UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAIARA SCHONHORST

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO HISTÓRICO-CULTURAL

CHAPECÓ
2026

MAIARA SCHONHORST

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Solange Maria Alves

CHAPECÓ

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Schonhorst, Maiara
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO HISTÓRICO-CULTURAL / Maiara Schonhorst. -- 2026.
113 f.:il.

Orientadora: Doutora Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó,SC, 2026.

1. Teoria Histórico-cultural. 2. Desenvolvimento humano e educação. 3. Pensamento teórico-conceitual. 4. Educação integral em tempo integral. 5. Conhecimentos e práticas educacionais. I. Alves, Solange Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MAIARA SCHONHORST

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 17/08/2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
SOLANGE MARIA ALVES
Data: 28/08/2026 15:18:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

gov.br Documento assinado digitalmente
RENILDA VICENZI
Data: 29/08/2026 14:05:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Renilda Vicenzi – UFFS
Avaliador

gov.br Documento assinado digitalmente
EDILAINE APARECIDA VIEIRA
Data: 29/08/2026 08:49:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Edilane Aparecida Vieira UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
JANAINA DAMASCO UMBELINO
Data: 28/08/2026 23:04:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Janaina Damasco Umbelino – UNIOESTE
Avaliador

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS
Suplente

Dedico este trabalho a todos os professores
desse país, que enfrentam todos os dias os
desafios da sala de aula e comemoram as
pequenas conquistas diárias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Solange Maria Alves, cuja orientação e apoio foram fundamentais em toda a minha trajetória acadêmica. Sua dedicação e incentivo constante contribuíram de maneira decisiva para meu desenvolvimento e para a ampliação de meus estudos.

Registro meu profundo agradecimento à FAPESC (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina), cuja concessão da bolsa foi determinante para que este trabalho pudesse ser desenvolvido com dedicação e qualidade. O apoio financeiro proporcionado pela Fundação não apenas viabilizou a continuidade da minha trajetória acadêmica, mas também reafirma o compromisso da instituição com o fortalecimento da ciência, da pesquisa e da inovação em nosso estado. Reconheço que iniciativas como esta são fundamentais para estimular pesquisadores, abrir caminhos para novas descobertas e consolidar a relevância da produção científica catarinense no cenário nacional e internacional. A confiança depositada em meu projeto pela FAPESC representa, para mim, um incentivo valioso e uma responsabilidade que busquei honrar em cada etapa desta pesquisa.

Agradeço também a minha banca, formada pela Professora Doutora Renilda Vicenzi, integrante da Universidade Federal da Fronteira Sul, a Professora Doutora Edilane Aparecida Vieira, integrante da Universidade Federal da Fronteira Sul, a Professora Doutora Janaina Damasco Umbelino, integrante da Unioeste e a Professora Doutora Ana Maria de Oliveira Pereira, integrante da Universidade Federal da Fronteira Sul, mulheres potentes e que me inspiram fortemente.

Gostaria de expressar gratidão à escola por ter aberto suas portas e me recebido com tanto carinho e respeito durante minha trajetória como pesquisadora. Esse gesto de acolhimento foi essencial para que eu pudesse desenvolver meu trabalho com dedicação. Um agradecimento igualmente especial à professora, cuja colaboração, apoio e confiança foram fundamentais para que essa experiência se tornasse tão rica e significativa.

Expresso, igualmente, minha profunda gratidão ao meu namorado, Gabriel Luan Luft, também estudante da Universidade Federal da Fronteira Sul. Apesar das inúmeras demandas da graduação e de suas responsabilidades profissionais, ele sempre encontra tempo para se atualizar sobre minha pesquisa e acompanhar de perto minha trajetória acadêmica. Sua presença constante nesta caminhada tem sido essencial, motivando-me a conquistar novos espaços e a superar desafios. Além disso, dedica-se intensamente para que nossos sonhos,

tanto individuais quanto compartilhados, possam se concretizar, oferecendo apoio firme ao meu desejo de prosseguir na jornada acadêmica.

Estendo, ainda, meus agradecimentos ao meu pai, Amauri Schonhorst, à minha mãe, Márcia Helena Schonhorst e ao meu irmão, Gustavo Schonhorst pelo apoio e pela preocupação constante, especialmente diante da distância que nos separa.

Sinto-me na obrigação de manifestar minha gratidão a todas as mulheres que me antecederam e que, por meio de sua luta e resistência, tornaram possível que eu hoje ocupe o espaço de uma universidade pública como mestranda. Às minhas antepassadas, expresso reconhecimento pelos ensinamentos e pelas lições de vida transmitidas. Não se tratam de histórias belas de narrar, mas de narrativas marcadas pelo machismo e pelas limitações impostas pelo gênero, experiências que ainda reverberam e permanecem veladas. Contudo, é preciso destacar que tais vivências também ensinam, e, como atenta observadora, delas extraí aprendizados valiosos.

Considero essencial mencionar o nome de minha bisavó, Ilga Haas Gräbin, falecida em 2017. Embora tenha compartilhado apenas um breve período de convivência com ela, transmitiu-me ensinamentos profundos acerca da força feminina. Com seu exemplo, demonstrou que, mesmo no silêncio e na observação atenta das circunstâncias, é possível extrair valiosas lições. Esse legado permanece comigo: a capacidade de observar, analisar e agir de forma distinta, buscando sempre transformar a realidade.

Sou igualmente grata à minha avó, Ervêda Hillgemann, cuja influência permanece significativa em minha vida até os dias atuais. Recordo com carinho seu bom humor, expresso em frases como “coitada, tem que escrever tanto”, que sempre me fazem sorrir. Ainda que nossos encontros presenciais ocorram apenas uma ou duas vezes por ano, ela demonstra constante cuidado e respeito pelo meu trabalho, evitando interromper minhas atividades no computador por compreender sua importância. Sua presença, sempre discreta, é acompanhada de gestos afetuosos, como trazer algo para eu me alimentar, movida pela preocupação de que eu esteja muito magra.

Por fim, considero imprescindível destacar o nome de minha mãe, Márcia Helena Schonhorst, que abdicou de seus próprios sonhos de prosseguir nos estudos para dedicar-se integralmente à constituição e ao cuidado da família. Apesar de suas elevadas capacidades cognitivas, não retomou sua formação acadêmica, demonstrando, contudo, uma dedicação exemplar. Mesmo estando distante geograficamente, mantém constante preocupação com minha saúde, sempre buscando saber se necessito de algo e oferecendo apoio em tudo o que lhe é possível. Deixo, assim, meus eternos agradecimentos, especialmente a essas três

mulheres que tornaram possível minha experiência de viver em uma “cidade grande” e enfrentar os desafios cotidianos.

Estendo, ainda, minha gratidão a todas as mulheres cientistas e pesquisadoras que, com sua luta e perseverança, abriram caminhos para que eu possa, hoje , trilhar minha jornada acadêmica.

Ensinar exige consciência do inacabamento. Somos seres inconclusos, em permanente busca. Por isso, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. O educador que se reconhece como sujeito inacabado se compromete com a formação de seus educandos, assumindo a tarefa de, junto com eles, reinventar o mundo. Educar é, assim, um ato de coragem, de compromisso ético e político com a humanização. (Freire, 2002, p. 23).

RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores: Conhecimentos e Práticas Educacionais e ao GEPEVI – Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski, e financiada pela FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina, a presente pesquisa parte do seguinte percurso: Com base na Teoria Histórico-cultural de desenvolvimento humano (THC), para a qual a educação escolar configura-se como lugar privilegiado para o "desenvolvimento do pensamento teórico", como fenômeno exclusivo do gênero humano, esta pesquisa teve como contexto principal a educação escolar organizada na perspectiva da educação integral em tempo integral no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental e, neste cenário, lançar um olhar sobre a relação entre o contexto e a formação do pensamento teórico-conceitual em crianças estudantes de um quinto ano do ensino fundamental. Neste sentido, tomou como referência problematizadora a seguinte pergunta: como ocorre o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e quais implicações decorrem para a práxis pedagógica escolar em contexto de educação integral em tempo integral? Nos termos do objeto, se apoiou no objetivo geral: caracterizar o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da THC e quais implicações decorrem para a práxis pedagógica escolar em contexto de educação integral em tempo integral. Decorrentes deste objeto, a investigação se orientou por questões de pesquisa como: I.) O que é e como acontece o desenvolvimento do pensamento conceitual no âmbito da Teoria Histórico-cultural? II.) Quais implicações decorrem deste para a prática pedagógica no âmbito da educação integral de tempo integral? III.) A análise microgenética dos registros produzidos pelos educandos revela indícios do desenvolvimento do pensamento conceitual, em consonância com a Teoria Histórico-cultural? Essas perguntas, decorrentes do problema principal, constituíram também os objetivos específicos da pesquisa em relato, orientados para: I.) Compreender e sistematizar a definição de pensamento conceitual segundo os fundamentos da Teoria Histórico-cultural; II.) Analisar as implicações do conceito de pensamento conceitual, conforme definido pela Teoria Histórico-cultural, para a prática pedagógica; III.) Identificar indícios desse desenvolvimento em contexto de educação integral em tempo integral, em crianças estudantes de um quinto ano do ensino fundamental. Em termos metodológicos, tem-se no Materialismo Histórico-dialético o aporte teórico-epistemológico que sustenta a coleta de dados empíricos, a análise e a sistematização decorrente dos resultados da investigação. Coerente com o aporte colocado, os procedimentos de pesquisa se ancoram na abordagem microgenética de investigação, orientada para

processos singulares de aprendizagem e desenvolvimento de modos complexos, tipicamente humanos de pensamento, o que, no escopo teórico-metodológico que nos apoia, constitui papel precípuo da educação escolar. Assim, dois instrumentos de coleta foram privilegiados: a) um caderno distribuído para cada estudante no qual foram registradas compreensões, aprendizagens sobre o conteúdo em estudo naquele momento e, b) minha observação ativa tanto em sala de aula quanto em espaços fora dela, com a intenção de identificar alterações nas práticas sociais decorrentes dos estudos em andamento, pautados, no momento da coleta, pelos conceitos de cooperação e diversidade. Os resultados alcançados por este movimento, permitem inferir que: I) os conceitos científicos não emergem espontaneamente da prática social ou das necessidades imediatas das crianças; II) a análise microgenética dos cadernos individuais de aprendizagem e das narrativas produzidas evidenciou um pensamento situado, predominantemente, no estágio da generalização por pseudoconceitos; III) persiste um descompasso recorrente entre discurso e prática.

Palavras-chave: Teoria Histórico-cultural; Desenvolvimento humano e educação; Pensamento teórico-conceitual; Educação integral em tempo integral; Conhecimentos e práticas educacionais.

ABSTRACT

Affiliated with the research line *Teacher Education: Educational Knowledge and Practices* and with GEPEVI – Vygotsky School Study and Research Group, and funded by FAPESC – Research and Innovation Support Foundation of the State of Santa Catarina, the present study is developed along the following lines: Grounded in the Cultural-Historical Theory of human development (CHT), for which school education constitutes a privileged locus for the "development of theoretical thinking" as a phenomenon exclusive to the human species, the present research took as its main context school education organized from the perspective of full-time integral education within the early years of elementary school and, in this scenario, sought to examine the relationship between such a context and the formation of theoretical-conceptual thinking in children attending a fifth grade of elementary school. Accordingly, it adopted the following problematizing question as its reference: How does the development of theoretical-conceptual thinking occur from the perspective of the Cultural-Historical Theory, and what implications arise from it for school pedagogical praxis in a context of full-time integral education? In terms of its object, the study was guided by the general objective of characterizing the development of theoretical-conceptual thinking from the perspective of the CHT and the implications arising from it for school pedagogical praxis in a context of full-time integral education. Stemming from this object, the investigation was oriented by research questions such as: I.) What is conceptual thinking and how does its development occur within the scope of the Cultural-Historical Theory? II.) What implications arise from it for pedagogical practice within the scope of full-time integral education? III.) Does the microgenetic analysis of the records produced by the students reveal indications of the development of conceptual thinking, in consonance with the Cultural-Historical Theory? These questions, arising from the main problem, also constituted the specific objectives of the reported research, oriented toward: I.) understanding and systematizing the definition of conceptual thinking according to the foundations of the Cultural-Historical Theory; II.) analyzing the implications of the concept of conceptual thinking, as defined by the Cultural-Historical Theory, for pedagogical practice; III.) identifying indications of such development in a context of full-time integral education, in children attending a fifth grade of elementary school. In methodological terms, the study finds in historical-dialectical materialism the theoretical-epistemological foundation that sustains the collection of empirical data, the analysis, and the systematization arising from the research findings. Consistent with this foundation, the research procedures are anchored in the microgenetic

approach to investigation, oriented toward singular processes of learning and development of complex, typically human modes of thinking—which, within the theoretical-methodological scope that supports us, constitutes the fundamental role of school education. Thus, two data collection instruments were privileged: a.) a notebook distributed to each student, in which they recorded their understandings and learning about the content under study at that moment; and b.) my active observation, both in the classroom and in spaces outside it, with the intention of identifying changes in social practices resulting from the ongoing studies, which, at the time of data collection, were centered on the concepts of cooperation and diversity. The results achieved through this movement allow us to infer that: I.) scientific concepts do not emerge spontaneously from social practice or from the children's immediate needs; II.) the microgenetic analysis of the individual learning notebooks and of the narratives produced revealed a mode of thinking situated predominantly at the stage of generalization by pseudoconcepts; III.) a recurrent mismatch between discourse and practice persists.

Keywords: Cultural-Historical Theory; Human development and education; Theoretical-conceptual thinking; Full-time integral education; Educational knowledge and practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese do pensamento sincrético……...46
Figura 2 – Síntese do pensamento por complexos……...52
Figura 3- Síntese do pensamento por conceitos…..……...56
Figura 4 – Entrada da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista……..…69
Figura 5 – Capa de João……....73
Figura 6 – Capa de Osvaldo……..74
Figura 7 –Registro de João……....75
Figura 8 – Registro de Osvaldo…….75
Figura 9 – Confecção de papel com sementes……..78
Figura 10 – Confecção de papel ……...79
Figura 11 – Narrativa de João……...81
Figura 12 – Ilustração de João…….82
Figura 13 – Narrativa de Osvaldo…….83
Quadro 1 – Informações da escola……67
Quadro 2 - Transcrição da narrativa de João…….81
Quadro 3 - Transcrição da narrativa de Osvaldo……...83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Etapas da Análise Microgenética……27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTI	Atividade Curricular de Tempo Integral
AMOSC	Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MHD	Materialismo Histórico-dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA	Plano de Aula
PAM	Programa Estadual de Acolhimento aos Migrantes
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
RP	Residência Pedagógica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
THC	Teoria Histórico-cultural
TSN	Trabalho Socialmente Necessário
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO : EU, O OBJETO E O MÉTODO….....17
1.1 A SUBJETIVIDADE QUE ESTOU SENDO….....17
1.2 SOBRE O OBJETO: CONTEXTOS, MOTIVAÇÕES E RECORTES.....18
1.3 SOBRE O MÉTODO: ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA.....22
2. GÊNESE E FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL..... 30
2.1 BREVES APONTAMENTOS SOBRE LEV VIGOTSKI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....30
2.2 NATUREZA E CULTURA: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS ELEMENTARES E SUPERIORES.....31
2.3 SIGNO, INSTRUMENTO E MEDIAÇÃO: DA MEMÓRIA NATURAL À MEMÓRIA ARTIFICIAL..... 32
2.4 FUNDAMENTOS MARXISTAS: TRABALHO, LINGUAGEM E A GÊNESE DO PSIQUISMO HUMANO.....33
2.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO (IMINENTE).....35
2.6 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL EM VIGOTSKI....40
3. CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL.....44
3.1 O PENSAMENTO SINCRÉTICO..... 44
3.2 O PENSAMENTO POR COMPLEXOS.....46
3.3 O PENSAMENTO POR CONCEITOS.....52
3.4 IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA.....56
4. EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES TEÓRICAS DE BASE PARA PENSAR O TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA..... 58
5. A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: O CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA..... 65
6. O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO CONCEITUAL NA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL..... 70
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 87
REFERÊNCIAS.....92
APÊNDICE A – Pesquisa em bases de trabalhos científicos..... 96
ANEXO A – Sequência didática..... 104

1. INTRODUÇÃO : EU, O OBJETO E O MÉTODO…

1.1 A SUBJETIVIDADE QUE ESTOU SENDO…

Meu nome é Maiara Schonhorst, tenho 25 anos e sou natural de Teutônia, uma pequena cidade localizada na região do Vale do Taquari, no estado do Rio Grande do Sul. Sou filha de uma trabalhadora doméstica e de um marceneiro e tenho um irmão que frequenta atualmente o ensino médio na mesma escola em que estudei. Ademais, todo o meu processo educacional até o ensino médio ocorreu em uma escola estadual da cidade.

No último ano do ensino médio eu já tinha o desejo de fazer o curso de Pedagogia e, no ano de 2021, em meio a pandemia, mudei-me para Chapecó para realizar esse sonho em uma Universidade pública, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Durante a minha trajetória acadêmica, na quarta fase do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de participar de uma viagem de estudos ao meio-oeste catarinense. Nesse percurso, visitamos uma escola de tempo integral, uma experiência muito distinta do que eu conhecia até aquele momento e a partir dessa viagem eu começo a me aproximar do meu objeto de estudo, a educação integral e em tempo integral. Durante o percurso acadêmico, participei de diversos eventos, programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), monitoria, residência pedagógica (RP), grupo de pesquisa e trabalhei como estagiária em uma escola municipal de Chapecó.

Nos anos de 2023 e 2024 realizei meu trabalho de conclusão de curso, uma monografia intitulada “Educação integral nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, perspectivas e concepções” sob a orientação da Professora Doutora Solange Maria Alves. Nesse momento, analisei dois projetos político pedagógicos (PPP), ambos de escolas de tempo integral, um do oeste catarinense e outro do meio-oeste catarinense a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural. Distingui os conceitos em dois grandes grupos, os das concepções críticas de conhecimento e os das concepções liberais de conhecimento, chegando à conclusão de que há uma mescla de concepções dentro dos dois PPPs.

Ao findar a graduação em meados de 2024, ingressei no Programa de pós-graduação em educação na UFFS, Campus Chapecó, e permaneci sob orientação da Professora Doutora Solange Maria Alves. A temática da educação integral e em tempo integral me motivou desde os primeiros momentos da graduação e permanece comigo no mestrado. Trata-se de um campo que continua me mobilizando intelectualmente e impulsionando minha vontade de compreender mais profundamente suas práticas e desafios. Desse modo, considerando a minha trajetória de pesquisa na graduação, realizei essa pesquisa no intuito de compreender

como ocorre o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e quais implicações decorrem para a práxis pedagógica escolar no contexto da educação integral em tempo integral.

No ano de 2025, exerci minhas funções na rede estadual de ensino de Santa Catarina como professora vinculada ao Programa Estadual de Acolhimento aos Migrantes (PAM). Nesse contexto, lecionei para duas turmas compostas por estudantes do segundo ao sexto ano do ensino fundamental dos anos iniciais, sendo todos os educandos de nacionalidade venezuelana. Os educandos atendidos pelo programa apresentam dificuldades relacionadas ao domínio da língua portuguesa, especialmente no que se refere à oralidade. Dessa forma, o PAM tem como objetivo promover a integração linguística de estudantes refugiados e/ou migrantes, favorecendo sua inclusão escolar e social.

Paralelamente, também atuei como professora orientadora no âmbito do Fortalecimento da Aprendizagem, acompanhando duas turmas de estudantes do quinto ano dos anos iniciais até o oitavo ano dos anos finais do ensino fundamental, que ainda não haviam alcançado a alfabetização plena. Dessa forma, o eixo central do meu trabalho concentrou-se na alfabetização, buscando assegurar o desenvolvimento das competências essenciais para a trajetória escolar desses educandos.

No ano de 2026, exerço a função de pedagoga regente em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, além de uma turma do programa “Aprender+” dos anos iniciais, também na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

1.2 SOBRE O OBJETO: CONTEXTOS, MOTIVAÇÕES E RECORTES

Atualmente, o tema educação de tempo integral vem sendo fortemente discutido no Brasil devido às recentes políticas. Assim, em maio de 2023, o Governo Federal brasileiro lançou o Programa Escola em Tempo Integral, por meio da lei 14.640, sancionada em julho do mesmo ano (Brasil, 2023a), com o intuito de alcançar um milhão de matrículas nesta modalidade no âmbito da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Com isso, acompanho um fluxo que parece ser, simultaneamente a retomada do Programa Mais Educação (2007-2016), mas, também, a superação e ampliação do movimento gerado por este, na direção de encaminhamentos, aparentemente, mais sólidos sobre uma política pública eficiente e sólida para e na direção de uma educação integral e em tempo integral. Este processo tem gerado um esforço nacional que se materializa em frentes de diferentes matizes que vão desde ações de implementação da política de educação integral em

tempo integral por muitos municípios e estados brasileiros, ao aprofundamento de estudos, formações, debates e pesquisas cujos objetos orbitam em torno do tema.

Esta pesquisa situa-se, principalmente, nesta segunda linha de demandas sobre a temática, na medida em que se ocupa de trazer para o debate sobre as políticas e os programas de educação integral em tempo integral, com base numa perspectiva teórica específica, a Teoria Histórico-cultural (THC) de desenvolvimento humano, um aporte não apenas teórico, mas também pedagógico, capaz de contribuir para a organização da prática educativa nesses contextos.

Então, optei por, neste momento, não entrar num aprofundamento maior sobre a educação integral de tempo integral, mas de tomar como referência contextual, uma vez que, a pesquisa se desenvolveu neste contexto. Este movimento permitiu um recorte do objeto mais adequado para dar conta no tempo do mestrado, o que não significa ignorar a temática motivadora da pesquisa. Apenas que, aqui, não farei uma incursão aprofundada do tema, tendo em vista a necessidade de trazer para o contexto de educação integral os aportes da THC e, dada a complexidade da teoria no que refere ao processo de elaboração conceitual, cotejada com o tempo de formação stricto-sensu do mestrado em educação, não ser possível, neste momento, dar conta da tarefa.

Dessarte, a pergunta que norteia a pesquisa é: como ocorre o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e quais implicações decorrem para a práxis pedagógica escolar em contexto de educação integral em tempo integral? E tem como questões de pesquisa: I) O que é e como acontece o desenvolvimento do pensamento conceitual no âmbito da Teoria Histórico-cultural? II) Quais implicações decorrem deste para a prática pedagógica no âmbito da educação integral de tempo integral? III) A análise microgenética dos registros produzidos pelos educandos revela indícios do desenvolvimento do pensamento conceitual, em consonância com os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-cultural?

O objetivo geral desta pesquisa se concentra em: Caracterizar o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da THC e quais implicações decorrem para a práxis pedagógica escolar. Tem como objetivos específicos: I) Compreender e sistematizar a definição de pensamento conceitual segundo os fundamentos da Teoria Histórico-cultural; II) Analisar as implicações do conceito de pensamento conceitual, conforme definido pela Teoria Histórico-cultural, para a prática pedagógica; III) Identificar, por meio da análise microgenética dos registros dos educandos, os indícios do desenvolvimento do pensamento

conceitual, articulando-os com os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-cultural.

Logo, o meu processo de pesquisa na graduação levantou novas inquietações que estão, por assim dizer, na origem de motivações que ancoram a busca por ampliação do horizonte tanto em termos teóricos, quanto investigativos e praxiológicos, tendo em vista a prática pedagógica objetivada para o desenvolvimento humano, compreendido como fenômeno sócio-histórico-cultural. Esse contexto acadêmico constitui uma primeira importante necessidade de dar continuidade à investigação, complexificando o percurso e verticalizando o objeto.

Um segundo importante motivo, que justifica esta pesquisa, está no contexto atual e na contemporaneidade do tema da educação integral em tempo integral que, especialmente a partir da lei 14.640, mencionada anteriormente, e, também, da proposição de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, cresce como movimento materializado em políticas e em programas que fomentam, em âmbito regional e local, a adesão e implementação da educação integral em tempo integral. Neste contexto, a minha monografia possibilitou o encontro com bases teóricas e filosóficas sobre o sentido de uma educação/formação integral e o tempo integral e, em certa medida, permitiu inferir sobre algumas ausências de clareza sobre este sentido e, ao mesmo tempo, evidenciou disputas sobre o conceito que, por sua vez, desnudam as arenas educacionais onde travam-se batalhas conceituais, mas também políticas e pedagógicas. O que é a educação integral? E o tempo integral? Que implicações decorrem das respostas dadas a essas questões para a organização pedagógica da práxis educativa escolar?

A articulação entre essas perguntas e a base histórico-cultural de desenvolvimento humano ancorada na Escola de Vigotski, foram, por assim dizer, mediando a construção de novos motivos para a investigação. Se, como afirmam os pensadores da THC, o desenvolvimento humano é um fenômeno eminentemente social, e se a educação escolar constitui o espaço privilegiado para esse processo, entendido como um desenvolvimento integral e integrado, no qual se articulam em unidade dialética as dimensões cognitivas, afetivas e volitivas, então a educação integral se apresenta como um caminho fecundo, justamente por se propor a contemplar essa integralidade dos sujeitos E, supõe-se que tal integralidade se efetiva mais e melhor se essa educação integral estiver organizada no tempo integral. Sim ou não? Eis uma segunda justificativa para esta pesquisa.

Imbuída desse espírito inquiridor e da necessidade de colocar o objeto de investigação na rede de pesquisas sobre a temática e ver, nessa rede, quais as possibilidades do mesmo como fator de avanço da ciência na área, realizei uma busca inicial nas bases de dados

CAPES, IBICT e Scielo, que se encontram no Apêndice A, mediada pelo operador booleano *and* e orientada por descritores como: "Tempo integral no ensino fundamental", "Currículo" *and* "tempo integral" *and* "anos iniciais do ensino fundamental", “Desenvolvimento humano” *and* “Educação integral em tempo integral” *and* “anos iniciais do ensino fundamental”, “pensamento teórico-conceitual” *and* “Educação integral em tempo integral” e “educação integral em tempo integral” *and* “teoria histórico-cultural” *and* “anos iniciais do ensino fundamental”.

No afunilamento da temática a partir do primeiro descritor "Tempo integral no ensino fundamental", aparecem nove trabalhos na plataforma CAPES, nenhum na plataforma Scielo e onze trabalhos na plataforma IBICT, totalizando vinte trabalhos, porém, como este descritor é abrangente, os textos se voltam para questões das políticas educacionais, formação dos professores, tempo em que os educandos permanecem na escola, organização curricular, programa mais educação e experiências de cidades específicas. Em sequência, o segundo descritor foi: “Currículo" *and* "tempo integral" *and* "anos iniciais do ensino fundamental", em que aparece um trabalho na plataforma Capes, nenhum na plataforma Scielo e cinco trabalhos na plataforma IBICT, totalizando seis trabalhos. Com esses mesmos descritores também apareceram textos que tem por foco temas como os desafios da gestão escolar, a ciência e as tecnologias na escola, alfabetização científica, tempo na escola relacionado ao currículo, o corpo da criança aprisionado e a educação ambiental.

Como terceiro descritor temos: “Desenvolvimento humano” *and* “Educação integral em tempo integral” *and* “anos iniciais do ensino fundamental”, em que aparece um trabalho na plataforma Capes, nenhum na plataforma Scielo e nenhum trabalho na plataforma IBICT, totalizando um único trabalho com esse descritor, este que se direciona às múltiplas linguagens na contemporaneidade. Em seguida, o quarto descritor é: “Pensamento teórico-conceitual” *and* “Educação integral em tempo integral”, em que aparece um trabalho na plataforma Capes, nenhum na plataforma Scielo e nenhum trabalho na plataforma IBICT, totalizando um único trabalho encontrado que reflete sobre as práticas educativas na escola de tempo integral.

Por fim, como quinto e último descritor temos: “Educação integral em tempo integral” *and* “teoria histórico-cultural” *and* “Anos iniciais do ensino fundamental”, em que aparece um trabalho na plataforma Capes, nenhum na plataforma Scielo e nenhum trabalho na plataforma IBICT, totalizando um único trabalho com esse descritor, porém este discute a questão do conhecimento matemático para a organização do ensino. Todos estes dados podem ser encontrados no Apêndice A. Com o quinto descritor, foi possível clarificar melhor a

contribuição deste trabalho para a produção de conhecimento na área, uma vez que não foram encontradas pesquisas que objetivem identificar a ocorrência do desenvolvimento tipicamente humano nos anos iniciais do ensino fundamental. Aqui, evidencia-se uma terceira importante justificativa para a pesquisa. Vale ressaltar que esse movimento de busca em base de dados não tem o intuito de ser um estado da arte ou um estado do conhecimento, mas, sim, um movimento de compreender se há pesquisas e produções referentes à elaboração conceitual.

1.3 SOBRE O MÉTODO: ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Em termos epistemológicos e metodológicos a busca de possíveis respostas ao problema colocado persegue assentar-se nas bases metodológicas do Materialismo Histórico-dialético (MHD), matriz de referência da Teoria Histórico-cultural de desenvolvimento humano e de educação que constitui a lente teórica mediadora do esforço de análise e síntese demandados pela pesquisa. Mais do que um método, o Materialismo Histórico-dialético se configura como uma filosofia e como uma postura de quem investiga.

Ao adotar o método do Materialismo Histórico-dialético, reconheço, enquanto pesquisadora, meu papel ativo na construção do conhecimento. Não me posiciono como uma observadora neutra e distante, mas como alguém que faz parte do processo investigativo, que interage com a realidade estudada e constrói, a partir dessa relação, sua própria identidade textual. Nesse sentido, é possível afirmar que a união do pesquisador com seu objeto de pesquisa gera o conhecimento. E o sujeito pesquisador, aqui inserido, faz parte de uma cultura, de uma sociedade, de um período histórico, ou seja, ele está inserido em um determinado contexto que o influencia, como colocam Martins e Lavoura,

> [...] para o método em questão, o sujeito investigador tem um papel essencialmente ativo na pesquisa, pois é ele quem deve manejar um conjunto de abstrações de ordem superior que se configura como instrumento de pesquisa essencial para a análise teórica do objeto em questão. Sem esse recurso intelectivo de nada serve os tão disseminados instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas e softwares de análise de dados, dentre outros (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

Para que o pesquisador seja um sujeito ativo, situado historicamente e culturalmente em sua pesquisa, é necessário que ele pense e reflita sobre o contexto que o cerca. Essa é a realidade concreta que diz respeito aos elos materiais e interfere na sua maneira de pensar. Destarte, essa análise que será feita por um indivíduo constituído historicamente precisa discutir questões contemporâneas que ainda se encontram em movimento, justamente por esse motivo que o método se constitui na materialidade do objeto. Logo,

> [...]se o sujeito possui papel fundamental na análise e síntese operatória da pesquisa, para o materialismo histórico-dialético, é o objeto quem, pode-se assim dizer, “comanda” a pesquisa, o que significa dizer que procedimentos e técnicas de

> pesquisas não são escolhas individuais feitas pelo investigador segundo critérios pessoais, como tampouco devem ser determinados aprioristicamente. É o próprio objeto quem confere as possibilidades do alcance de suas determinações, visto que elas são imanentes do próprio objeto da investigação, e não do desejo ou capacidade intuitiva do pesquisador (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

Ademais, o método do Materialismo Histórico-dialético compreende que o desenvolvimento do pensamento analítico é uma maneira de compreensão da realidade concreta, ou seja, parte do cotidiano dos sujeitos que são historicamente situados. Dessa forma, a análise não acontece de maneira abstrata e isolada, mas em conexão com as relações materiais e sociais que fazem parte do objeto de estudo. O movimento dialético, que ocorre como uma eterna espiral, reconhece as contradições do objeto, ou seja:

> A contradição é a base metodológica do movimento dialético na história. Para reconhecer o real concreto a partir do movimento dialético e histórico, precisamos descobrir as contradições inerentes da educação, bem como da sociedade, ou seja, na sua totalidade. Para isso, necessitamos fazer a articulação entre as contradições que envolvem o todo, do fenômeno educativo (Danieli; Niedermayer, 2021, p. 531).

De acordo com o método do Materialismo Histórico-dialético não existe um resultado absoluto ou uma verdade absoluta, haja vista que o objeto está em constante movimento, em constante transformação. Nestes termos, Saviani (2007) elucida que o MHD como método de pesquisa, estrutura-se com base na tríade em unidade dialética: síncrese-análise-síntese. Ou seja, no processo inicial de investigação, de problematização de um dado fenômeno ou objeto, ainda não estão configuradas no pensamento todas as variáveis e as relações ou determinações do objeto, configurando um pensamento sincrético, ou seja, ainda difuso, pouco esclarecido, caótico. No movimento de aprofundamento de estudos, novos recortes do objeto se impõem e o pensamento caminha para novas interpretações pelo movimento de análise que, por sua vez, media a explicação do objeto interpretado na forma de síntese.

> É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no 'método da economia política', concluindo que o movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2007a, p. 74).

Dessa forma, no processo do pensamento humano, a partir da metodologia do Materialismo Histórico- Dialético, parte-se do concreto caótico para a teoria e posteriormente se volta ao concreto pensado. Nesse sentido, inicia-se olhando para aquilo que é específico e, após, para o geral, retornando ao fim a aquilo que é específico novamente. Nesse sentido, parte-se da aparência do objeto (o que está visível aos nossos olhos), mas se busca a essência (a compreensão mais profunda da realidade). Quando olho para o objeto de pesquisa, no

primeiro momento enxergo a aparência, que é a realidade, mas ainda é muito confusa, desordenada, por isso preciso buscar mais aspectos sobre o que estou vendo, para aos poucos ir reorganizando o pensamento e alcançando a essência.

> A questão que Marx levanta é para se conhecer o objeto, o pesquisador precisa necessariamente conhecer o objeto como ele é em si mesmo, na sua estrutura, sua dinâmica, seu movimento, sua existência, etc, a partir de sua realidade. Por isso, ele refere-se que não podemos ficar apenas na superfície, no olhar, é preciso atingir a essência das coisas, do objeto (Danieli; Niedermayer, 2021, p. 526).

O fato é que o objeto de pesquisa existe independente da nossa vontade de pesquisar, de olhar para aquele objeto ou não. Ele faz parte do cotidiano e cabe a nós interessarmos por analisar esse fenômeno ou não. Desse modo, o método é tanto um processo de ida, quanto de volta. A realidade, a prática social, é o ponto de partida e também de chegada. Na relação entre pontos de partida e chegada, vão se complexificando as análises por meio de processos de abstração que possibilitam novos olhares sobre o objeto que passa, então, a ser compreendido em concreticidade como fenômeno multideterminado.

Este movimento é o que venho realizando sobre a problemática de pesquisa da qual venho ocupando, organizada em torno da problematização entre educação integral de tempo integral em relação às bases da THC. Naquele momento, a iniciação científica me levou ao estudo em nível lato-sensu, sobre a educação integral de tempo integral a partir da análise de projetos pedagógicos de escolas de educação básica assim organizadas. As sucessivas aproximações ao objeto, desde então, têm me permitido novas inferências que, por sua vez, vão mediando um certo desvelamento do objeto que, a cada movimento de problematização e aprofundamento, mostra-se em sua concreticidade multideterminada. Como enfatizam Danieli e Niedermayer (2021, p. 530):

> Para o materialismo histórico-dialético, passar do abstrato para a esfera do nível concreto, é ter a capacidade de interpretar o movimento dialético dos inúmeros elementos que constituem a totalidade do fenômeno ou objeto. É um constante ir e voltar da totalidade às particularidades do objeto em estudo e vice e versa.

Nesse sentido, o movimento realizado sobre o objeto desde a graduação, permite-me dizer, com relativa autonomia, que a educação integral é aquela que considera o sujeito de maneira omnilateral, ou seja, propõe o desenvolvimento pleno do ser humano, promovendo o aprimoramento de suas dimensões intelectual, emocional, física, cultural e social, tendo como objetivo formar indivíduos autônomos, críticos e preparados para tomar decisões conscientes na vida em sociedade. Já a educação de tempo integral se refere meramente ao tempo em que a criança passará na escola.

Dessa compreensão emergem novas indagações que se colocaram na origem da

pergunta central que mobilizou e motivou este estudo. De um lado, a educação integral com foco na formação omnilateral vai sinalizando que, para dar conta desse processo, se faz necessário uma escola ciente de sua função social e promotora do desenvolvimento humano integral. De outro lado, há a pergunta sobre se tal formação integral requer ampliação do tempo escolar ou não. De outro lado, ainda, a aproximação com a Teoria Histórico-cultural de desenvolvimento humano e a indagação sobre as possibilidades de diálogo entre aquela concepção de educação integral e a THC e, nos sucessivos recortes, dos questionamento iniciais sobre o tema, vão emergindo novas necessidades que, por sua vez, motivam uma investigação sobre as contribuições da educação integral em tempo integral no desenvolvimento psicológico de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental inseridas neste contexto e, mais especificamente, tomando a elaboração conceitual como elemento central para a promoção do pensamento teórico como tarefa da educação escolar, compreendido este tipo de pensamento como amálgama das dimensões afetivas, cognitivas e volitivas de sujeitos historicamente situados.

Imersa nesta complexidade, e segura da incompletude minha e do objeto, organizei a busca de possíveis respostas a partir da imersão em uma escola de educação integral em tempo integral em uma turma de quinto ano. Ali, durante um mês, acompanhei o movimento de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de dois conceitos - cooperação e diversidade. Ao tempo em que acompanhei a turma em sala de aula, também observei ativamente as crianças em momentos extraclasse - recreio, atividades de campo….

As atividades de estudo em sala de aula foram registradas em cadernos específicos, mediante combinados com as crianças/estudantes, nos quais foram registradas pequenas sínteses sobre os aprendizados delas sobre os conceitos mobilizadores. Para além das anotações no caderno, quase sempre realizadas ao final de um turno de aula, as observações realizadas sobre: metodologia adotada, origem dos conceitos, vivências dos mesmos em espaços fora de sala de aula, possibilitaram-me alcançar elementos de reflexão sobre o objeto de pesquisa.

Um elemento importante que se interpõe entre os registros nos cadernos e as observações mais amplas realizadas fora deles é, justamente, o modo como essas duas dimensões se complementam: enquanto os cadernos sistematizam as sínteses dos estudantes em relação aos conceitos mobilizadores, as observações ampliam o olhar para os processos de apropriação desses conceitos em diferentes contextos, revelando nuances de como eles são vivenciados e ressignificados. Essa articulação entre escrita sistemática e análise das práticas cotidianas cria um campo fértil para compreender não apenas o que foi aprendido, mas

também como esse aprendizado se manifesta em interações sociais e experiências concretas, fornecendo subsídios para a escolha da análise microgenética como procedimento metodológico.

Portanto, o procedimento metodológico da análise microgenética, conforme delineado por Góes (2000), possibilita a construção de uma perspectiva acerca da subjetividade dos educandos, articulada às suas relações sociais, de modo a permitir a compreensão e a evidenciação, em seus atos e falas, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A análise microgenética pode ser definida:

> De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (Góes, 2000, p. 9).

O termo análise microgenética não foi formulado por Vigotski, mas, sim, pelos seus seguidores e pode ser compreendido como "a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos" (Góes, 2000, p. 11). Para tanto, esse modelo de análise busca entender o que ocorre durante o período em que os sujeitos investigados agem e explicam suas elaborações e transições cognitivas. Nestes termos, para realizar a análise microgenética será necessário realizar uma análise por unidades, já que esta é considerada uma "instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar" (Góes, 2000, p.14). É válido ressaltar que não podemos confundir o termo microgenética com uma curta duração de tempo, pois o micro, aqui, refere-se a minúcias, já a genética se refere:

> [...] no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (Góes, 2000, p.15).

Nesse sentido, de acordo com Tomio, Schroeder, Adriano (2017), "a ação humana consiste na unidade de análise para a pesquisa sociocultural e necessita ser descrita e interpretada nos momentos em que os indivíduos interagem, na relação dialética estabelecida entre os pares". Ou seja, a análise microgenética caracteriza-se pela observação minuciosa das relações que acontecem entre os integrantes vinculados à manifestação dos processos psíquicos superiores que aparecem na ação e reação e na linguagem. Dessa forma, é necessário observar e analisar todo o processo que elabora o momento analisado.

Na sequência, conforme apontam Tomio, Schroeder, Adriano (2017), a análise microgenética pode ser estruturada em diferentes etapas procedimentais. Então, para tornar

sua compreensão mais didática, demonstro as etapas na Tabela 1, elaboradas pelos autores:

Tabela 1 - Etapas da Análise Microgenética

ETAPA	PROCEDIMENTOS	DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO
1	Observar todo o período do processo e transcrevê-lo	Revisar continuamente as cenas ou os áudios permite acompanhar e perceber o processo como um movimento dinâmico, em que cada unidade contém elementos que refletem o todo, ou seja, um processo em constante transformação. O desafio consiste em observar com rigor as conexões estabelecidas por meio dos signos e instrumentos psicológicos, revelando, nas ações e nas falas, traços característicos dos processos psíquicos superiores. Assim, passamos à transcrição fiel das falas dos sujeitos focais, registrando exatamente como foi pronunciado, preservando inclusive os desvios fonéticos e sintáticos.
2	Analisar a gênese dos processos observados	É preciso dar atenção especial à análise minuciosa das ações realizadas pelas crianças, focalizando particularmente os momentos em que elas recorreram à linguagem como instrumento mediador. Por meio do uso da fala, é possível identificar manifestações significativas de processos psíquicos superiores.
3	Os processos são analisados nos aspectos quantitativos e qualitativos,variando segundo o caráter investigativo	Nessa etapa é preciso submeter os comportamentos observados a uma análise e experimentação intensiva, buscando os processos que deram origem aos aspectos quantitativos e qualitativos das mudanças, considerando o caráter da investigação. Entende-se que, após a análise criteriosa das relações que se estabeleceram entre a professora e as crianças, bem como destas entre si, a partir do uso da linguagem, necessita-se encontrar justificativas

		de como se deram os processos.

Fonte: Organizado pela autora a partir do texto de Tomio, Schroeder, Adriano (2017).

Partindo desses três momentos, que são separados apenas para melhor compreensão dos procedimentos, mas ocorrem de maneira dialética, o pesquisador depois de conhecer o grupo de sujeitos partícipes da sua pesquisa, necessita conviver e observar seus aspectos sociais e culturais:

> Posteriormente, insere atividades que estimulem os envolvidos a utilizarem dos recursos semióticos e dos amplificadores culturais de que dispõem, provocando a mediação entre os elementos participantes. A forma como os sujeitos interagem no decorrer da mediação semiótica, entre os pares e dos amplificadores culturais, revelam o movimento ou o processo de mudança nos processos psicológicos superiores (Tomio; Schroeder; Adriano, 2017, p. 45).

Logo, a microgenética como metodologia de análise se ocupa em observar cuidadosamente as relações estabelecidas pelo grupo social, preservando aspectos culturais e históricos, revelados na gênese das interações de Tomio, Schroeder, Adriano (2017). Destarte, esse modelo analítico auxilia a olhar para os acontecimentos, interações, ilustrações e escritas de forma sensível para identificar o subjetivo de cada educando. A pretensão era de que, ao longo dos dias, conforme os conceitos se desenvolviam, esse processo de elaboração se evidenciasse em suas anotações, ilustrações e interações.

Essa análise de acontecimentos foi realizada nos meses de junho e julho de 2025, por meio de um estudo piloto, possibilitado após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O processo de submissão iniciou em abril de 2025 e foi aceito em maio do mesmo ano, após ajustes solicitados. Com a aprovação, o projeto recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) número 87922725.0.0000.5564.

Inspirada pelas autoras que fundamentam esta investigação, produzi o instrumento de coleta na forma de um caderno de registros, que, além de possibilitar uma observação interativa, permitiu documentar indícios do desenvolvimento do pensamento conceitual no contexto investigado. O estudo piloto teve como finalidade principal testar esse instrumento, assegurando maior segurança tanto na etapa de coleta quanto na análise dos dados. É importante destacar que não houve retorno ao campo após o estudo piloto, uma vez que a banca de qualificação considerou desnecessária a continuidade da coleta. Os dados obtidos foram avaliados como suficientes e, portanto, a análise foi realizada sobre esse material.

Nesse sentido, o estudo piloto não apenas cumpriu uma exigência formal de validação ética, mas também se constituiu como etapa fundamental para a consolidação da pesquisa. Ele permitiu experimentar os instrumentos em situações reais e refletir sobre sua pertinência e

eficácia. Essa experiência inicial, ao mesmo tempo em que garantiu maior segurança metodológica, abriu espaço para o diálogo com os fundamentos teóricos que sustentam a investigação, especialmente no que se refere à compreensão do processo de aprendizagem como prática social historicamente situada. Assim, a transição entre a testagem dos procedimentos e a fundamentação teórico-metodológica se dá de forma orgânica, evidenciando que a pesquisa não se limita a aspectos técnicos, mas se ancora em pressupostos epistemológicos que orientam a análise crítica da realidade educacional.

A presente pesquisa está organizada em sete capítulos: o primeiro corresponde à introdução, intitulada "Introdução: eu, o objeto e o método...", que está subdividida em 1.1 A subjetividade que estou sendo...; 1.2 Sobre o objeto: contextos, motivações e recortes; e 1.3 Sobre o método: organização metodológica. Na sequência, o segundo capítulo, intitulado "Gênese e fundamentos da Teoria Histórico-cultural", divide-se em seis subtítulos, sendo eles: 2.1 Breves apontamentos sobre Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural; 2.2 Natureza e cultura: funções psicológicas elementares e superiores; 2.3 Signo, instrumento e mediação: da memória natural à memória artificial; 2.4 Fundamentos marxistas: trabalho, linguagem e a gênese do psiquismo humano; 2.5 Educação escolar e Zona de Desenvolvimento Próximo (Iminente); e 2.6 O desenvolvimento do pensamento conceitual em Vigotski. O terceiro capítulo traz os "Caminhos do desenvolvimento do pensamento conceitual", organizado em quatro seções: 3.1 O pensamento sincrético; 3.2 O pensamento por complexos; 3.3 O pensamento por conceitos; 3.4 Implicações para a pesquisa.

Ademais, o quarto capítulo, intitulado "Educação integral: reflexões teóricas de base para pensar o tempo integral na escola", ocupa-se de situar teoricamente a distinção entre educação integral e educação em tempo integral. O quinto capítulo, "A educação integral em tempo integral: o contexto da escola pesquisada", volta-se à contextualização da escola pesquisada e à descrição dos aspectos metodológicos, e de desenvolvimento, do estudo piloto realizado. O sexto capítulo, "O desenvolvimento do pensamento teórico conceitual na experiência da educação integral e em tempo integral", apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo à luz do método microgenético, expondo as análises dos cadernos de dois estudantes. Por fim, o sétimo e último capítulo, "Considerações finais", tem por propósito evidenciar algumas constatações e, ao mesmo tempo, possibilidades e limites dos resultados desta pesquisa.

2. GÊNESE E FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo tem por finalidade explicitar os fundamentos teóricos que sustentam a presente pesquisa, situando a THC em sua gênese histórica e em seus conceitos estruturantes. O percurso adotado parte da trajetória intelectual de Lev Vigotski e do contexto no qual sua obra se constituiu (2.1), avançando para a compreensão do desenvolvimento humano como fenômeno que se realiza na unidade dialética entre natureza e cultura, na qual se distinguem as funções psicológicas elementares e superiores (2.2). Na sequência, discutem-se os conceitos de signo, instrumento e mediação, responsáveis pela passagem da memória natural à memória artificial (2.3), e os fundamentos marxistas que ancoram a teoria, com destaque para o trabalho e a linguagem como fatores constitutivos do psiquismo humano (2.4). A partir dessa base, examina-se o lugar atribuído à educação escolar no desenvolvimento das funções superiores e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (2.5), para, finalmente, aprofundar o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual tal como proposto por Vigotski (2.6). Trata-se, portanto, de um movimento que vai dos fundamentos gerais da teoria ao conceito central desta investigação, o pensamento teórico conceitual, condição necessária para, nos capítulos seguintes, examinar suas implicações para a práxis pedagógica em contexto de educação integral e em tempo integral.

2.1 BREVES APONTAMENTOS SOBRE LEV VIGOTSKI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreender de maneira mais consistente os fundamentos dessa perspectiva, é necessário contextualizar a trajetória intelectual de seu principal expoente. Assim, antes de aprofundar a análise de suas contribuições, cabe apresentar quem foi Lev Vigotski, situando sua formação, percurso acadêmico e inserção histórica. Lev Vigotski nasceu no ano de 1896, na Bielorrúsia, era de família judia e teve acesso a uma excelente educação. Primeiramente estudou medicina, mas mudou para o curso de direito da Universidade de Moscou, ao mesmo tempo que fazia seus estudos sobre literatura e a história da arte.

No ano de 1917, Vigotski já estava formado em direito e voltou a morar na cidade de Gomel, onde começou a dar aulas e realizar mais pesquisas, criou uma editora, publicou uma revista literária e elaborou um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores. Nesse mesmo período ele iniciou os seus estudos sobre a psicologia da arte e os métodos de ensino.

Em 1924, ele participou e apresentou um trabalho no II Congresso de Psicologia em Leningrado, em que foi convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Ao trabalhar no Instituto, Vigotski atuou com importantes pesquisadores, como Alexander Luria e Alexei Leontiev, e desenvolveu suas ideias sobre as funções mentais superiores e o papel da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano. No ano de 1934, ele faleceu com apenas 37 anos, mas suas ideais perduram através da Teoria Histórico-cultural [1]que será utilizada neste estudo.

2.2 NATUREZA E CULTURA: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS ELEMENTARES E SUPERIORES

Sob este prisma, o desenvolvimento humano é concebido como um fenômeno que se viabiliza no encontro entre natureza e cultura. Ou seja, entre o que em nós é dado pela natureza biológica característica da espécie e o que não nos é dado por ocasião do nascimento, mas pelo conjunto de relações sociais e culturais, que nos acolhem ao nascimento e que medeiam as apropriações que fazemos das objetivações humanas inerentes à cultura, à língua e às linguagens, aos lugares sociais aos quais pertencemos que demarcam, em grande medida, o modo de ser, do que no escopo da THC chama-se gênero humano. A cultura é assim concebida como resultado da ação consciente e transformadora do ser humano sobre a natureza. Consoante Pino (2005), “o termo cultura passa a ser usado para designar o conjunto de bens materiais e/ou espirituais dos povos (técnicas, artes, mitos, tradições, conhecimentos, modo de organização social etc)”.

Para os fins colocados para esta pesquisa, importa esclarecer que, na unidade dialética natureza-cultura, o que refere à espécie, situa-se no campo da natureza e caracteriza um conjunto de funções psíquicas nomeadas por Vigotski de funções psicológicas elementares, tais como: atenção involuntária, memória biológica, instintos, esquemas neurobiológicos (como preensão, sucção etc). Por sua vez, o que refere ao gênero, configura-se na complexa relação ser humano - natureza e caracteriza as chamadas funções psíquicas superiores: atenção voluntária, memória lógica, criação, imaginação, percepção, entre outras que, por não nascerem com o indivíduo, dependem da qualidade das relações e interações sociais. Por isso, afirma que o desenvolvimento humano se efetiva no gênero humano - onde residem, em movimento permanente, as formas sociais e culturais de ser da humanidade - e pelo

[1] Dados os limites deste trabalho, apresenta-se aqui apenas uma síntese da trajetória do autor. Para um aprofundamento sobre sua biografia e o contexto de produção de sua obra, ver Duarte (2024) e Van der Veer e Valsiner (1996).

desenvolvimento de modos de pensamento tipicamente humanos ou as funções superiores de pensamento. Trata-se de um processo histórico que tem base na materialidade dialética da vida social (trabalho, linguagem, modos de produção, lugares sociais, etc…).

Ademais, é importante destacar que, para Vigotski, a cultura constitui um conceito central. Ela é entendida como produto das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos ao longo da história e, justamente por esse caráter histórico, assume a função de transformar a natureza, configurando-se como expressão da ação consciente e criadora do ser humano, ou seja:

> Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (Pino, 2000, p. 51).

Vigotski também ressalta que a atividade simbólica humana, como a linguagem, é essencial para que ocorra uma transformação, fazendo com que se passe do plano natural para o plano cultural. Dessa forma, o social precede a cultura, haja vista que para haver cultura é preciso que exista relações sociais, então, a sociabilidade provém do natural/biológico, enquanto a cultura provém das relações sociais e agora o social dentro da cultura alcança uma forma distinta de existir. De acordo com Pino (2000): "Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens". Resumidamente: "[...] para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem".

2.3 SIGNO, INSTRUMENTO E MEDIAÇÃO: DA MEMÓRIA NATURAL À MEMÓRIA ARTIFICIAL

Conceituado o termo cultura, é preciso compreender a distinção entre memória natural e artificial para, então, chegarmos ao conceito de mediação. Dessarte, a memória natural, segundo Pino (2000), é aquela que se aproxima da compreensão do sensível e é um produto da ação direta dos estímulos exteriores sobre o sujeito, enquanto a memória artificial precisa de um outro elemento/meio/estímulo criados por ele mesmo, sendo muito mais complexa.

> [...] por exemplo, servir-se de uma fita no pulso para lembrar de um compromisso assumido. Neste caso, entre o estímulo natural e a resposta (E <> R) interpõe-se um estímulo ou meio artificial (X), denominado pelo autor "estímulo de segunda ordem", que desempenha uma função totalmente nova, diferente de tudo o que foi observado nas formas elementares de conduta (Pino, 2000, p. 56).

Dessa maneira, o sinal é uma expressão da natureza, enquanto o signo é uma expressão cultural realizada pelo indivíduo. O signo está perto do instrumento, mas longe do estímulo natural, ou seja, existe uma relação indireta e mediada, assim como é o caso do indivíduo que se utiliza de uma ferramenta para se relacionar com a natureza. Logo, a memória artificial é uma característica humana e resultante da cultura e a memória natural é comum aos humanos e aos animais. Então, a atividade humana funciona com uma dupla mediação, a técnica (é a que deixa o sujeito dar uma nova forma a algo, transformar) e a semiótica (que deixa o indivíduo dar uma significação a essa nova forma que foi criada). Além disso, Vigotski afirma o papel do outro na formação cultural do sujeito, o outro não é um simples mediador instrumental. A mediação possui um significado mais complexo, pensando nas crianças a condição para que elas se desenvolvam é que haja alguém para mediar as situações.

Essa concepção de dupla mediação, técnica e semiótica[2], evidencia que o desenvolvimento das funções superiores não ocorre de maneira isolada, mas sempre em interação com o outro e com os instrumentos culturais disponíveis. É nesse ponto que a noção de mediação ganha densidade: não se trata apenas de um recurso instrumental, mas de um processo relacional que possibilita à criança apropriar-se da experiência humana acumulada. Essa perspectiva abre caminho para compreender como, na vida social historicamente organizada, emergem práticas educativas específicas que se tornam fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico e conceitual.

2.4 FUNDAMENTOS MARXISTAS: TRABALHO, LINGUAGEM E A GÊNESE DO PSIQUISMO HUMANO

Dessarte, desde a perspectiva vigotskiana ou histórico-cultural, o desenvolvimento de funções superiores é função precípua da educação escolar. Para adentrar nesse assunto, é válido ressaltar que Vigotski se baseia nos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético, mais especificamente, toma desta base, a noção de historicidade e da materialidade do processo que possibilitou, em alguma medida, a superação da espécie (natureza) pela condição de gênero (cultura, relações sociais…).

Nestes termos, Vigotski e colaboradores concebem a relação entre a anatomia

[2] A distinção entre memória natural e artificial e a tese da dupla mediação — técnica e semiótica — são desenvolvidas de forma mais extensa por Pino (2000, 2005), cuja leitura se recomenda para o aprofundamento das relações entre signo, instrumento e cultura. Para a formulação original desses conceitos em Vigotski, ver especialmente os capítulos dedicados ao uso de instrumentos e signos e à internalização das funções psicológicas superiores em *A formação social da mente*.

(biologia) humana, de modo especial o desenho do cérebro humano concebido como o órgão biológico do funcionamento psicológico, e o desenvolvimento de um tipo específico de desenvolvimento psíquico: o tipo humano, alcançado pela complexificação das ações humanas materializadas no trabalho criador e coletivo/social que, por sua vez, deram origem à necessidade de comunicação, donde origina-se a linguagem e dela as inúmeras possibilidades de generalização, amplificação e novas funções psíquicas que, no que lhe concerne, possibilitaram saltos importantes na transformação do símio no humano. Nestes termos, a Escola de Vigotski tem como aporte para estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do psiquismo tipicamente humano, à afirmação de Engels (1979, p. 230), segundo a qual

> Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano — que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os Órgãos dos sentidos. A vista da águia tem um alcance muito maior que a do homem, mas o olho humano percebe nas coisas muitos mais detalhes que o olho da águia. O cão tem um olfato muito mais fino que o do homem, mas não pode captar nem a centésima parte dos odores que servem ao homem como sinais para distinguir coisas diversas. E o sentido do tato, que o macaco possui a duras penas na forma mais tosca e primitiva, foi-se desenvolvendo unicamente com o desenvolvimento da própria mão do homem, através do trabalho. [...] O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade.

Sob este enfoque, a Escola de Vigotski assume o trabalho - atividade[3] vital do gênero

[3] Leontiev define *atividade* (*diéiatielnost*) como a categoria central explicativa da consciência e da personalidade humana. Ela não é uma simples reação ou conjunto de reações, mas um sistema com estrutura, passos internos, conversões e desenvolvimento. Nas suas palavras: "a atividade é uma unidade molar [...] é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo" (Leontiev, 1978, p. 66-67). A atividade se organiza em três níveis hierárquicos: 1. Atividade → Motivo**:** "o objeto da atividade é o seu motivo real [...] não existe atividade sem motivo; a atividade 'não motivada' não é uma atividade carente de motivo, mas sim uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto" (Leontiev, 1983, p. 82-83). 2. Ação → Objetivo: "processos subordinados a objetivos conscientes" (Leontiev, 1983, p. 83). 3. Operação → Condições: "formas de realização das ações" (Leontiev, 1983, p. 87), determinadas pelas condições concretas. Esses níveis não são fixos, havendo trânsito entre eles: "do fluxo geral da atividade [...] desprendem-se distintas atividades segundo o motivo que as impele; depois desprendem-se as ações; e finalmente, as operações" (Leontiev,, 1983, p. 89). Para aprofundamento, recomenda-se:
LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago, 1983.

humano - e a linguagem - função superior de pensamento primordial, como fatores essenciais para investigar e compreender o desenvolvimento do psiquismo humano como resultado de apropriações (no sentido de tornar próprio), das subjetivações humanas inerentes aos bens materiais e simbólicos disponíveis na cultura na qual se inserem e se vão constituindo os sujeitos. Isso quer dizer, corroborando Duarte (2003, p. 38), que os objetos - artefatos materiais produzidos pela ação humana (trabalho), carregam neles as razões de sua invenção/criação. Ou seja, ao objeto é inerente uma função social e simbólica da qual se apropriam os seres humanos e por meio da qual apreendem o gênero humano. Significa dizer que, ao apropriar, por exemplo de uma caneta, o sujeito se apropria do "para que serve" a caneta e, por isso, se apropria do significado social/cultural do objeto. Isto tem particular importância para compreender o sentido de elaboração conceitual e de desenvolvimento de pensamento teórico como função da educação escolar. Trataremos disso mais adiante…

Além de elementos filosóficos, o MHD é para a THC uma base epistemológica importante. A partir da lógica dialética, ancorada em categorias como totalidade, contradição, mediação, quantidade-qualidade, historicidade, etc., esta escola de psicologia investigou, e segue investigando, o desenvolvimento do psiquismo humano como resultado de processos históricos, sociais e culturais. E, neste movimento, concebe a educação escolar como elemento fulcral para o desenvolvimento do psiquismo tipicamente humano. Tão fundamental que a concebe como etapa de desenvolvimento humano, atribuindo à escola um papel estruturante na formação das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, a educação não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um processo histórico e social que possibilita ao sujeito apropriar-se da cultura, transformar-se e, ao mesmo tempo, transformar o meio em que vive. É justamente nessa perspectiva que se insere a obra de Lev Vigotski, cuja trajetória intelectual e produção teórica oferecem bases sólidas para compreender como o desenvolvimento do psiquismo humano se articula com a prática educativa.

2.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO (IMINENTE)

De modo coloquial e para chegar ao objeto que nos move, é nessa vida social, historicamente produzida, que tem origem e se desenvolve um tipo específico de educação que, na linha da THC, constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento do gênero

humano, ou seja, das funções superiores de pensamento, configuradas no pensamento teórico (análise, síntese, atenção objetiva, memória lógica, abstração…), que opera por conceitos ou categorias, o que a Escola de Vigotski denomina de pensamento categorial ou conceitual. A esse tipo específico de educação, damos o nome de educação escolar que, de modo diferenciado de outros processos educativos que ocorrem espontaneamente na vida cotidiana, se caracteriza pela ação intencional, objetivada, voltada para o aprendizado e desenvolvimento dos seres humanos.

A Teoria Histórico-cultural, desenvolvida por Lev Vigotski, destaca que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação social e da apropriação da cultura. Nesse sentido, a educação escolar assume papel central, pois é por meio dela que o indivíduo internaliza conhecimentos historicamente acumulados e transforma suas funções psicológicas elementares em superiores. Como afirma Vigotski, "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros" (Vygotsky, 2001a, p. 101). Portanto, a escola não apenas transmite conteúdos, mas promove a humanização do sujeito, possibilitando que ele se torne ativo na construção de sua própria história e na transformação da sociedade.

Na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, a escola é compreendida como uma instituição social que reflete as contradições da sociedade capitalista, mas que também pode se tornar espaço de resistência e transformação. Sua função não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a socialização do conhecimento historicamente produzido, permitindo que os sujeitos compreendam a realidade em sua totalidade e desenvolvam uma consciência crítica. A escola, portanto, é um lugar de disputa ideológica, onde se confrontam projetos de manutenção da ordem vigente e de emancipação humana. Como afirma Marx (2007), "os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem", indicando que a educação escolar deve possibilitar ao indivíduo compreender as condições materiais que determinam sua existência e atuar para transformá-las. Logo, a função da escola é promover a humanização por meio da apropriação crítica do saber, articulando trabalho, ciência e cultura, de modo que os sujeitos não apenas se adaptem às exigências sociais, mas se tornem ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Newton Duarte e Elaine Duarte (2023, p 62-65), a escola possui uma função social, efetuando um papel essencial na socialização do saber historicamente sistematizado, sendo um local de transmissão e transformação do saber. Nessa perspectiva,

compreende-se que, por meio de uma educação crítica, os educandos poderão ser sujeitos conscientes, autônomos e transformadores de seu entorno. Então, por meio de uma educação crítica, os educandos poderão ser sujeitos autônomos, que criticam, questionam e alteram a realidade em que estão situados.

> [...] Marx entendia que o caminho pelo qual o pensamento científico se apropria do mundo, isto é, o caminho pelo qual o concreto é representado mentalmente com o auxílio de abstrações, resulta, quando é bem-sucedido, numa representação conceitual objetiva de uma realidade que existe objetivamente (Duarte; Oliveira; Koga, 2016, p. 68-69).

Segundo Newton Duarte (2003), para Marx "o pensamento teórico-científico ter que recorrer às abstrações para se apropriar da realidade em sua concretude não é um impeditivo à objetividade do conhecimento." Seria errado dizer que o pensamento só pode evidenciar a realidade se não houvesse a mediação. A realidade social, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, influencia no pensamento, então, quando uma pessoa está inserida na sociedade e compreende a realidade social, não está inibida de conhecer objetivamente essa realidade. Ademais, Marx nos traz a ideia de que o pensar por si só não altera/produz a realidade, mas, sim, o agir, haja vista que a realidade existe igualmente antes e depois do pensar.

Nesta perspectiva, o ensino escolar não pode ser direcionado a qualquer conteúdo aleatório, mas ao contrário, ele deve promover a inteligência, o pensamento, a percepção da realidade. Como afirma Martins (2016), "Se o ensino escolar corrobora a formação e o desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento". Então, enquanto educadores precisamos estimular o longo e sensível processo de desenvolvimento de conceitos, assim:

> Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela (Martins, 2016, p. 1585).

A função da educação escolar consiste em desenvolver o pensamento abstrato, conceitual, assim, enquanto sujeitos, precisamos saber sobre o que já foi vivido (história) e não apenas viver.

> A formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória, dos sentimentos etc. Tais transformações, por sua vez, não se identificam com um conjunto de modificações isoladas de cada função, mas com a transformação do sistema psíquico, à raiz da qual todas as funções se intelectualizam e passam a ser regidas pelo pensamento conceitual (Martins, 2016, p. 1585).

Nesta direção, o compromisso da escola, de forma resumida, é fazer com que os

indivíduos se desenvolvam por meio da apropriação de conhecimentos/conteúdos, não como elementos alheios à vida, mas como riqueza simbólica pela humanidade. O que quer dizer que cada conteúdo carrega em si as formas de pensamento, inteligência humana, que o converteram em um saber humano. Se apropriar, pois, dos modos de pensar inerentes aos objetos de estudo escolares, é um meio fundamental de desenvolvimento do pensamento conceitual, teórico, dado que, tal movimento de apreensão, demanda abstração e, para abstrair, precisa pôr em movimento funções de pensamento como memória, percepção, atenção voluntária, imaginação, implica relacionar conhecimentos e vida real, existência.

Além de possibilitar que o sujeito tenha as noções básicas para a produção de um pensamento abstrato e rigoroso, que é essencial para que haja uma compreensão mais abrangente e profunda da realidade que o circunda, a escola desempenha, assim, a função insubstituível de consolidação das funções psíquicas e na formação de uma consciência mais elaborada e mediada pela cultura.

Tendo em vista a função que a educação escolar possui, e aliando essa concepção à escola integral de tempo integral, é possível formar sujeitos autônomos que compreendam a si e ao mundo. Certamente a escola de quatro horas diárias também pode desenvolver essas funções, porém, o tempo integral, nesse caso, permite, possibilita (ou deveria possibilitar) uma vivência diferenciada, enquanto a educação integral permite que se desenvolva todas as dimensões do estudante. Essa relação, pensamento conceitual e educação integral em tempo integral, é aprofundada mais adiante. Antes disso se faz necessário compreender o significado de pensamento conceitual para a THC, de modo particular para seu principal expoente, Lev Vigotski, que dedicou boa parte de sua obra "A construção do pensamento e da linguagem" a este tema. Sob esta obra se organiza a reflexão a seguir.

Vigotski dedicou-se de modo especial ao estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. As explicações contemporâneas que fragmentam essa relação, ora defendendo que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, ora que a aprendizagem molda o desenvolvimento, ou ainda que ambos ocorrem simultaneamente, não eram suficientes para ele. Sua inquietação, ancorada nos fundamentos filosóficos e epistemológicos marxistas, levou-o a propor o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), também traduzido como Zona de Desenvolvimento Iminente em algumas versões recentes.

O problema que orienta esta investigação: como ocorre o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e quais implicações decorrem para a práxis pedagógica escolar em contexto de educação integral em tempo integral, encontra no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo um elemento essencial

para interpretar os dados coletados no campo, de forma empírica. A Teoria Histórico-cultural, formulada por Vigotski, parte da compreensão de que o desenvolvimento humano não pode ser explicado por uma lógica linear ou fragmentada entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski, nenhuma das explicações contemporâneas eram suficientes. Sua análise, fundamentada no Materialismo Histórico-dialético, levou-o a propor a ZDP como forma de compreender a relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento.

Em linhas gerais, a ZDP pode ser compreendida como o espaço entre o nível de desenvolvimento atual, ou seja, aquilo que a criança já realiza de forma autônoma e as funções em processo de maturação que podem ser mobilizadas com a mediação de outro sujeito mais experiente. Como lembra Chaiklin (2011, p. 661), “mesmo a definição clássica se refere a níveis de desenvolvimento, não a tarefas”, o que evidencia que não se trata apenas de executar atividades com ajuda, mas de compreender como a aprendizagem incide sobre processos psicológicos em formação. Isso significa que o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual não se reduz a tarefas isoladas, mas se refere à transformação qualitativa das funções psicológicas superiores.

A mediação pedagógica, nesse sentido, não é apenas o ato de auxiliar a criança a realizar mais tarefas. O ponto central, como destaca Chaiklin (2011, p. 662), é que “não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança”. Logo, o papel da escola, especialmente em contexto de educação integral em tempo integral, é criar condições para que novas formas de pensamento se consolidem, indo além do que já está amadurecido.

O conceito de ZDP também corrige a ideia de “potencial” como propriedade fixa da criança. Vigotski e Chaiklin enfatizam que o potencial é apenas um indício da presença de funções em maturação (Chaiklin, 2011, p. 662), que podem ser alvo de intervenção pedagógica significativa. Portanto, a aprendizagem escolar deve sempre buscar ultrapassar o nível atual de desenvolvimento, criando condições para que novas funções psicológicas se consolidem. Como o próprio Vigotski afirma, “a instrução só é realmente boa quando vai além do nível atual de desenvolvimento da criança, ajudando-a a transformar o conhecimento em algo próprio” (Vigotski, 2021, p. 149).

Essa compreensão conecta diretamente ao objetivo geral desta pesquisa: caracterizar o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e suas implicações para a práxis pedagógica escolar em contexto de educação integral em tempo integral. A ZDP, nesse sentido, não apenas sustenta teoricamente

a investigação, mas também oferece critérios para interpretar os dados empíricos e para pensar a prática pedagógica, permitindo compreender como a aprendizagem escolar pode incitar processos de desenvolvimento que ainda estão em formação e que, ao se consolidarem, revelam o avanço do pensamento conceitual das crianças.

2.6 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL EM VIGOTSKI

Esta seção se ocupa de reunir um conjunto de elementos importantes para compreender como se dá o desenvolvimento do pensamento conceitual no escopo da THC. Tarefa que se realiza tomando como referência o livro "A construção do Pensamento e da Linguagem" publicado pela editora Martins Fontes, no ano de 2001 com tradução de Paulo Bezerra. O acento neste texto se deve à necessidade, além de conceituar conceito para Vigotski, compreender o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual e relacionar com a educação escolar.

Compreender, ainda que parcialmente, o que é o pensamento conceitual e como acontece no desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural, implica, entre outros elementos importantes, reconhecer que conceitos são, antes de tudo, construções culturais, bases categoriais comuns, que possibilitam a organização de experiências sociais (valores, comunicação, relações sociais, modos de ser e viver), dentro de um grupo cultural. Conceitos, desde a perspectiva vigotskiana, são meios de organização, orientação e direção de comportamentos no âmbito dos grupos culturais nos quais se inserem e interagem os seres humanos. São produtos simbólicos cuja gênese é social e cuja formação depende, fundamentalmente, da relação com outros. Daí que, corroborando com Davidov [4](1988, p.21, 24):

> A verdade é o processo de passagem do homem desde a ideia subjetiva (conceito), através da prática, à criação de um quadro objetivo do mundo. É a coincidência do conceito com o objeto. A verdade é a forma das inter-relações de todos os aspectos da realidade, refletidas nos conceitos. As relações (= transições = contradições) dos conceitos = o conteúdo principal da lógica... [...] Os conceitos científicos, segundo a lógica dialética, surgem e se formam em conexão (sujeita a lei) com o desenvolvimento de seus objetos e com os meios de domínio prático destes.

Neste sentido, como refere a autora supracitada, o conceito é um agregado de significados ordenados no mundo real e nomeados nos signos, palavras da língua do grupo ao

---

[4] *La verdad es el proceso de pasaje del hombre desde la idea subjetiva (concepto), a través de la práctica, a la creación de un cuadro objetivo del mundo. Es la coincidencia del concepto con el objeto. La verdad es la forma de las interrelaciones de todos los aspectos de la realidad, reflejadas en los conceptos. [...] Las relaciones (= transiciones = contradicciones) de los conceptos = el contenido principal de la lógica... Los conceptos científicos, según la lógica dialéctica, surgen y se forman en conexión (sujeta a ley) con el desarrollo de sus objetos y con los medios de dominio práctico de éstos."*

qual pertencem os indivíduos. Por isso, o signo[5], os significados[6] e os sentidos[7] passam a ser centrais para compreender o comportamento e os modos de pensar e, para aprender sobre esses modos de pensar, é preciso conceber o humano concreto, historicamente situado. O que, por sua vez, requer compreender a trama complexa de relações sociais nas quais se acham inseridos e em movimento. O conceito, então, é o amálgama entre a materialidade sensível e em movimento do real, das práticas sociais e a palavra que daí emerge, carregada de sentido e significado. Para Vigotski, como afirmam Góes e Cruz (2006, p.33)

> [..] não há conceito sem atividade semiótica verbal. É esta que possibilita modos de conhecer específicos do homem. Embora outros signos que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele vincula explicitamente o conceito à palavra. O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento.

Para os propósitos deste estudo, dois aspectos da citação acima importam sobremaneira, na medida em que orientam a busca e a análise dos dados da pesquisa. 1.) o princípio de que não há conceito sem atividade semiótica verbal, ou seja, sem palavra e, palavra é signo que, por sua vez, é um construto social, cultural que, neste meio, produz sentidos. 2.) o conceito (e a formação do pensamento conceitual) tem origem social. Primeiro está entre as pessoas e depois no campo intrapsíquico. Não como cópia fiel, mas como possibilidade de neoformações[8], de formação do pensamento teórico-conceitual como função psíquica superior. Toda função psíquica superior (atenção voluntária, memória lógica,

[5] Como mostram investigações que aqui não vamos abordar, todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo." (Vigotski, 2001, p. 161).

[6] Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. [...] do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento." (Vigotski, 2001, p. 398).

[7] Mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido." (Vigotski, 2001, p. 465-466).

[8] 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 cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado. (Vygotski, 2012, p. 254-255)

linguagem, percepção, imaginação, criação), nos ensina Vigotski (2001), foi antes uma relação social. Ou seja, esteve antes em um campo interpsíquico, entre as pessoas, para então ir para o intrapsíquico, operando como funcionamento subjetivo. E,

> [...]todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo (Vigotski, 2001, p.161).

Isto tem particular importância quando tomado como referência para a organização da educação escolar em geral e para a educação integral em tempo integral que toma o desenvolvimento humano como tarefa primeira, dado ser um tempo-espaço privilegiado para mediações semióticas e interações sociais potencializadoras do pensamento conceitual. Daí, a meu ver, a importância de conhecer e compreender como acontece o desenvolvimento do pensamento conceitual, segundo Vigotski. Os estudos experimentais, desse pensador, sobre como se formam os conceitos mostraram que usar a palavra ou outro signo como ferramenta para orientar a compreensão é essencial. É por meio dela que consigo separar e distinguir características, abstraí-las e depois juntá-las em uma síntese. A formação de um conceito, ou o ganho de sentido através da palavra, resulta de uma atividade intensa e complexa, na qual todas as funções intelectuais básicas trabalham juntas.

> O processo de formação de conceitos é irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (Vigotski, 2001, p.169).

Como já destacado acima, não existe conceito sem palavras, e pensar por meio de conceitos só é possível dentro do pensamento verbal. Nesse processo, o ponto central e que pode ser visto como resultado da formação dos conceitos é justamente o uso específico da palavra, ou seja, o emprego funcional do signo como instrumento para formar conceitos. Do mesmo modo, a natureza da tarefa e o objetivo que o adolescente tem diante de si e que pode alcançar por meio da formação de conceitos, são elementos fundamentais para entender esse processo. É justamente através dos problemas que lhe são propostos, das necessidades que surgem e dos objetivos colocados, que o meio social ao redor o estimula e o motiva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento de seu pensamento.

Na perspectiva da THC, a escola é o espaço privilegiado para que os estudantes

avancem do pensamento cotidiano para o pensamento conceitual e abstrato. Como Vigotski demonstra, esse processo não é apenas uma complexificação quantitativa, mas um novo tipo de atividade que emerge na adolescência. A escola, ao propor problemas, objetivos e tarefas, cria condições para que os educandos desenvolvam conceitos e ampliem sua capacidade crítica. Assim, a educação escolar não pode se limitar à transmissão de conteúdos aleatórios, mas deve organizar o acesso ao saber sistematizado, estimulando o desenvolvimento intelectual.

A educação integral e de tempo integral reforçam essa função ao ampliar o tempo e as oportunidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes vivenciem experiências diversificadas que favorecem a formação de conceitos. Ao articular diferentes áreas do conhecimento, práticas culturais e sociais, a escola integral cria um ambiente rico em estímulos, fundamental para que os adolescentes possam dar um passo decisivo no desenvolvimento do pensamento abstrato. Dessa forma, o tempo ampliado não é apenas quantidade, mas qualidade: mais espaço para que os educandos se apropriem criticamente da realidade, desenvolvam modos complexos de pensamento, como é o pensamento teórico-conceitual, e se tornem sujeitos autônomos.

As pesquisas realizadas por Vigotski demonstram que o processo de formação de conceitos não é uma forma de pensamento inferior que foi sendo complexificada quantitativamente, mas é um novo tipo de atividade[9]. De acordo com as suas pesquisas, apenas após os 12 anos de idade, com o início da fase da adolescência, o indivíduo começa a desenvolver os processos que resultam na formação conceitual e de pensamentos abstratos.

> Achamos suficiente ressaltar o seguinte resultado básico: estudos especiais mostram que só depois dos doze anos, ou seja, com o início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a desenvolver-se na criança os processos que levam à formação dos conceitos e ao pensamento abstrato (Vigotski, 2001, p.155).

O autor explica essa afirmação quando, ao expor os resultados de suas investigações, argumenta de modo consistente sobre o processo que vai, na unidade dialética entre natureza e cultura, construindo o caminho que leva ao pensamento conceitual e que ele organiza como etapas ou estágios de desenvolvimento do pensamento conceitual. Consideramos fundamental, para os propósitos desta pesquisa, trazer essa reflexão que descreve tais estágios

[9] Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial (Leontiev, 1988, p.69). Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (Leontiev, 1988, p.68).

e sinaliza condutas pedagógicas importantes.

3. CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL

Tomamos como base o livro: "A Construção do Pensamento e da Linguagem", traduzido para o português por Paulo Bezerra, publicado pela editora Martins Fontes, no ano de 2001, no qual, Vigotski registra seus achados sobre o processo de construção do pensamento conceitual, definindo este processo em três grandes estágios: I) Pensamento sincrético, que se divide em três fases; II) Pensamento por complexos, que se subdivide em cinco fases e, III) Pensamento por conceitos, que se subdivide em três fases. Cabe destacar que esses estágios não se sucedem como etapas estanques, mas se permeiam, coexistindo no pensamento de um mesmo indivíduo. Apresento-os separadamente apenas para compreender de maneira didática.

3.1 O PENSAMENTO SINCRÉTICO

O primeiro estágio do pensamento, definido como pensamento sincrético, costuma ser frequentemente identificado em crianças pequenas, que ao ver um conjunto de objetos variados não consegue ordenar ou discriminá-los. Mas, de acordo com Vigotski (2001), pessoas adultas resolveriam esse mesmo problema com a utilização de um novo conceito.

> Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão por que essa imagem é sumamente instável (Vigotski, 2001, p.175).

Dessa forma, a criança que está nessa fase do desenvolvimento do pensamento, tem a propensão a associar, a partir de uma única impressão, elementos diversificados e sem ligações lógicas, como se tudo formasse uma única imagem que não pode ser dividida.

> Esse fenômeno é denominado como uma tendência infantil a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos. Evidentemente, essa superprodução de nexos subjetivos tem enorme importância como fator de sucessivo desenvolvimento do pensamento infantil, uma vez que é o fundamento para o futuro processo de seleção de nexos que correspondem à realidade e são verificados pela prática (Vigotski, 2001, p.175).

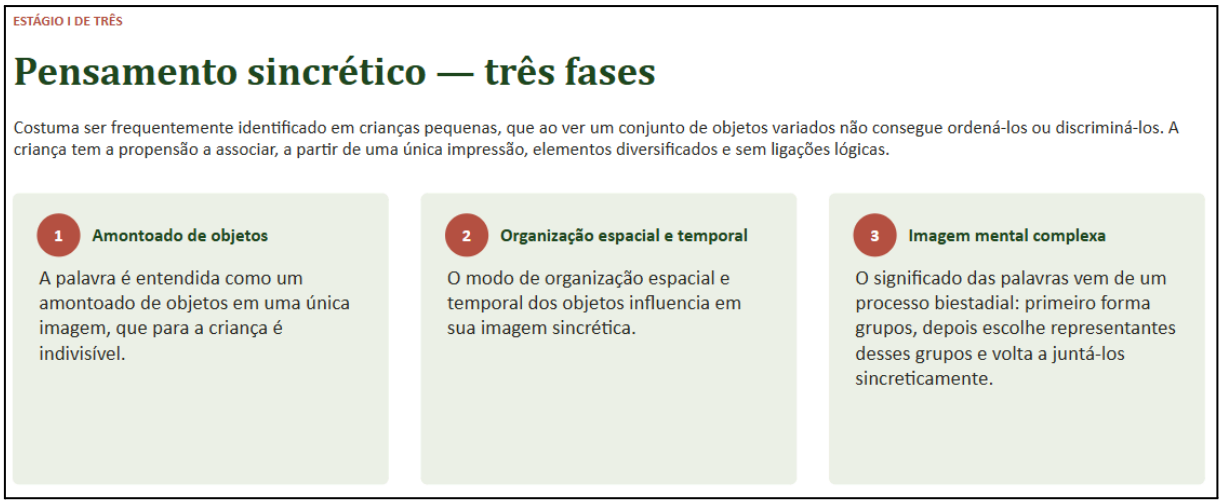
Nessa fase, as palavras utilizadas pela criança podem, por sua aparência, recordar o significado da palavra utilizada pelo adulto, até porque ambos se entendem durante a comunicação. Isso ocorre principalmente quando se trata de objetos concretos que fazem parte do cotidiano da criança.

> Nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança. (Vigotski, 2001, p.176).

De acordo com Vigotski, na primeira fase do pensamento sincrético a palavra é entendida como um amontoado de objetos em uma única imagem, que para a criança é indivisível, em que nesse momento a criança vai escolhendo novos objetos aleatoriamente, testa-os e realiza a troca quando percebe que errou. Na segunda fase, o modo de organização espacial e temporal dos objetos influencia em sua imagem sincrética. Ou seja, os objetos que se encontram espacialmente e temporalmente próximos constituem a imagem mental, a percepção se forma de imediato. Nesse momento, a criança ainda faz as associações de acordo com a sua subjetividade, percepção momentânea, e não com a objetividade que seria identificar os traços comuns aos objetos.

Na terceira e última fase do pensamento sincrético, a criança passa a formar uma imagem mais complexa, parecida com um conceito. Ela dá um único significado a diferentes grupos de objetos, especialmente aqueles que percebe como unidos. Nesse momento, cada elemento representa um grupo de objetos que a criança já percebeu como unidos, mas juntos eles ainda não têm uma relação interna clara. A diferença é que agora o significado das palavras não vem de uma única percepção, mas de um processo biestadial: primeiro a criança forma grupos, depois escolhe representantes desses grupos e volta a juntá-los sincreticamente. Dessarte, por trás da palavra infantil aparece uma perspectiva mais complexa, mas ainda sem organização completa. Ao chegar a essa terceira fase, a criança encerra o primeiro estágio do desenvolvimento dos conceitos, deixa para trás o amontoado de objetos e entra no segundo estágio, chamado de formação de complexos. Para maior clareza didática, sistematizo na Figura 1 as três fases descritas.

Figura 1 - Síntese do pensamento sincrético



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Claude, 2026).

3.2 O PENSAMENTO POR COMPLEXOS

O estágio do pensamento por complexos é o segundo dos três estágios caracterizados por Vigotski (2001). Nele estão envolvidos uma ampla variedade de aspectos funcionais, estruturais e genéticos dentro do mesmo modo de pensamento. De acordo com Vigotski, (2001, p.178) “Este, como todos os demais, conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança" (Vigotski, 2001, p.178). A forma como diferentes objetos concretos são reunidos em grupos, os vínculos criados entre eles e a estrutura que surge desse pensamento é marcada pela relação de cada objeto com o grupo inteiro, isso dependendo do tipo e modo de aprendizagem.

Esse movimento de pensamento do segundo estágio é diferente do pensamento por conceitos que costuma se desenvolver principalmente durante o período de maturação sexual do sujeito. O nome desse estágio se dá devido às generalizações que são elaboradas no pensamento por sua estrutura, que são conjuntos de objetos concretos. Esses conjuntos não são mais baseados simplesmente em vínculos subjetivos como ocorria no pensamento sincrético, mas, sim, por meio de vínculos objetivos que realmente existem entre os objetos. Esse estágio representa a construção de complexos que possuem o mesmo sentido funcional do conceito utilizado pelo adulto. Ou seja, é o desenvolvimento de um novo estágio do pensamento da criança para dominar o conceito, sendo este um avanço importante.

> Essa passagem para o tipo superior de pensamento consiste em que, em vez do "nexo desconexo" que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a

> unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos (Vigotski, 2001, p.179).

No momento em que a criança chega a esse tipo de pensamento, enfatiza Vigotski, já superou parte do seu egocentrismo. Ela não confunde mais suas próprias impressões com as relações entre os objetos, o que é um passo importante para se afastar do sincretismo e se aproximar do pensamento objetivo. O pensamento por complexos já mostra coerência e objetividade. São dois traços novos que o colocam acima do estágio anterior, mas essa coerência ainda não é a mesma do pensamento conceitual, que aparece na adolescência.

O que distingue o segundo estágio do desenvolvimento do terceiro, que finaliza a ontogênese dos conceitos, é que os complexos se originam de acordo com as leis do pensamento, que são distintas das leis dos conceitos. Ou seja, no segundo estágio há uma certa objetividade, mas ela ainda é diferente da objetividade dos conceitos.

> A linguagem dos adultos também está cheia de resíduos do pensamento por complexos. Na nossa linguagem, o melhor exemplo que permite revelar a lei básica de construção desse ou daquele complexo de pensamentos é o nome de família. Qualquer nome de família, digamos "Petrov", classifica os indivíduos de uma forma que se assemelha em muito àquela dos complexos infantis. Nesse estágio de seu desenvolvimento, a criança pensa, por assim dizer, em termos de nomes de famílias; o universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos se agruparem em "famílias" interligadas (Vigotski, 2001, p.180).

O complexo se baseia em vínculos reais percebidos na experiência imediata. Por isso, ele representa uma união concreta de objetos que têm semelhança física entre si. Dessa característica surgem todas as particularidades desse tipo de pensamento. A mais importante é que, por estar ligado ao plano concreto e não ao pensamento lógico-abstrato, o complexo não se define pela unidade dos vínculos que o sustentam. Se parece com o conceito no sentido de ser uma generalização[10] de objetos distintos concretos, porém o vínculo da generalização pode ser variado, incluindo itens no complexo apenas por sua existência.

> A diversidade de vínculos, que servem de base ao complexo, constitui o seu traço mais importante que o difere do conceito, caracterizado pela uniformidade dos vínculos que lhe servem de base. Isto significa que cada objeto particular, abrangido por um conceito generalizado, insere-se nessa generalização na mesma base de identidade com todos os outros objetos. Todos os elementos estão vinculados a uma totalidade essa em conceito e, através desse conceito, estão ligados entre si, e ligados, do mesmo modo, por um vínculo do mesmo tipo (Vigotski, 2001, p.181).

Destarte, cada elemento de um complexo pode se ligar ao todo, aos elementos que o compõem e às diversas relações entre eles. No conceito, esses vínculos aparecem como a relação entre o geral e o particular, e também entre os particulares por meio do geral. Já no

[10] Segundo Vigotski, "a generalização é um dos mais importantes meios de conhecimento científico, um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração, que revela os atributos comuns aos fenômenos" (2001, p. 15). Do ponto de vista psicológico, "o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos" (2001, p. 398).

complexo, essas conexões podem variar bastante: desde contatos concretos entre fatos até semelhanças entre objetos diferentes, sempre em uma relação lógica e concreta. De acordo com Vigotski (2001), esse estágio do pensamento se divide em 5 fases.

A primeira fase do pensamento por complexo é chamada de complexo associativo. Nessa fase o sujeito se baseia em qualquer vínculo associativo, ou seja, qualquer traço (cor, forma, tamanho…) observado faz com que o objeto possa ser incluído no grupo. Nesse momento, os complexos são variados, pouco organizados e não se reduzem a uma unidade, mesmo que se apoiem em vínculos objetivos. A criança pode agrupar objetos não só pela identidade direta de seus traços, mas também pela semelhança, pelo contraste ou pela proximidade. O importante é que sempre exista uma ligação concreta. Nessa fase, as palavras deixam de ser apenas nomes de objetos isolados e passam a ser nomes de família: ao nomear um objeto, a criança o relaciona ao grupo ao qual ele pertence.

A segunda fase do desenvolvimento do pensamento por complexo é denominada complexo coletivo. Nessa fase o sujeito combina objetos e impressões concretas em grupos singulares que lembram coleções. Nesse momento os distintos objetos concretos se combinam em algum aspecto, como se juntos formassem um todo, ou seja, é elaborada uma coleção a partir de uma série de objetos que se complementam. O que marca essa fase do pensamento é justamente essa diversidade dos elementos e a forma como eles se completam, como acontece em uma coleção.

> Na nossa experiência a criança apanha algumas figuras que diferem da amostra pela cor, forma, tamanho ou outro indício qualquer. Entretanto, não as apanha de forma caótica nem ao acaso, mas pelo indício de que são diferentes e complementares ao indício existente na amostra que ela toma por base da combinação. Daí resulta uma reunião de objetos diferentes pela cor ou pela forma, representando uma coleção das formas básicas e das cores básicas encontradas no material do experimento (Vigotski, 2001,p. 183).

O que distingue o complexo associativo do complexo de coleções é que no segundo complexo não se repetem objetos que possuem o mesmo indício. Em um grupo irá aparecer apenas uma amostra para representar o conjunto. Em vez de juntar por semelhança, a criança passa a juntar por contraste. Muitas vezes, essa forma se mistura com a associativa, resultando em coleções formadas por diferentes traços. Nesse processo, a criança não segue de forma rígida o princípio inicial, mas combina vários traços por associação e usa todos eles como base da coleção. Essa fase possui suas raízes nas experiências práticas da criança, e ela opera com conjuntos de objetos que formam coleções.

> A entrada de objetos particulares na coleção, a combinação de objetos que se inter-complementam importante em termos práticos, e integral e indivisa no sentido funcional é a forma mais frequente de generalização de impressões concretas que a experiência direta ensina à criança. Um copo, um prato e uma colher, um conjunto

> para almoço formado por um garfo, uma colher, uma faca e um prato, a roupa que a criança usa. Tudo isso constitui modelos de complexos-coleções naturais que a criança encontra no seu dia-a-dia (Vigotski, 2001,p.184).

Enquanto as imagens sincréticas se baseiam em vínculos emocionais e subjetivos, enfatiza Vigotski (2001), e o complexo associativo se apoia na repetição de semelhanças entre traços, a coleção nasce de relações práticas e diretas entre os objetos. Podemos dizer que o complexo de coleção é uma forma de generalizar os objetos com base em sua participação conjunta em uma atividade prática, pela cooperação funcional entre eles.

A terceira fase é denominada complexo em cadeia, esse movimento ocorre quando há combinações dinâmicas e temporais de elos em cadeia. É a junção de diferentes partes em uma sequência única, de forma dinâmica, e que transmite o seu significado por meio de cada parte dessa sequência.

> Em condições experimentais, esse tipo de complexo costuma estar representado da seguinte maneira: a criança escolhe para uma determinada amostra um ou vários objetos associados em algum sentido, depois continua a reunir os objetos concretos em um complexo único, já orientada por algum traço secundário do objeto anteriormente escolhido, traço esse que está totalmente fora da amostra.
> Por exemplo, se a amostra experimental é um triângulo amarelo, a criança pode escolher algumas figuras triangulares até que sua atenção seja atraída pela cor azul de uma figura que tenha acabado de acrescentar ao conjunto; passa, então, a selecionar figuras azuis, por exemplo, semicirculares, circulares, etc. Mais uma vez isto vem a ser suficiente para que ela examine o novo traço e passe a escolher os objetos já pelo traço da forma angulosa. No processo de formação do complexo ocorre o tempo todo a passagem de um traço a outro. Assim, o significado da palavra se desloca pelos elos da cadeia complexa (Vigotski, 2001, p.185).

Ademais, cada elo se conecta ao seu anterior e ao seu próximo, mas nesse complexo a característica fundamental é que o tipo de ligação entre eles pode variar bastante, mudando a forma como cada elo se combina com os outros. No pensamento por complexos, não existe uma hierarquia entre os traços dos objetos analisados, mas essa hierarquia ocorre no estágio do pensamento por conceitos. Nesse movimento do pensamento por complexos cada traço possui um significado funcional essencialmente igual. Ou seja, não existe necessariamente um centro, os elementos concretos vão se ligando um ao outro, mesmo não tendo nada em comum com os outros.

O primeiro e o terceiro objeto podem não ter ligação direta, mas ambos estão ligados ao segundo, cada um por seu próprio traço e juntos compõem esse complexo em cadeia. No complexo em cadeia pode não existir um centro. Os elementos concretos se ligam entre si sem precisar de um ponto central. Dessa maneira, mesmo que não tenham nada em comum com todos os outros, podem fazer parte do complexo porque compartilham algum traço com outro elemento, que, por sua vez, se conecta a um terceiro, e assim por diante. O primeiro e o terceiro podem não ter ligação direta, mas ambos estão ligados ao segundo, cada um por seu

próprio traço.

Vigotski considera o complexo em cadeia como o mais puro do pensamento por complexos exatamente por não haver nenhum centro. Ao olhar para o complexo associativo pode-se identificar que é necessário preencher um centro com a amostra, ou seja, cada elemento que faz parte do todo possui uma característica em comum. Enquanto isso, no pensamento em cadeia, o último objeto pode não ter nada a ver com o primeiro, pois se conectam apenas com o elo que existe entre eles. Desse modo, consoante Vigotski (2001, p.187) "Essa fusão do geral com o particular, do complexo com o elemento, esse amálgama psíquico, segundo expressão de Werner, constitui o traço mais substancial do pensamento por complexos em geral e do pensamento em cadeia em particular".

A quarta fase do estágio do pensamento por complexos é chamada de complexo difuso, em que, agora, o traço que une os elementos parece ficar difuso e confuso. Em vez de ser algo definido, ele se dilui e cria ligações indefinidas entre grupos concretos de imagens ou objetos.

> Por exemplo, a criança escolhe, para determinada amostra, um triângulo amarelo não só triângulos mas também trapézios, uma vez que eles lhe lembram triângulos com o vértice cortado. Depois, aos trapézios juntam-se os quadrados, aos quadrados os hexágonos, aos hexágonos os semicírculos e posteriormente os círculos. Como neste caso se diluí e se torna indefinida a forma tornada como traço básico, às vezes também se diluem as cores quando o conjunto tem por base um traço de cor difuso. Depois dos objetos amarelos a criança escolhe objetos verdes, depois dos verdes, azuis, depois dos azuis, pretos (Vigotski, 2001, p. 188).

Nessa fase se destaca que não é possível definir seus limites com clareza, pois eles simplesmente não existem, a criança costuma juntar objetos pela semelhança de função. Já no complexo difuso, o que aparece são generalizações que ela faz em áreas do pensamento que não podem ser verificadas na prática. É aí que surgem aproximações inesperadas, saltos de raciocínio e conclusões confusas, que muitas vezes parecem sem sentido para o adulto. Isso acontece quando a criança começa a pensar além do imediato e da experiência prática. Ademais, a criança começa a generalizar de forma difusa e os traços se misturam, não havendo limites, tudo se conecta de maneira ampla e variável.

> Entretanto, basta uma análise suficientemente atenta para se perceber que esses complexos ilimitados são construídos de acordo com os mesmos princípios dos complexos concretos limitados. Em ambos, a criança permanece nos limites dos vínculos fatuais concretos e diretamente figurados entre os objetos particulares. Toda a diferença consiste apenas em que esses vínculos se baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes, na medida em que o complexo combina objetos que estão fora do conceito prático da criança (Vigotski, 2001,p.189).

A quinta e última fase do pensamento por complexos, que irá direcionar a criança para o estágio superior do pensamento por conceitos, é denominada de complexo do

pseudoconceito. O complexo possui esse nome pois embora pareça um conceito igual ao que os adultos usam, ele é diferente em sua essência e na forma como surge na mente da criança. Nessa fase, a criança junta objetos que parecem formar um conceito, mas não são de fato um conceito verdadeiro. A sua aparência é de um conceito, mas na verdade é apenas um complexo.

> Em situação experimental, a criança produz um pseudo-conceito cada vez que se vê às voltas com uma amostra de objetos que poderiam ter sido agrupados com base em um conceito abstrato. Conseqüentemente, essa generalização poderia surgir na base de um conceito, mas na criança ela realmente surge com base no pensamento por complexos (Vigotski, 2001, p.190).

Só no resultado final conseguimos perceber que a generalização por complexos parece igual à generalização por conceitos. Por exemplo, se a criança escolhe todos os triângulos ao ver um triângulo amarelo, isso poderia parecer que ela entendeu a ideia de triângulo. Mas, na verdade, ela uniu os objetos apenas por associações diretas e concretas, e ela chegou ao mesmo resultado que um conceito, mas por outro caminho.

> Esse tipo de complexo, essa forma de pensamento concreto tem importância predominante sobre o pensamento real da criança, quer em termos funcionais, quer em termos genéticos. Por isso devemos examinar mais detidamente esse momento crucial no desenvolvimento de conceitos na criança, essa passagem que separa o pensamento por complexos do pensamento por conceitos e, ao mesmo tempo, relaciona esses dois estágios genéticos da formação dos conceitos (Vigotski, 2001, p.191).

É válido ressaltar que o adulto não consegue simplesmente transmitir para a criança o seu modo de pensar, a criança compreende o significado das palavras e as utiliza, ela não faz a escolha de pensar por complexos. De acordo com Vigotski, diferenciar o pensamento do complexo do pseudoconceito e diferenciá-lo do pensamento por conceitos é praticamente inalcançável. Logo, estamos diante de algo que, na prática, corresponde ao conceito e abrange os mesmos objetos concretos que ele. É como uma sombra ou contorno do conceito. Ao mesmo tempo, trata-se de uma generalização formada por regras diferentes daquelas que originam o verdadeiro conceito.

> Vimos que o discurso do ambiente adulto que rodeia a criança, com os seus significados constantes e definidos, determina as vías de desenvolvimento das generalizações infantis, o círculo de formações complexas. A criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos. A criança não é livre para construir os seus complexos, ela já os encontra construídos no processo de compreensão do discurso do outro. Ela não é livre para escolher os elementos concretos particulares, inclusive esse ou aquele complexo. Ela já recebe em forma pronta a série de objetos concretos generalizada por aquela palavra (Vigotski, 2001, p.195,196).

Ou seja, a criança acompanha os significados que os adultos dão às coisas, ela não utiliza uma palavra e vai simplesmente ampliando o seu uso para outras coisas. Então, a

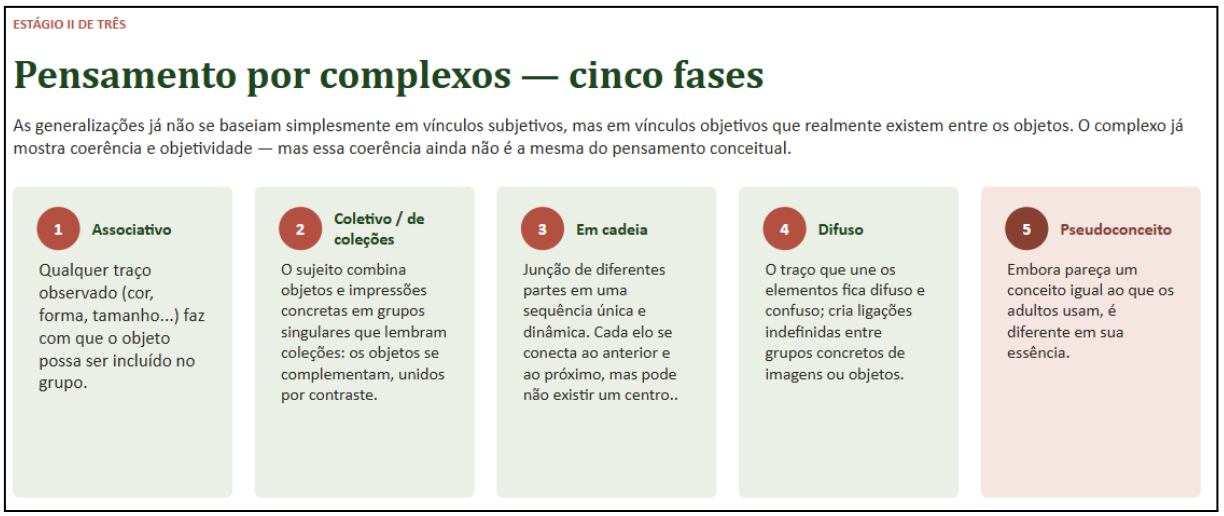
criança por si só não vai elaborar um conjunto de objetos que se relaciona com a palavra, ela já encontra esses conjuntos prontos pois são utilizados de determinada maneira pelos adultos.

É natural que o pseudoconceito tenha uma função especial no desenvolvimento do pensamento da criança. Ele funciona como uma ponte entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos, mostrando como os conceitos infantis vão se formando. Apesar de ser um complexo, já contém em si o início de um futuro conceito. A comunicação com os adultos é fundamental nesse processo, pois ajuda a criança a desenvolver seus conceitos. A transição acontece de forma quase invisível para ela, já que seus pseudoconceitos se parecem muito com os conceitos dos adultos. Destarte, surge uma situação particular no desenvolvimento: a criança começa a usar conceitos na prática antes mesmo de realmente compreendê-los.

> Do ponto de vista dialético, os conceitos não são conceitos propriamente ditos na forma como se encontram no nosso discurso cotidiano. São antes noções gerais sobre as coisas. Entretanto, não resta nenhuma dúvida de que representam um estágio transitório entre os complexos e pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos no sentido dialético desta palavra (Vigotski, 2001, p. 218).

Para maior clareza didática, sistematizo na Figura 2 as cinco fases descritas.

Figura 2 - Síntese do pensamento por complexos



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Claude, 2026).

3.3 O PENSAMENTO POR CONCEITOS

O pensamento por complexos é uma das raízes da evolução conceitual, e a segunda raiz é o terceiro estágio denominado pensamento por conceitos e que se divide também em algumas fases. A fase anterior a essa, do pensamento por pseudoconceito, faz a intermediação

entre essas duas raízes. É importante ressaltar que a fase do pensamento pseudoconceitual não deve ser tratada como uma etapa a ser concluída, mas, sim, como um momento de transição, até porque os próprios adultos ainda se utilizam desse modo de pensamento durante o seu cotidiano quando se baseiam na experiência prática.

> Mas o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatual em que são dados na experiência (Vigotski, 2001, p. 220).

O pensamento por complexos não possui muita capacidade de abstração e não diferencia bem os atributos dos objetos. Já um verdadeiro conceito precisa tanto da análise quanto da síntese. É necessário decompor e também ligar os elementos, pois essas duas operações se completam.

No estágio do pensamento por conceitos, a primeira fase é muito próxima do pseudoconceito, a função principal dessa fase é desenvolver a capacidade de separar, analisar e abstrair. Essa fase é bem próxima do pseudoconceito, pois a criança agrupa objetos diferentes com base na maior semelhança entre eles. Como essa semelhança nunca é completa, alguns traços chamam mais atenção e são destacados, enquanto outros ficam em segundo plano e surge, pela primeira vez, um processo claro de abstração.

Nesse processo, certos atributos do objeto são deixados de lado, o que Vigotski denomina abstração negativa, enquanto outros ganham destaque, caracterizando a abstração positiva. Dessarte, o objeto perde parte de suas características, mas os traços que serviram de base para incluí-lo no grupo ficam mais evidentes. Essa generalização criada pela criança é, ao mesmo tempo, mais rica e mais pobre que o pseudoconceito: mais rica porque envolve uma discriminação importante de traços, mas mais pobre porque se apoia apenas em uma impressão vaga de semelhança.

A segunda fase do terceiro estágio é chamada de conceitos potenciais. Como explica Vigotski: “Em condições experimentais, a criança dessa fase de desenvolvimento costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo um atributo comum” (2001, p. 222). Isso mostra que, nesse estágio, a criança já consegue identificar atributos relevantes e formar agrupamentos, mas ainda não alcança uma generalização plenamente conceitual. Trata-se de um momento de transição, em que há avanços importantes na discriminação de traços, embora a base da generalização permaneça limitada.

À primeira vista, afirma o autor, o conceito potencial parece muito com o pseudoconceito e pode até ser confundido com um conceito verdadeiro. Ele dá a impressão de

ser um pensamento já formado, como o que vemos nos adultos. Mas, sua natureza é diferente. O conceito potencial é uma forma inicial de pensamento, que aparece cedo no desenvolvimento da criança. Se olharmos para as primeiras palavras que ela usa, veremos que elas se aproximam desse tipo de conceito. Ele é chamado "potencial" porque ainda não é um conceito completo, ele está ligado a um grupo de objetos e a um processo de abstração, mas não se realiza totalmente. Ou seja, não é um conceito acabado, e sim algo que pode vir a se tornar um conceito.

> É fato conhecido que a definição dos conceitos dada pela criança tem essa natureza funcional. Quando se pede a uma criança que explique uma palavra, ela responde dizendo o que o objeto designado pela palavra pode fazer, ou - mais frequentemente o que pode ser feito com ele. Quando se trata de definir certos conceitos, aí se manifesta uma situação concreta, que costuma ser eficaz e é um equivalente do significado infantil da palavra (Vigotski, 2001, p.225).

Os conceitos potenciais já têm um papel importante no pensamento por complexos, pois muitas vezes se combinam com eles. De acordo com Vigotski, em certos tipos de complexos, é preciso identificar um atributo comum para juntar diferentes elementos e esse atributo muda facilmente, ele não é fixo. Já no pensamento potencial, o atributo escolhido é privilegiado, ele é destacado e separado dos outros. Isso mostra como esses conceitos ajudam na formação das palavras. Muitas vezes, uma palavra nova nasce da percepção de um traço evidente, que passa a servir de base para agrupar vários objetos. Esses conceitos potenciais permanecem por um tempo sem se transformar em conceitos completos.

Mesmo assim, eles são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento infantil. Pela primeira vez, a criança consegue separar atributos de uma situação concreta e criar combinações. Esse processo de abstração, junto com o pensamento por complexos, abre caminho para a formação de conceitos verdadeiros. O conceito surge quando os atributos separados voltam a se unir em uma síntese abstrata, e a criança passa a usar essa forma de pensamento para compreender a realidade.

Nesse processo, a palavra tem papel decisivo: ela orienta a atenção da criança, reúne os atributos e simboliza o conceito. Embora a palavra já seja importante no pensamento por complexos, sua função é diferente no pensamento por conceitos. A diferença essencial entre os dois está justamente no uso da palavra, no complexo ela serve para agrupar impressões, enquanto no conceito, ela é usada como instrumento de generalização abstrata.

Logo, Vigotski (2001) conclui que só na adolescência a criança alcança o pensamento por conceitos e completa o terceiro estágio da evolução do intelecto.

> Em nosso estudo experimental dos processos intelectuais no adolescente, observamos que, com o avanço da adolescência, as formas primitivas de pensamento - sincréticas e por complexos - vão sendo gradualmente relegadas a segundo plano, o

> emprego dos conceitos potenciais vai sendo cada vez mais raro e se torna cada vez mais frequente o uso dos verdadeiros conceitos, que no início apareciam esporadicamente.
> Contudo, não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído (Vigotski, 2001, p.228).

Essa noção de incompletude asseverada por Vigotski na citação acima, traduz uma marca fundamental da THC: a de que o desenvolvimento humano não é uma linha reta, mas um movimento dialético que se faz na relação entre o que em nós é natureza e o que em nós é cultura. É importante sublinhar esta postura para não cair na falsa impressão de que, também para Vigotski, os estágios de desenvolvimento do pensamento conceitual são etapas ou degraus de uma escada sem curvas. Pensar por conceitos não é um movimento natural, mas um grau específico do pensamento que só é alcançado por processos específicos e intencionados nesta direção. É por isso que a educação escolar adquire o status de lugar privilegiado para o desenvolvimento deste tipo de pensamento. Pois, é o lugar próprio da ação intencional, organizada para que, pela mediação de conteúdos e métodos, vivências e interações, se produza essa qualidade do pensamento chamado de conceitual ou categorial.

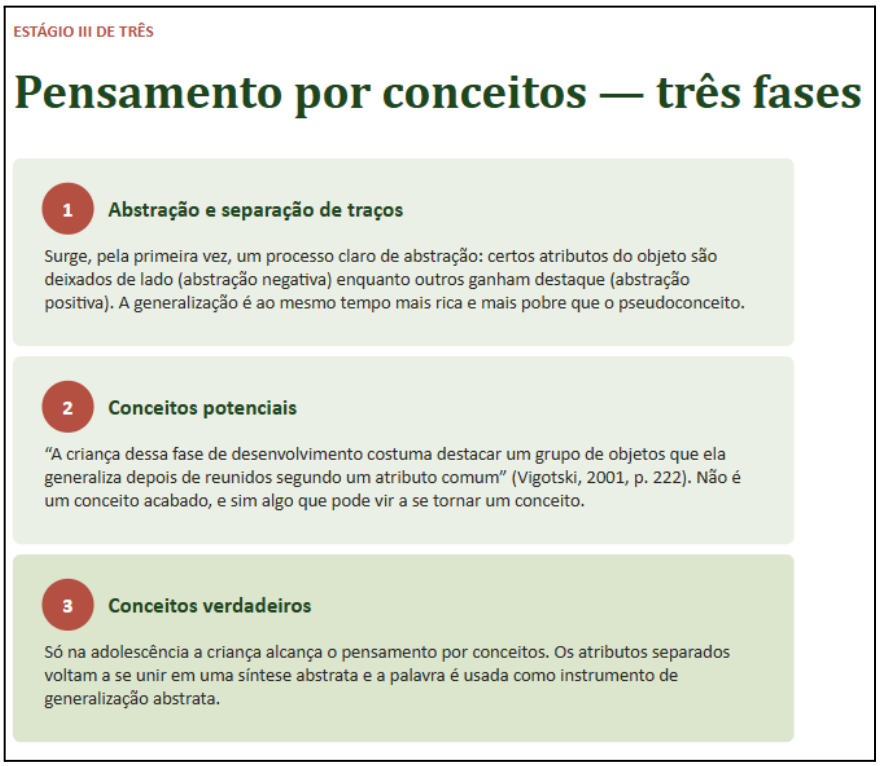
Ademais, posso inferir, com o apoio em Vigotski, que o desenvolvimento do pensamento é mais complexo do que parece. Diferentes formas de pensamento coexistem. Isso acontece não só com o comportamento humano em geral, mas também com o pensamento infantil. Mesmo quando a criança aprende a pensar com conceitos, ela continua usando formas mais simples de pensamento, que permanecem fortes em várias áreas. O mesmo vale para os adultos que muitas vezes pensam por complexos ou até por formas mais primitivas. Além disso, os conceitos usados no dia a dia, tanto por adolescentes quanto por adultos, muitas vezes não passam de pseudoconceitos. Eles parecem conceitos verdadeiros pela lógica formal, mas, do ponto de vista mais profundo, são apenas generalizações simples, ou seja, complexos. Consoante Vigotski (2001, p.229) “Assim, a adolescência não é um período de conclusão mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos”.

O conceito não nasce apenas de associações, mas de uma operação intelectual que envolve várias funções mentais. O ponto central desse processo é o uso da palavra, que ajuda a direcionar a atenção, destacar atributos, separá-los e depois reuni-los em uma síntese. A palavra funciona como um signo que dá sentido ao conceito. Nos experimentos realizados por Vigotski, fica evidente que a palavra primeiro tem uma função indicativa, ela aponta para um atributo específico. Depois, passa a ter função significativa, ou seja, representa um conjunto

de objetos ou situações. Portanto, o significado da palavra surge quando ela se liga a certos atributos percebidos. Com o tempo, esses significados se ampliam, são aplicados a novas situações e acabam sendo assimilados como conceitos. Ou seja, de acordo com Vigotski (2001, p.237) "A formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito".

Dessa forma, os estudos realizados por Vigotski demonstram que os conceitos não aparecem prontos em crianças pequenas. Eles surgem gradualmente, primeiro através das imagens e vínculos simples, depois dos complexos, dos conceitos potenciais e, finalmente, com o uso da palavra, que transforma tudo isso em conceitos verdadeiros. Para maior clareza didática, sistematizo na Figura 3 as três fases descritas.

Figura 3 - Síntese do pensamento por conceitos



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial (Claude, 2026).

3.4 IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA

Com o olhar orientado pela concepção vigotskiana acerca do desenvolvimento do pensamento conceitual, que o compreende como processo histórico-cultural em constante transformação, é objeto desta investigação: problematizar esse desenvolvimento em contexto

de educação integral em tempo integral. A partir dessa referência, a coleta de dados foi organizada com base em dois instrumentos principais: a.) o caderno de registros produzidos pelos educandos e b.) a observação ativa em situações de aprendizagem, de modo a apreender indícios microgenéticos do movimento conceitual em crianças do quinto ano do ensino fundamental.

Essa escolha metodológica se articula diretamente ao problema de pesquisa, formulado na pergunta: “Como ocorre o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e quais implicações decorrem para a práxis pedagógica escolar em contexto de educação integral em tempo integral?”. Decorrente dessa problematização, o objetivo geral consistiu em caracterizar o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da THC e suas implicações para a prática pedagógica, desdobrando-se em objetivos específicos voltados a compreender e sistematizar a definição de pensamento conceitual segundo os fundamentos da Teoria Histórico-cultural, analisar suas implicações para a práxis escolar e identificar indícios desse desenvolvimento no cotidiano da educação integral.

Com fins de atender as demandas do problema de pesquisa, na próxima seção apresento elementos referentes ao tema da educação integral, tendo em vista o exposto até aqui sobre o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, compreendido como processo que se constitui nas relações sociais, mediado pela cultura e pela linguagem, e que exige, portanto, condições objetivas favoráveis para se efetivar. Cabe agora avançar na reflexão sobre o contexto em que essa investigação se insere: a educação integral em tempo integral. Isso porque, se o pensamento conceitual não se desenvolve espontaneamente, mas depende de mediações pedagógicas intencionais e sistemáticas, torna-se necessário compreender de que forma o espaço-tempo escolar pode (ou não) favorecer essas mediações. A ampliação da jornada escolar, nesse sentido, não constitui por si só garantia de desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Com isso, é necessário, neste momento do trabalho, retomar e diferenciar conceitualmente as noções de educação integral e educação em tempo integral, uma vez que a compreensão equivocada e frequentemente naturalizada no discurso educacional de que a mera extensão da carga horária escolar equivaleria a uma formação integral do sujeito pode comprometer a própria possibilidade de se pensar práxis pedagógicas orientadas para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual. Assim, apresento a seguir elementos teóricos que fundamentam essa distinção, os quais servirão de base para, posteriormente, articular tais discussões aos indícios microgenéticos identificados na pesquisa empírica.

4. EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES TEÓRICAS DE BASE PARA PENSAR O TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA

Na atualidade, a educação de tempo integral vem crescendo e recebendo cada vez mais incentivos no Brasil, porém não se pode confundir a educação em tempo integral com a educação integral. Nesse sentido, a educação integral deve potencializar o educando de maneira omnilateral, ou seja, é aquela educação " [...] que procura potencializar todas as lateralidades do ser humano. Que leve o ser humano à construção de sua existência de forma emancipada, livre de limitações alienantes" (Duarte; Oliveira; Koga, 2016, p. 8). Isto é, a educação integral prevê um desenvolvimento integral do ser humano, fazendo com que ele aprimore em várias dimensões (intelectual, emocional, física, cultural e social). Essa educação deseja formar indivíduos autônomos, críticos e capazes de tomar decisões para a sociedade.

Enquanto a educação em tempo integral é aquela que, como o próprio nome sugere, faz menção ao tempo de permanência na escola, serão consideradas matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 horas diárias ou a 35 horas semanais em dois turnos, sem sobreposição entre eles (Brasil, 2023). Portanto, o ensino de tempo integral pressupõe um tempo prolongado, distinguindo-se da escola a que estamos habituados, em que a permanência do estudante na escola é quatro horas diárias, ou seja, vinte horas semanais.

Realizada a distinção dos termos educação integral e educação em tempo integral, neste capítulo, busco abordar aspectos teóricos essenciais, ainda que iniciais, que envolvem o conceito de educação integral, visando problematizar e construir subsídios para a educação escolar integral em tempo integral. Nestes termos, inicio com o pensamento de Antonio Gramsci, que foi um jornalista e pensador italiano influente no pensamento político e social, a sua principal obra foram os "Cadernos do Cárcere" que escreveu enquanto estava preso. Então, Gramsci problematiza a educação de diferentes formas, partindo de um pensamento marxista e colocando em pauta também a questão do ensino em uma perspectiva integral. Dessa maneira, Castro e Lopes trazem contribuições, afirmando que para o filósofo italiano a educação é:

> [...] todo e qualquer processo de formação humana, desenvolvido para tornar o ser humano atual à sua época, isto é, processo que o faz ser o que é em todas as dimensões que o identificam (objetivas e subjetivas) e que estão sujeitas a ganhar determinado perfil de acordo com a correlação de forças sociais presente no contexto vivido (Castro; Lopes, 2010, p. 6).

Dessa forma, Gramsci enxerga a educação como possibilidade de perceber o mundo

como ele realmente é, numa perspectiva crítica, fazendo com que os estudantes enxerguem a sua realidade social e possam modificá-la. O ser humano deve ser visto como um todo, que é constituído e afetado por relações, então, para ele, a individualidade é composta pelo indivíduo, as demais pessoas e a natureza; e esses liames são construídos de forma consciente e dinâmica, ou seja, não ocorre automaticamente. "Assim, Gramsci não apresenta uma proposição sobre educação, mas a constatação histórica de que todo humano inexoravelmente é educado. É fato que os humanos sempre aprendem e ensinam-se a se tornarem humanos, embora o perfil desse ser varie com os contextos vividos" (Martins, 2021, p. 8).

Gramsci traz em seus escritos a ideia de escola unitária, essa seria uma espécie de sementeira de intelectuais. Tal escola ampliaria a consciência do sujeito do senso comum ao senso crítico, permitindo que ele desse conta, tanto de atividades manuais quanto de atividade intelectuais. Essa escola deveria ser de tempo integral e contar com cômodos como refeitórios, bibliotecas, dormitórios, salas… Seria dividida em duas partes, o nível inicial, que teria duração de três a quatro anos (ensino fundamental) e a última fase, que consiste em no máximo seis anos "[...] e seria organizada para o desenvolvimento da autodisciplina intelectual e a autonomia moral do aluno, como uma escola criadora, no sentido de que o aluno, possuindo um método de investigação, descobriria por si próprio as verdades velhas ou novas" (Castro; Lopes, 2010, p. 15).

A escola unitária não estaria focada apenas na profissionalização do sujeito, mas, sim, para a formação integral, na coletividade, integrando a formação humanista com a profissional. A sua metodologia na sala de aula se utilizaria da educação historicista, que advém da experiência concreta do trabalho, não partindo da cultura abstrata que é desarticulada e característica da escola burguesa. Diferentemente das escolas que oferecem a profissionalização de modo fragmentado e acabam por gerar pessoas que se tornam mão de obra barata e não seres pensantes.

Então, nesse modelo escolar os próprios educandos poderiam escolher atividades diversas, o que promoveria a autonomia, haja vista que eles iriam desenvolvendo suas aptidões naturais. Haveria, sim, um conteúdo escolar comum que pode ser chamado de "ensinamentos rigorosos", mas além dele haveria as atividades que podem ser optadas pelos educandos - vale ressaltar que essas atividades devem ser conduzidas por profissionais qualificados. Portanto, a escola unitária poderia ser considerada como um espaço de educação integral "o ser humano, com esta educação, seria dotado das mais altas habilidades necessárias à forma produtiva e eficiente" (Castro; Lopes, 2010, p. 17).

Dessa forma, a educação seria uma práxis política, não permitindo a alienação e a opressão. Com a omnilateralidade desenvolvida, o sujeito seria livre e capaz de fazer suas próprias escolhas. Depois de compreender os fundamentos do trabalho e o conhecimento humano de cultura geral, o indivíduo passa a conseguir realizar o trabalho como um meio formativo, de forma dialética, não se restringindo à produção e consumo, ou seja, à alienação.

> Tendo como um de seus princípios a unidade dialética entre a teoria e prática, abarcando um caráter de totalidade na construção do indivíduo, possibilitando uma formação plena em significado humano, uma manifestação do indivíduo enquanto ser de constante mudança e construção, independente da atividade que irá ocupar na sociedade a omnilateralidade firma-se como proposta de formação. Trata-se de uma formação que privilegia o trabalho manual e coloca a intelectualidade como sendo o outro meio/lado da formação (Duarte; Oliveira; Koga, 2016, p. 9).

Na sociedade atual o trabalho está organizado de maneira fragmentada. Há uma divisão do trabalho, em que determinado grupo planeja/pensa a ação e outro grupo apenas executa, sem ter a necessidade de pensar. Ressaltando os pensamentos de Marx, os indivíduos estão condicionados ao meio, mas podem agir sobre ele, pois "a formação omnilateral parte da plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de desenvolvimento social que possibilite uma equidade maior, não limitando-se ao mercado de trabalho" (Duarte; Oliveira; Koga, 2016, p. 13). Diante do exposto, a formação omnilateral iria solucionar a fragmentação do sujeito, então a omnilateralidade representa o conjunto, uma totalidade, e o unitário seria a integração, a unidade em si.

Em sequência, um outro pensador relevante para se pensar a educação é Moisey Mikhaylovich Pistrak, que atuou na educação da União Soviética, determinando um outro importante conceito para esse estudo, que é a escola do trabalho. Dessa maneira, de acordo com o livro "Fundamentos da Escola do Trabalho", o trabalho é:

> [...]uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe. A atividade manual na escola não serve para ligar o ensino e o trabalho, ela está em íntima relação com o objetivo geral da vida (Pistrak, 2011, p. 93).

Neste livro, o autor avalia a ideia de trabalho e ciência, como sendo indissociáveis. Dessa forma, ambos devem ter o mesmo objetivo no ambiente escolar, assim, a prática deve ser generalizada e sistematizada pela teoria. Então, a prática será baseada em leis teóricas. O trabalho, nessa visão da educação, não é aquele que faz a economia "girar", mas, sim, um componente central para a formação humana e social. Pistrak alega que a educação deve corresponder às necessidades da sociedade e os educandos aprenderiam de uma forma prática, ativa e participativa, no intuito de desenvolver o coletivo.

Com isso, em seu livro ele traz as oficinas nas escolas, que seria uma maneira de

aproximar os educandos das fábricas, para que eles já desenvolvessem hábitos de trabalho bem definidos. As oficinas eram locais essenciais para se estabelecer a relação entre a teoria e a prática, pois os educandos desenvolviam atividades na oficina que se relacionavam ao conteúdo teórico que se aprendiam em sala. Os educandos eram responsáveis pela atividade produtiva, criando objetos/utensílios socialmente úteis, que eram necessários para a sociedade.

Ademais, nesse modelo da escola do trabalho, algo que aparece como fundamental é o método de organização do programa de ensino por complexos. Esses seriam um centro de interesse que se configuram como uma unidade de ensino, assim, as disciplinas trabalham em torno desse tema central, explorando-o de forma abrangente.

> A seleção do tema deve ser determinada unicamente pelas tendências do esquema de programa oficial. Cada complexo proposto aos alunos não deve ser algo de fortuito, nem um fenômeno ou um objeto insignificante (seja qual for, num dado momento, a importância propriamente escolar deste objeto), mas, ao contrário, um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual (Pistrak, 2011, p. 110).

A educação estaria intrinsecamente ligada à realidade. Além disso, a auto-organização das crianças é um dos pilares da proposta pedagógica da escola do trabalho, haja vista que os educandos precisam assumir um papel ativo, engajados em uma gestão coletiva das atividades escolares, o que promove autonomia e responsabilidade. Essa auto-organização consiste em grupos de trabalhos, em que todos os membros possuem um objetivo comum, o que fortalece o senso de comunidade. Logo, os próprios educandos precisam chegar a consensos e tomar suas decisões, o que faz com que eles se preparem para a vida em sociedade.

Nesse sentido, destacam-se as assembleias gerais das crianças, em que coletivamente são discutidas as questões que surgem no cotidiano escolar, como conflitos e desrespeito às regras. As assembleias são educativas e potencializam o sentimento de coletividade, elevando a consciência. Assim, o professor passa a assumir o papel de companheiro dos educandos, em que ele possui mais experiência e permanece ativo e continua sendo indispensável.

Outra experiência importante para se pensar a educação integral e a educação em tempo integral é a experiência brasileira da Escola Itinerante, apresentada na obra "Ensaios da Escola do Trabalho na Luta pela Terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná" (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019). A Escola Itinerante é aquela que acompanha o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), garantindo que as famílias que fazem parte dos assentamentos ou dos acampamentos possuam acesso à educação. Essas escolas são públicas e funcionam em parceria entre o governo do estado e o MST, possuindo um modelo educacional com princípios próprios e bem estabelecidos. Em seus princípios, escritos no ano

de 1980, estão a necessidade de se estabelecer a relação entre processo educativo e organizativo, buscando construir "educação na ação organizada e para a ação organizada"; a formação integral dos sujeitos; e a unidade entre teoria e prática, propondo a prática social como ponto de partida e considerando três tarefas em relação ao saber universal: apropriar-se dele, fazer a crítica a ele e produzir novo saber (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 83).

A organização pedagógica dessa experiência passou por diferentes momentos ao longo de sua trajetória, o que revela justamente uma possibilidade concreta de organização de uma educação integral e de tempo integral. Em um primeiro momento, os estudos partiam dos temas geradores, tal como proposto por Paulo Freire (2019), de modo a estabelecer um vínculo entre o que estava sendo estudado e a realidade dos estudantes. O trabalho, a partir dos temas geradores, buscava, assim, superar a consciência real e alcançar a consciência máxima possível, isto é, a consciência crítica.

Nessa organização, a escola deveria funcionar como se fosse uma cooperativa: os estudantes se dividiam em setores, realizavam assembleias quando necessário, desenhavam um plano de trabalho e avaliavam suas atividades, de modo que, assim como trabalhadores conduzem sua cooperativa, os educandos passassem a conduzir sua própria escola. O trabalho, nessa perspectiva, constitui um dos princípios educativos centrais, no sentido de unir teoria e prática, sendo preciso ter o conhecimento teórico para realizar uma ação prática, e isso permeia toda a vida. "Considera-se na proposta que o trabalho, em geral, educa porque forma a consciência das pessoas, porque provoca necessidades humanas superiores" (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 216).

Tendo o trabalho como princípio educativo, este se desdobra em matrizes pedagógicas (elementos materiais ou situações do agir que são formadoras e criam traços no sujeito que não existiam antes), a saber: o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva e a história. Entre essas matrizes, destaca-se o trabalho social, que é o trabalho de organizar a escola, que aperfeiçoa a economia e a vida, que promove o nível cultural: é o trabalho pedagogicamente valioso, mas que, apesar de tudo, considera a capacidade/força das crianças. Nessa direção, fundamentalmente, o Trabalho Socialmente Necessário (TSN) compreende um impacto social, de intervenção na melhoria da qualidade de vida em suas diferentes esferas (ocorre para fora da escola, mas intencionalizado também por dentro dela), e indubitavelmente deve conter seu valor pedagógico para a elevação no domínio das bases da ciência, da filosofia e da arte, em consonância com as forças físicas dos estudantes (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 232).

Em um momento posterior dessa trajetória, a organização pedagógica avançou para a

utilização de ciclos, em substituição às séries. Enquanto a escola seriada divide-se em anos com conteúdos pré-estabelecidos, exigindo que os educandos, por idade ou nível de conhecimento, deem conta do que está programado numa perspectiva linear de ensino, a proposta dos ciclos de formação humana é formulada de acordo com os complexos de estudo, que integram diferentes áreas do conhecimento, permitindo o desenvolvimento dos conhecimentos de forma integral e considerando o contexto do movimento e da comunidade.

Nessa organização, os educandos assumem papel ativo na construção do conhecimento, o que amplia o vínculo entre educação e transformação social. O essencial, nos ciclos, é conduzir o sujeito a um desenvolvimento integral por um tempo longo, dividido em etapas de aprendizagem, sem que o professor esteja condicionado a ensinar todos no mesmo ritmo, mas respeitando os distintos tempos de desenvolvimento. A interdisciplinaridade constitui, assim, condição para se apropriar e compreender o movimento e o devir da realidade, sendo indispensável o planejamento coletivo mesmo quando se trata de abordagens por métodos específicos, por propiciar ao educador vislumbrar o nível de estudo em que as demais disciplinas se encontram, ampliando os níveis de exigência sobre a compreensão da porção da realidade em relação às outras disciplinas, lembrando que, nos complexos, a interdisciplinaridade ocorre pela prática social, entendida como o estudo do trabalho humano expresso por meio de uma porção da realidade (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 317).

Percebe-se, portanto, que a trajetória da Escola Itinerante, do trabalho com temas geradores à organização por matrizes pedagógicas e, posteriormente, aos ciclos de formação humana articulados aos complexos de estudo[11], revela uma experiência concreta de organização escolar orientada pela integralidade do sujeito e por um tempo escolar ampliado e intencionalizado, oferecendo elementos relevantes para se pensar a educação integral em tempo integral no contexto desta pesquisa.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico dessa experiência é realizado de forma a integrar a pedagogia do MST, considerando práticas que condizem com a luta pela terra, os princípios agroecológicos, a coletividade e a emancipação social, elaborado de maneira coletiva e democrática, valorizando o trabalho como princípio educativo. Com tudo isso, de forma resumida, a educação integral é aquela que considera o sujeito de maneira omnilateral,

[11] Os *complexos de estudo* constituem uma proposta pedagógica desenvolvida pelo MST e sistematizada por autoras como Sapelli, Leite e Bahniuk. Trata-se de uma forma de organização curricular que articula diferentes áreas do conhecimento em torno de temas centrais da realidade social e histórica, buscando superar a fragmentação disciplinar e aproximar a escola da vida concreta dos sujeitos do campo. É importante destacar que esse conceito não se confunde com o *pensamento por complexos* discutido por Vigotski, pois refere-se a uma metodologia político-pedagógica vinculada à luta social e à formação omnilateral, e não a um estágio do desenvolvimento psicológico infantil.

atendendo não apenas à aprendizagem dos conteúdos, mas também a aspectos emocionais, físicos e sociais, o que só pode ocorrer a partir de uma concepção de escola diferente da tradicional, com professores que planejem de forma distinta e vejam seus educandos como indivíduos integrais.

É nesse ponto que a experiência da Escola Itinerante se articula diretamente ao problema desta investigação. Na concepção da Teoria Histórico-cultural, Vigotski compreende o ser humano como resultado do trabalho e o trabalho como meio de relação entre os seres humanos. Articulando-se aos ideais de Paulo Freire (2019), o trabalho, enquanto tema gerador, pode desenvolver a forma crítica de enxergar o mundo, permitindo ao sujeito compreender o lugar que ocupa dentro da sociedade, partindo-se de uma parte para o todo e do todo retornando-se à parte, de modo que o indivíduo possa compreender primeiramente o abstrato para, posteriormente, alcançar o concreto e retornar do concreto ao abstrato, tendo a noção do todo. É justamente esse movimento, do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, como via de desenvolvimento do pensamento, que remete diretamente ao problema que orienta este estudo: como ocorre o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e quais implicações decorrem para a práxis pedagógica escolar em contexto de educação integral em tempo integral?

Assim, com base nessas elaborações e na tentativa de captar melhor o objeto de pesquisa, esta investigação teve como objetivo geral caracterizar o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, e as implicações que dele decorrem para a práxis pedagógica escolar em contexto de educação integral em tempo integral. Desse objeto, decorrem as seguintes questões de pesquisa: I) O que é e como acontece o desenvolvimento do pensamento conceitual no âmbito da Teoria Histórico-cultural? II) Quais implicações decorrem deste desenvolvimento para a prática pedagógica no âmbito da educação integral de tempo integral? III) A análise microgenética dos registros produzidos pelos educandos revela indícios do desenvolvimento do pensamento conceitual, em consonância com a Teoria Histórico-cultural?

Com base nestas problematizações e no aporte teórico-metodológico que ancora a coleta e análise de dados, realizei um estudo piloto, perseguindo a coerência entre a escolha metodológica e o alcance de aproximações e possíveis respostas ao problema. O capítulo a seguir traz, ainda de modo inicial, mas já com a intenção de um exercício de análise e síntese, este esforço de análise microgenética acerca do desenvolvimento do pensamento conceitual em contexto de educação integral de tempo integral.

5. A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: O CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

Este capítulo se ocupa: I) da contextualização da escola pesquisada, apresentando o perfil da comunidade, o histórico da instituição e os fundamentos que orientam sua proposta pedagógica de educação do campo em tempo integral; e II) da descrição dos aspectos metodológicos referentes ao estudo piloto realizado, com fins de testagem dos instrumentos de pesquisa e de um primeiro exercício de imersão no campo de estudo. Esses tópicos não estão divididos de modo estanque, uma vez que a metodologia adotada possui caráter dialético. Nesse sentido, os dados são articulados progressivamente, conforme suas sequências de ocorrência, permitindo uma construção descritiva contínua e minuciosa. O processo de coleta de dados aconteceu durante um mês em que estive presente na escola com uma turma de quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental, da escola do campo e de tempo integral Bela Vista, no município de Nova Itaberaba.

A escola atende, aproximadamente, 120 crianças, distribuídas entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os estudantes são oriundos das comunidades vizinhas, predominantemente constituídas por pequenos agricultores. “A agricultura familiar está presente em algumas propriedades, sendo que a maioria das famílias é proprietária de suas terras onde moram e trabalham. Algumas famílias vendem madeira reflorestada para as indústrias de beneficiamento da região” (PPP, 2020, p.1). Ademais, há famílias que “sobrevivem do trabalho no comércio, nas indústrias, nas empresas públicas, privadas e autônomas. A grande maioria dessas famílias possuem raízes no campo, em consequência disso, optaram por matricular seus filhos nessa escola, com o intuito de resgatar seus valores e qualidade de vida” (PPP, 2020, p.1).

A instituição adota uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da educação do campo, em tempo integral e voltada para a formação integral dos estudantes. No passado, tratava-se de uma escola de tempo parcial que enfrentava o risco de fechamento em razão da baixa demanda de matrículas. Nesse contexto, o professor Willian Simões, docente da Universidade Federal da Fronteira Sul, por meio de uma atividade extensionista realizada em parceria com a Instituição de Ensino e com a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), empenhou-se na elaboração de um novo currículo estruturado para o regime de tempo integral, com o objetivo de assegurar a continuidade da escola. Além disso, havia um forte desejo da comunidade local de manter a instituição em funcionamento, uma vez que sua permanência no território reforçava o sentimento de pertencimento das

crianças e lhes proporcionava oportunidades de aprendizagem relacionadas ao contexto em que vivem. No início desse processo de reformulação curricular, foram considerados dois itens: “I) da infraestrutura da escola, do perfil socioeconômico e familiar dos estudantes e professores e, II) do entorno da comunidade suas territorialidades específicas” (Simões, 2021, p.4).

Então, para aquela comunidade, era primordial manter um ensino “que respeitasse o campo como território de vida, trabalho, cultura e dignidade, superando a tradição urbanocêntrica de escolarização” (Simões, 2021, p.5). Todo esse processo foi conduzido sem se deixar influenciar pela concepção de que a escola do campo representaria atraso em comparação à escola urbana, ou pela ideia de que a escola da cidade seria superior. Defendeu-se, ao contrário, que as crianças do meio rural também devem ter acesso a uma instituição de ensino próxima de sua residência. Ademais, a comunidade escolar manifestava o interesse não apenas em ampliar a carga horária por meio da inserção de conteúdos adicionais em sala de aula, mas em oferecer atividades que, além de possuírem caráter pedagógico, estivessem alinhadas aos interesses dos educandos e contribuíssem para sua formação integral.

A educação do campo constitui-se como um fenômeno recente da realidade educacional brasileira, resultado das lutas sociais protagonizadas pelos movimentos camponeses. Ela se diferencia da educação rural tradicional por reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas e por valorizar suas práticas culturais e sociais. Como afirma Caldart (2009, p. 36), trata-se de “uma nova realidade educacional que nasce da luta dos trabalhadores do campo e que se afirma como política pública a partir da ação coletiva dos movimentos sociais”. Nesse sentido, a educação do campo não é apenas uma modalidade escolar, mas uma conquista política que busca assegurar o direito à educação vinculada às condições de vida e trabalho das populações rurais.

Mais do que garantir acesso à escolarização, a educação do campo tem como finalidade promover o desenvolvimento humano e social dessas comunidades, articulando o saber sistematizado com os conhecimentos locais. Ela se apresenta como uma prática pedagógica crítica e emancipatória, que, segundo Caldart (2009, p. 40), “não se limita a adaptar a escola ao campo, mas busca construir uma pedagogia própria, vinculada às lutas sociais e às necessidades concretas dos sujeitos camponeses”. Assim, a educação do campo cumpre a função de fortalecer a identidade dos povos do campo, ampliar suas possibilidades de participação política e social e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para compreender melhor os ideais da escola, são dados importantes, expostos no Quadro 1:

Quadro 1- Informações da escola

Missão da Escola:	Promover uma educação de qualidade para todos os alunos primando pelo desenvolvimento integral da criança, levando-os a construir sua história com responsabilidade, dignidade e autonomia. Valorizando a vida no campo e o entorno da escola, contribuindo para uma sociedade mais justa, fraterna e sustentável.
Visão da escola:	Ser referência de qualidade enquanto instituição de ensino, pautada nos princípios da educação do campo, da agroecologia, da sustentabilidade e da cultura camponesa.
Valores da escola:	Ética, justiça, dignidade, respeito, responsabilidade, amizade, honestidade, solidariedade, autodisciplina, amor confiança, compreensão, paz e fraternidade em sala de aula, respeitando as diferenças e valorizando a vida no campo.
Objetivo Geral:	Promover uma educação do campo em tempo integral voltada ao desenvolvimento humano global, visando contribuir na formação de um cidadão autônomo, reflexivo, crítico, inclusivo, criativo, com vistas à construção de uma sociedade mais igualitária, economicamente justa e ambientalmente sustentável.
Objetivos específicos:	-Garantir estrutura física (administrativa e pedagógica) que possibilite o desenvolvimento da escola do campo em tempo integral; -Garantir a continuidade da escola no lugar onde a comunidade vive, considerando suas fontes pedagógicas, buscando oportunizar processos formativos de qualidade e emancipatórios; -Propor aprendizagens significativas, por meio da integração escola-comunidade em articulação com as demais comunidades e/ou espaços educativos; -Desenvolver a educação integral a partir de experiências em tempo integral visando a formação das crianças e estudantes garantindo seus direitos de aprendizagem;

	-Garantir espaços de formação e capacitação continuada para toda comunidade escolar e suas demandas; -Desenvolver/Fomentar gestão democrática, buscando garantir o diálogo com a comunidade escolar; -Considerar nos processos de ensinar e aprender na escola as especificidades da cultura do campo em que a escola se localiza, buscando valorizar os marcos identitários e suas diversidades.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PPP da escola.

A matriz curricular da instituição fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na parte diversificada e na Atividade Curricular de Tempo Integral (ACTI). Dessa forma, há um período destinado às atividades vinculadas à BNCC e outro dedicado às oficinas, totalizando 1.600 horas de escolarização anuais. Ademais, um turno semanal é reservado ao planejamento pedagógico dos docentes, de modo que a jornada ampliada ocorre ao longo de quatro dias por semana.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2020) da escola, localizada no oeste catarinense, explicita a concepção de que o tempo integral não deve ser entendido como mera ampliação da jornada escolar, tampouco como duplicação dos conteúdos já presentes no currículo regular. Ao contrário, as oficinas ofertadas precisam estar articuladas aos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, as atividades podem variar ao longo de um bimestre, semestre ou ano letivo, podendo assumir caráter fixo ou esporádico, mas sempre orientadas por uma intencionalidade político-pedagógica, em consonância com os objetivos formativos e com as ementas de cada Macrocampo de Conhecimentos (PPP, 2020, p. 8).

A instituição considera o planejamento como elemento essencial para a efetividade do currículo proposto. Para tanto, desenvolve-se o Plano de Trabalho Docente (PTD), elaborado coletivamente por educadores e gestores, com vistas à interdisciplinaridade. A partir desse documento, cada professor constrói o Plano de Aula (PA), que delineia o percurso pedagógico a ser seguido com sua turma, seja em um dia ou em uma semana. Ademais, cada eixo curricular possui uma ementa própria, concebida para estabelecer uma relação dialógica com os territórios de vida dos sujeitos que habitam o campo, valorizando sua realidade sociocultural como parte integrante do processo educativo.

Apresento, a seguir, a Figura 4, da entrada da escola, com o intuito de oferecer elementos adicionais para a contextualização.

Figura 4 - Entrada da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista



Fonte: Google Maps (2026).

A turma selecionada para a realização da pesquisa corresponde ao quinto ano do ensino fundamental, composta por 16 crianças, sendo 7 meninas e 9 meninos. A maioria desses estudantes reside em áreas rurais, enquanto uma parcela menor vive na cidade e desloca-se diariamente até o campo para frequentar a escola. Portanto, nesse primeiro momento de aproximação, a minha intenção foi conhecer as crianças e criar uma identificação com a turma, de modo com que eu, enquanto pesquisadora, me tornasse parte da turma e não mais uma pessoa estranha e desconhecida por elas e pela professora regente.

Após a primeira semana de permanência na turma, cada educando recebeu de mim um pequeno caderno, que pode até ser chamado de agenda, em que eles fizeram determinados registros diários, apenas quando orientados.

Esse caderno individual foi utilizado para acompanhar, na escrita e/ou nas ilustrações, qual foi o processo do desenvolvimento conceitual elaborado pelas crianças durante as aulas, além das falas e das interações diárias que foram captadas através de áudios. De acordo com a metodologia da análise microgenética, sigo dialeticamente os três principais pontos: 1. Observação e registro rigoroso. 2. Análise da gênese dos processos observados e 3. Interpretação dos processos de mudanças qualitativa e quantitativamente, no intuito de realizar uma análise fidedigna e percebendo as minúcias do processo de elaboração do conceito.

Ainda nesse momento, para a realização do piloto, permaneci durante uma semana

realizando a aproximação e compreendendo o modo de funcionamento da escola e a partir da segunda até a quarta semana recolhi os dados com a utilização do caderno de registro dos conceitos. O período de três semanas, de recolha de dados, se dá, pois, em diálogo com a secretaria da educação do município em que a pesquisa foi realizada, visto que esse é o prazo máximo para a execução de um planejamento do início ao fim, sendo que a maioria ocorre no período de duas semanas, portanto, o planejamento vigente durante o período da pesquisa está no Anexo A, contendo todas as atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Certamente, o período de um mês em que permaneci na escola não é tão amplo, mas me possibilitou acompanhar o desenvolvimento de um dos planejamentos da educadora.

É importante ressaltar que, sendo uma escola de tempo integral, as aulas ocorrem das oito horas da manhã até às dezesseis horas da tarde, com atividades regulares e diversificadas. Então, acompanhei a turma tanto nas atividades regulares quanto nas atividades diversificadas, no intuito de perceber se há indícios da elaboração conceitual, se os indícios das elaborações fazem parte das discussões entre as crianças em outros momentos e até mesmo se nas atividades diversificadas eles encontram conexões entre os conceitos que estão sendo discutidos na sala de aula. Todo esse movimento, importante registrar, foi devidamente acordado com a professora regente da turma e observando o processo pedagógico tal como planejado por ela e pela escola. Neste diálogo e seguindo a lógica do planejamento da docente regente, para o tempo em que acompanhei o processo, foram definidos dois conceitos chaves a serem trabalhados com as crianças: Cooperação e Diversidade.

6. O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO CONCEITUAL NA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL

Em resumo, este capítulo apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, tomando como referência o método microgenético e os pressupostos da Teoria Histórico-cultural. A partir dos registros produzidos pelas crianças em seus cadernos individuais de aprendizagem, busca-se identificar indícios do desenvolvimento do pensamento conceitual no contexto da educação integral em tempo integral, tendo como eixo os conceitos de cooperação e diversidade. São analisadas, em profundidade, as produções de dois educandos, aqui identificados pelos nomes fictícios João e Osvaldo, articulando os registros escritos e as narrativas por eles elaboradas aos referenciais teóricos de Vigotski, Góes, Saviani e Martins, no intuito de compreender o movimento entre o pensamento cotidiano e a formação de conceitos científicos.

Para compreender os indícios do desenvolvimento do pensamento conceitual em contexto de educação integral em tempo integral, a análise empreendida neste capítulo se orienta pelo método microgenético, que permite acompanhar os movimentos sutis e processuais da formação conceitual nas produções dos educandos. A microgênese, ao focalizar os registros em sua dinâmica de construção, possibilita observar como cada anotação, cada escolha de palavra ou associação realizada nos cadernos individuais de aprendizagem revela traços do processo de generalização e abstração descrito pela Teoria Histórico-cultural. Dessa forma, mais do que considerar os cadernos como produtos finais, a investigação busca apreender neles os indícios de transformação do pensamento, acompanhando o percurso vivido pelas crianças em suas narrativas e registros, em consonância com os fundamentos vigotskianos que sustentam esta pesquisa.

Para a análise empírica, foram selecionados dois cadernos por meio de uma tabulação que seguiu critérios específicos de exclusão. O primeiro critério[12] adotado foi a assiduidade dos educandos, sendo excluídos aqueles que não estiveram presentes em todas as aulas e não realizaram todos os registros nos respectivos cadernos, o que resultou na exclusão de nove dos dezesseis estudantes da turma.

Dos sete educandos remanescentes, foi realizada a leitura das narrativas finais, com o objetivo de identificar quais deles abordaram, ainda que de forma indireta, os conceitos de diversidade e cooperação. Com base nesse segundo critério, foram excluídos mais três estudantes. Restaram, portanto, quatro cadernos, desses foram selecionados dois para compor a análise.

Ademais, no primeiro momento da intervenção, eu realizei a entrega dos cadernos individuais de aprendizagem. Nestes cadernos, ao final de cada aula, as crianças fizeram anotações autônomas sobre os conteúdos e aprendizados realizados. Essas anotações constituem agora o conjunto de dados empíricos que me ajudam a refletir sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual em contexto de educação integral em tempo integral.

Dessa maneira, ao analisar os registros produzidos pelas crianças nos cadernos individuais, é possível realizar uma leitura microgenética, tal como propõe Góes (2000), que entende esse procedimento como uma forma de investigar o desenvolvimento em sua gênese, acompanhando as mudanças qualitativas que se manifestam nas interações e produções dos

[12] A tabulação dos dados foi realizada com o objetivo de selecionar dois cadernos para compor o primeiro movimento de síntese e análise. Os critérios de seleção foram estabelecidos pela autora, de modo que os cadernos escolhidos apresentassem o maior grau de aproximação e utilização dos conceitos trabalhados, ainda que de forma indireta.

sujeitos. Nesse sentido, cada anotação não é apenas um dado isolado, mas um indício do movimento de formação conceitual em contexto de educação integral e de tempo integral. A análise microgenética permite observar como os conceitos de cooperação e diversidade, trabalhados em sala, vão sendo apropriados, ressignificados e reconstruídos pelas crianças, revelando o papel da educação escolar na promoção do pensamento crítico e autônomo.

É pertinente destacar os conceitos que serão abordados nesta pesquisa, bem como justificar os critérios que orientaram sua escolha. Para tanto, apresentei a proposta investigativa à instituição escolar, ocasião em que também tive a oportunidade de conhecer a professora regente e a turma participante. Durante a primeira semana, o objetivo foi estabelecer vínculos iniciais e favorecer a adaptação das crianças à minha presença em sala de aula.

Após algumas experiências e diálogos com a docente, questionei quais conteúdos seriam trabalhados em sequência, a fim de definirmos conjuntamente os conceitos que poderiam integrar a pesquisa. Nesse momento, a professora apresentou uma iniciativa promovida por uma cooperativa financeira local, que estava organizando uma competição entre turmas do quinto ano da cidade. O concurso previa a produção de textos que contemplassem dois conceitos específicos, cooperação e diversidade, premiando os melhores trabalhos com dispositivos tecnológicos.

Diante dessa circunstância, a educadora sugeriu que a pesquisa fosse articulada à proposta da instituição financeira. Assim, os conceitos que fundamentam este estudo não emergiram diretamente das necessidades ou demandas dos alunos, mas foram delimitados em função de uma competição externa promovida por uma entidade financeira da comunidade.

Com base nos estudos realizados por Vigotski (2001a, p.94) “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. No processo educativo, é fundamental que o professor crie condições para que o educando perceba a relevância e a necessidade do aprendizado proposto. Quando essa necessidade é despertada é possível iniciar uma discussão significativa, capaz de promover a construção do conhecimento.

> O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vigotski, 2001a, p. 94).

Dessa forma, o conteúdo foi introduzido de maneira externa à realidade escolar, não

emergindo da necessidade concreta dos estudantes, como deveria ocorrer segundo a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que enfatiza a importância de o aprendizado nascer das demandas reais do educando e de sua interação social.

Ao iniciar a coleta de dados para a pesquisa, cada participante recebeu uma folha destinada à identificação pessoal, na qual deveria registrar um nome fictício de sua escolha e elaborar uma representação de si. A seguir, são apresentadas algumas imagens ilustrativas das produções realizadas. Como ressaltado acima, os cadernos que serão analisados são o de João (Figura 5) e Osvaldo (Figura 6), ambos nomes fictícios escolhidos pelos estudantes.

Figura 5 - Capa de João



Fonte: Caderno de João (2025).

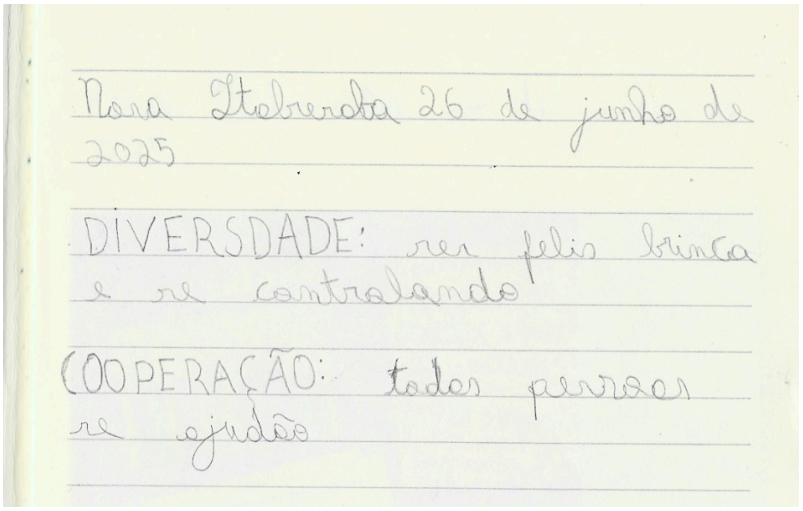
Figura 6 - Capa de Osvaldo



Fonte: Caderno de Osvaldo (2025).

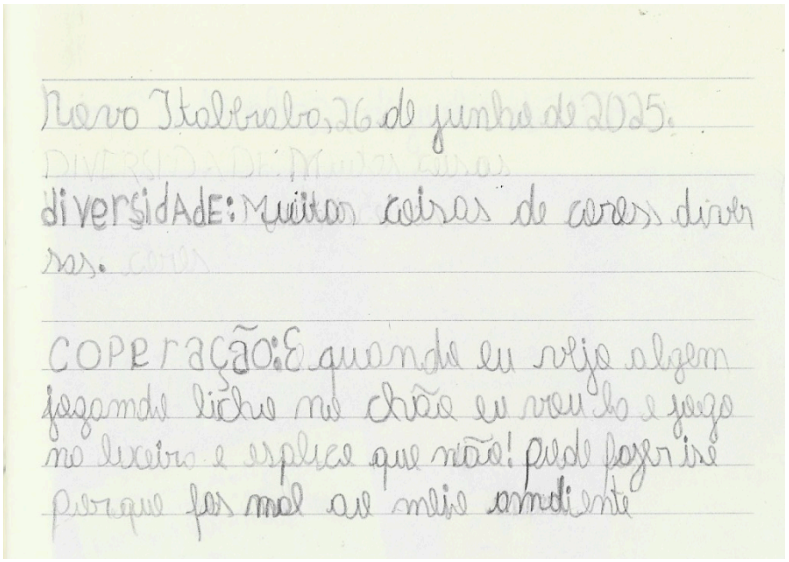
Realizou-se uma discussão com os educandos acerca dos dois conceitos e, durante esse diálogo, foi utilizado o diário individual de aprendizagem. O processo teve início com questões introdutórias, respondidas individualmente pelos estudantes. As perguntas formuladas foram as seguintes: O que é diversidade? O que é cooperação? Nesse momento, os educandos foram convidados a escrever livremente. De forma objetiva, esclareci aos estudantes que, caso não possuíssem familiaridade com os termos apresentados, poderiam registrar que nunca os haviam ouvido, indicar o significado que acreditavam atribuir-lhes ou relatar qualquer referência prévia que possuíssem a respeito deles. Apresento, a seguir, as Figura 7 e 8, dos dois cadernos contendo as respostas registradas pelos estudantes.

Figura 7 - Registro de João



Fonte: Caderno de João (2025).

Figura 8 - Registro de Osvaldo



Fonte: Caderno de Osvaldo (2025).

Nesse primeiro momento, João define diversidade como: “ser feliz, brincar e se controlando”. Com base na frase de João, é possível identificar indícios do pensamento por complexos. Este movimento de diálogos problematizadores com as crianças, cotejados com a base teórica que sustenta esta investigação, permite inferir sobre alguns indicativos de desenvolvimento de pensamento conceitual. O primeiro, a meu ver, é o que evidencia o movimento do pensamento neste processo. Em geral, no esforço de apreensão e generalização, as crianças referem sempre a prática social como ponto de suporte.

Cooperação, por exemplo, parece organizar uma imagem subjetiva ancorada no fato

de que, no contexto social e mesmo escolar destas crianças, estarem fortemente presentes diferentes tipos de cooperativas (financeiras, de agricultura familiar, etc.) e, mesmo quando os sentidos da palavra cooperação são generalizados para a relação com um certo equilíbrio ambiental.

O educando Osvaldo define cooperação como “quando eu vejo alguém jogando lixo no chão eu vou lá e jogo na lixeira e explico que não! pode fazer isso porque faz mal ao meio ambiente”. Nesse registro também se verifica a força do lugar social vivenciado pelos indivíduos como base para o estabelecimento de relações. “A construção da imagem subjetiva da realidade objetiva consubstancia-se na formação das funções psíquicas superiores em suas relações com a educação escolar” (Martins, 2012, p. 283). Ou seja, quando o educando aprende um conceito por meio da socialização e da cultura, ele forma, dentro dele, uma imagem desse conceito, uma representação, e isso é subjetivo, ocorre dentro da mente, mas se forma com base na realidade objetiva, o mundo real.

Um segundo elemento a ser destacado, é que nas trocas intersubjetivas vão se instalando as condições promotoras do desenvolvimento do pensamento conceitual. As falas vão como que nutrindo um universo de possibilidades para o sentido de cooperação. A professora indaga, provoca, uma criança fala, a outra “emenda”, demonstrando que a fala do colega o fez lembrar ou relacionar com outras possibilidades. Parece se materializar, nesta cena, a assertiva de Vigotski, ao afirmar que toda função superior de pensamento foi antes uma relação social.

> Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, dentro da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se como relações entre seres humanos. (Vigotski, 2001, p. 63).

Posteriormente, a professora regente da turma trouxe para a sala dois irmãos gêmeos da turma do segundo ano da mesma escola. Durante a atividade, conduzimos uma conversa com os educandos a partir da presença dos irmãos gêmeos na turma. Esse exemplo serviu como ponto de partida para refletirmos sobre semelhanças e diferenças entre as pessoas. As crianças participaram ativamente, observando aspectos físicos, como altura e aparência, e também preferências pessoais, como comida e cor favorita. A partir dessas observações, conseguimos ampliar a discussão para o conceito de diversidade, reforçando que, mesmo em contextos semelhantes, cada indivíduo possui características próprias. O diálogo foi rico, pois permitiu que os estudantes relacionassem a temática com situações cotidianas e compreendessem que respeitar as diferenças é essencial para a convivência. Ao final,

valorizamos a individualidade de cada um e destacamos que a diversidade torna nossa experiência coletiva mais significativa.

Foram desenvolvidas várias atividades referentes aos conceitos de cooperação e diversidade, em uma delas o conceito de diversidade foi construído coletivamente pelos educandos, enquanto eu registrei no quadro as contribuições da turma. As demais questões foram respondidas de forma individual. Outro encaminhamento foi um tema de casa intitulado “Minha história”, cujo objetivo era levar as crianças a refletirem sobre sua subjetividade e sobre como aspectos culturais, como descendência, cor e religião, influenciam sua identidade. A análise das respostas revelou que a maioria dos estudantes compartilha origens étnicas e religiosas semelhantes, enquanto apenas uma minoria apresentou diversidade nesses aspectos.

Por fim, a professora regente organizou uma pesquisa na sala de informática, dividindo a turma em quatro grupos. Dois grupos ficaram responsáveis por questões relacionadas à cooperação e os outros dois por questões ligadas à diversidade, promovendo um trabalho colaborativo e investigativo que ampliou a compreensão dos conceitos discutidos em sala.

Na pesquisa realizada na sala de informática, cada grupo ficou responsável por responder um problema de pesquisa e uma questão específica e, depois, apresentar oralmente os resultados. Esse momento foi bastante interessante, pois percebi que em alguns grupos havia uma liderança natural de uma criança, enquanto em outros a atividade se transformava em uma disputa individual, sem que houvesse compreensão do conceito de cooperação. Em um dos grupos, composto por um menino e três meninas, observou-se que o estudante do sexo masculino manteve a folha de orientações apenas em sua posse, impedindo que as colegas tivessem acesso às instruções. Ele se limitava a ditar o que elas deveriam realizar, sem compartilhar o material. Em determinado momento, foi necessária a intervenção da educadora para que as meninas compreendessem o objetivo da atividade. Esse episódio evidenciou que, embora o estudante fosse capaz de escrever sobre os conceitos de cooperação e diversidade, ainda não havia incorporado tais noções de forma prática, uma vez que não conseguiu cooperar efetivamente, nem trabalhar em conjunto com colegas diferentes dele.

Durante as apresentações, as crianças demonstraram dificuldades em se expressar, muitas vezes tentando decorar o que deveriam falar sem compreender de fato o significado. Em seguida, trabalhamos coletivamente algumas questões centrais sobre o conceito de cooperação, assim como já havia sido feito anteriormente com o conceito de diversidade. O conceito foi construído em conjunto pela turma, mas as demais questões foram respondidas

individualmente. Posteriormente, trabalhamos o gênero textual charge, a de Rosa Luxemburgo, como exemplo, para discutir diversidade. As crianças decidiram reproduzir a charge em formato ampliado para expor na escola, organizando-se de forma colaborativa: alguns desenharam, outros pintaram, escreveram ou montaram o cartaz. Paralelamente, selecionaram imagens de revistas que representassem os conceitos. Todo esse material foi exposto em frente à sala, compondo uma mostra visual para as demais turmas.

Para reforçar continuamente os conceitos, a turma também realizou a confecção artesanal de papéis (Figuras 9 e 10), tanto para uso próprio, quanto para distribuição às demais turmas. Essa atividade exigiu colaboração, já que havia poucos recursos disponíveis e o processo de secagem era demorado. Em algumas ocasiões, confeccionamos papéis com sementes de girassol, criando a proposta de um papel plantável como lembrança para as escolas visitantes. Em outras, produzimos papéis destinados à escrita. Essas produções ocorreram ao longo de todo o período da pesquisa, de duas a três vezes por semana, dependendo das condições climáticas.

Figura 9 - Confecção de papel com sementes



Fonte: Registros da professora (2025).

Figura 10 - Confecção de papel



Fonte: Registros da professora (2025).

A análise microgenética, ao privilegiar os processos em curso, evidencia não apenas avanços, mas também contradições entre o discurso e a prática dos educandos. Embora muitos consigam verbalizar conceitos, como cooperação e diversidade, os episódios observados, como o estudante que monopolizou as instruções do grupo ou as apresentações pautadas na memorização mecânica, revelam que tais noções ainda não foram incorporadas de forma efetiva nas interações cotidianas. Esse descompasso evidencia, a meu ver, que a aprendizagem não se dá de maneira linear, mas atravessada por tensões, disputas e resistências que precisam ser problematizadas.

Nesse sentido, a abordagem microgenética permite identificar como os sujeitos oscilam entre reproduzir discursos socialmente valorizados e enfrentar dificuldades em traduzi-los em práticas concretas. Como afirma Góes (2000), a análise microgenética privilegia a investigação dos processos em curso, focalizando o movimento e a transformação das ações e significações, o que torna possível compreender que a construção de conceitos não é apenas cognitiva, mas também relacional e marcada por conflitos.

No conjunto das atividades, percebo que as crianças se encontram em um estágio de generalização marcado pela predominância dos pseudoconceitos. Embora utilizem termos como cooperação e diversidade, muitas vezes o fazem de maneira aproximada, sem alcançar

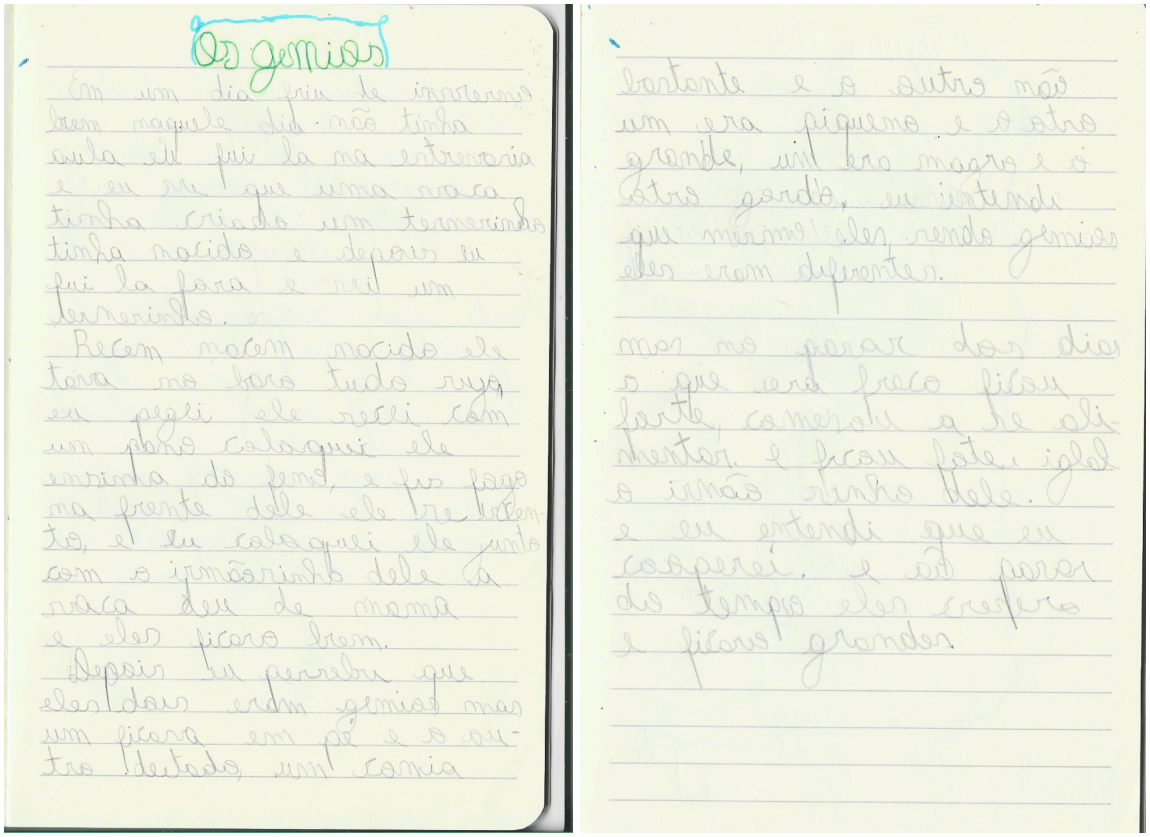
ainda a compreensão conceitual plena. O uso das palavras aparece como uma forma socialmente aceita de participação, mas não necessariamente traduz uma internalização crítica dos significados. Esse movimento revela que os educandos transitam entre o pensamento cotidiano e a tentativa de sistematização conceitual, permanecendo em um estágio intermediário, em que a linguagem funciona como mediadora, mas ainda não como expressão de conceitos científicos.

Os episódios observados, como a liderança autoritária de um estudante ou as apresentações pautadas na memorização mecânica, ilustram bem esse processo. As crianças demonstram reconhecer o valor da cooperação e da diversidade em nível discursivo, mas suas práticas ainda se apoiam em formas externas de repetição ou em comportamentos egocentrados. Nesse sentido, os pseudoconceitos funcionam como uma ponte entre o pensamento sincrético e o pensamento conceitual, aproximando-se dos conceitos verdadeiros sem coincidir com eles. Como afirma Vigotski (2001), os pseudoconceitos aproximam-se dos conceitos verdadeiros, mas não coincidem com eles, constituindo uma etapa necessária para o avanço no desenvolvimento conceitual.

Na sequência, trabalhamos o gênero textual notícia. As crianças foram à sala de informática e, em pequenos grupos, leram a reportagem intitulada “Chapecó lidera em população estrangeira em SC; veja o ranking de imigrantes". O texto trazia a história de Yelitza Josefina Dominguez Areinamo, uma imigrante venezuelana que reconstruiu sua vida em Chapecó após fugir da crise em seu país. A partir dessa leitura, os grupos responderam questões que relacionavam a experiência de Yelitza com os conceitos de cooperação e diversidade, refletindo sobre acolhimento, diferenças culturais e a importância da solidariedade. As respostas foram elaboradas coletivamente, reforçando a ideia de cooperação entre os estudantes e o respeito às diferentes perspectivas dentro dos grupos.

Em outro momento, cada criança foi orientada a escrever uma narrativa individual que contemplasse, mesmo de forma indireta, os conceitos de diversidade e cooperação. Essa produção foi organizada como parte de uma competição literária promovida por uma instituição financeira, da qual outras escolas do município também participaram. Para auxiliar na escrita, disponibilizamos um roteiro que serviu como guia para a construção das narrativas. Então, exposto pelas Figuras 11 e 12, os educandos, a iniciar pelo João, produziram a seguinte narrativa, com transcrições do conteúdo para melhor interpretação:

Figura 11 - Narrativa de João



Fonte: Caderno de João (2025).

Transcrevo, no Quadro 2 a seguir, o conteúdo da narrativa:

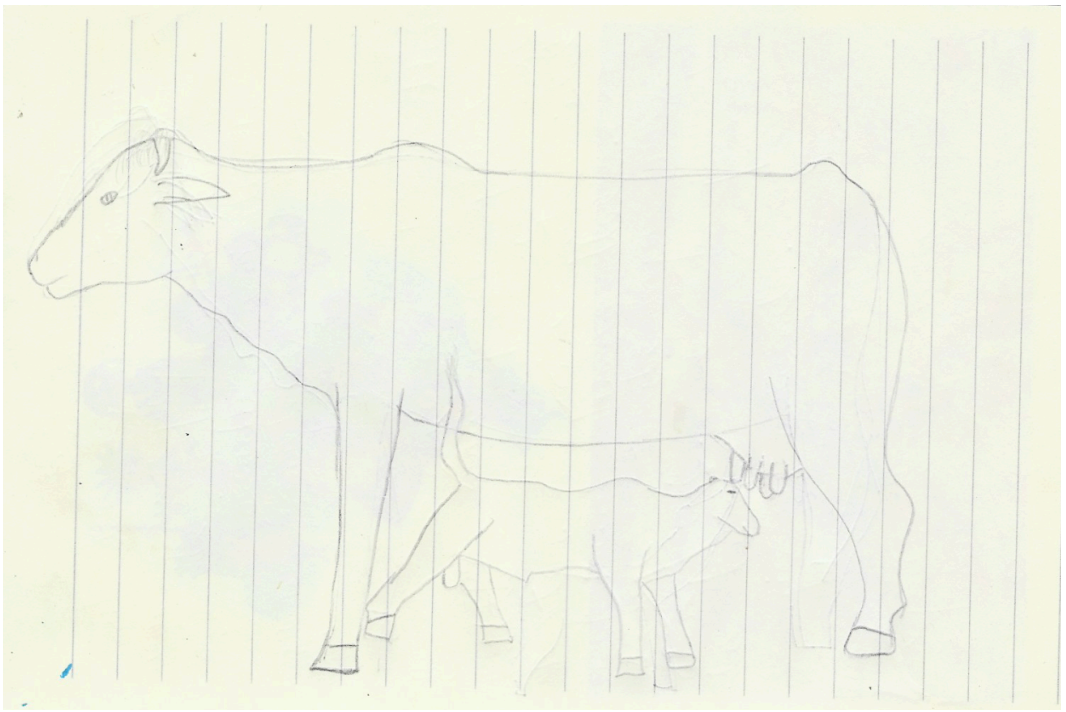
Quadro 2 - Transcrição da narrativa de João

Os gêmeos
Em um dia frio de inverno bem naquele dia não tinha aula eu fui lá na estrebaria e eu vi que uma vaca tinha criado um terneirinho tinha nascido e depois eu fui lá fora e vi um terneirinho. Recém nascido ele tava no barro todo sujo, eu peguei ele sequei com um pano coloquei ele em cima do feno, e fiz fogo na frente dele ele se sentou e eu coloquei ele junto com o irmãozinho dele a vaca deu de mamar e eles ficaram bem. Depois eu percebi que eles dois eram gêmeos mas um ficava em pé e o outro deitado ,um comia bastante e o outro não um era pequeno e o outro grande, um era magro e o outro gordo, eu entendi que mesmo eles sendo gêmeos eles eram diferentes. Mas no passar dos dias o que era fraco ficou forte, começou a se alimentar e ficou forte igual o seu irmãozinho dele, e eu entendi que eu cooperei, e ao passar do tempo eles

cresceram e ficaram grandes.

Fonte: adaptado de Caderno de João (2025).

Figura 12- Ilustração de João

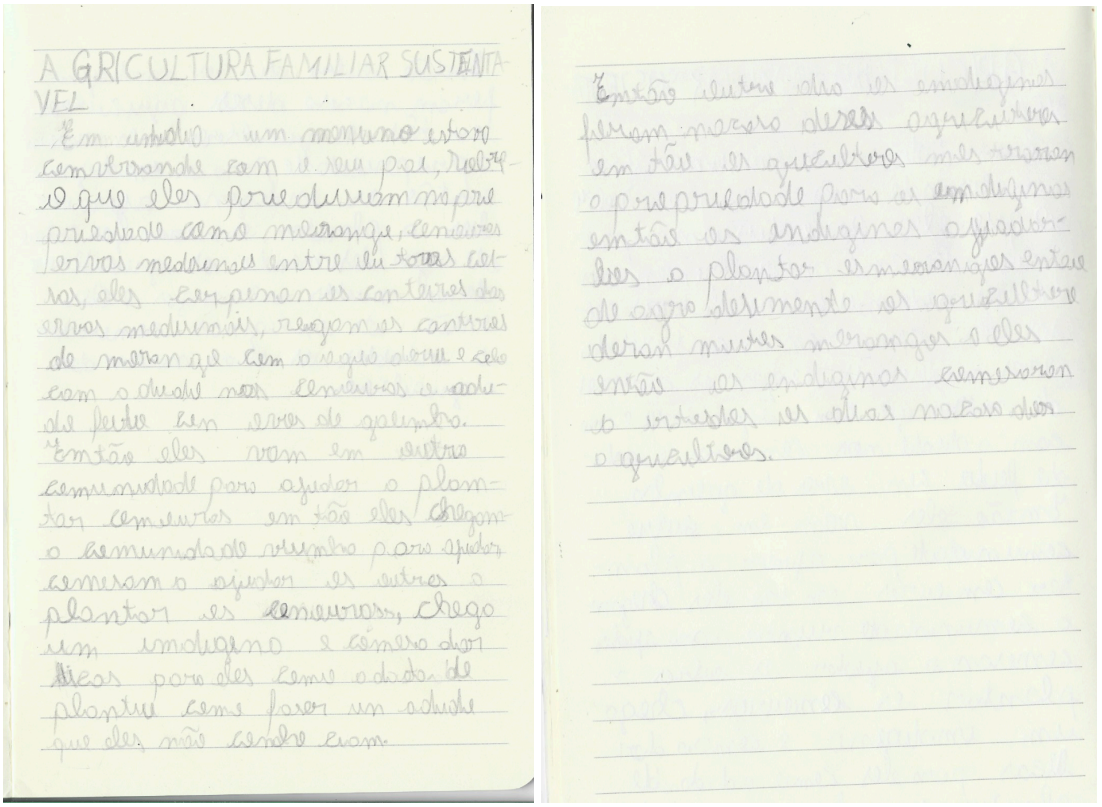


Fonte: Caderno de João (2025).

A produção textual de João foi elaborada com base em uma vivência realizada em sala de aula, na qual a educadora apresentou dois irmãos gêmeos e promoveu uma reflexão sobre suas semelhanças físicas e diferenças de preferências pessoais. Inspirado por essa experiência, João adaptou a situação para o universo animal, criando uma narrativa protagonizada por dois terneiros que, embora irmãos, apresentavam características distintas. No decorrer da história, João insere-se como agente cooperativo, prestando auxílio ao bezerro que se encontrava em situação de maior vulnerabilidade. Dessa forma, o educando aborda a temática da cooperação por meio da ação prática, sem recorrer à explicitação conceitual do termo. Em relação ao conceito de diversidade, embora não o utilize diretamente, João evidencia a presença de diferenças entre os animais, sendo que o vocábulo mais próximo empregado em seu texto é “diferentes”.

Em continuação à apresentação das narrativas construídas, temos a produção de Osvaldo na Figura 13, seguida do Quadro 3 contendo a transcrição da narrativa:

Figura 13 - Narrativa de Osvaldo



Fonte: Caderno de Osvaldo (2025).

Quadro 3 - Transcrição da narrativa de Osvaldo

Agricultura familiar sustentável
Em um dia um menino estava conversando com o seu pai, sobre o que eles produziam na propriedade como morango, cenouras, ervas medicinais entre outras coisas, eles carpiam os canteiros das ervas medicinais, regam os canteiros de morangos com a água do rio e colocam adubo nas cenouras e adubo feito com ovos de galinha. Então eles vão em outra comunidade para ajudar a plantar, começam a ajudar os outros a plantar as cenouras, chega um indígena e começa a dar dicas para eles como a data de plantio, como fazer um adubo que eles não conheciam. Então outro dia os indígenas foram na casa desses agricultores então os agricultores mostraram a propriedade para os indígenas então os indígenas ajudaram a plantar os morangos então de agradecimento os agricultores deram muitos morangos a eles então os indígenas começaram a ir todos os dias na casa dos agricultores.

Fonte: adaptado do Caderno de Osvaldo (2025).

A produção de Osvaldo, embora não explicite os conceitos, evidencia a valorização das diferentes culturas, exemplificada pela relação entre agricultores e indígenas. Tal

abordagem demonstra que o educando compreendeu a relevância da diversidade nas relações humanas. No que se refere ao conceito de cooperação, Osvaldo descreve um comportamento semelhante ao apresentado por João, destacando que indivíduos com características distintas podem colaborar entre si com o objetivo de alcançar resultados mais eficazes.

Para além das produções escritas analisadas, é importante ressaltar que, embora haja um trabalho contínuo com os conceitos de cooperação e diversidade, a turma ainda demonstra dificuldades significativas em reconhecer e respeitar o outro como sujeito singular. Observam-se comportamentos marcadamente individualistas e, por vezes, competitivos. Em outras atividades e registros não incluídos neste caderno, mas presentes nos cadernos individuais dos educandos, é possível identificar a recorrência de práticas de bullying, bem como traços sutis de atitudes machistas entre grande parte dos meninos.

Durante alguns momentos de recreação no parque, foi possível observar práticas de brincadeiras de caráter mais agressivo. Em uma delas, as crianças simulavam cavalgar, subindo umas nas costas das outras. Além disso, encontraram uma corda no espaço e, durante a atividade, chegaram a utilizá-la de forma inadequada, colocando-a na boca de um colega como se fosse um cavalo. Paralelamente, nota-se que a maioria das meninas apresenta resistência ou insegurança em expressar suas ideias oralmente, o que evidencia desafios no desenvolvimento da participação equitativa e no fortalecimento das relações interpessoais no grupo.

Essas situações revelam que, apesar dos esforços pedagógicos voltados à construção dos conceitos de cooperação e diversidade, ainda há um distanciamento entre a compreensão teórica e a prática cotidiana dos educandos. A dificuldade em transformar o conhecimento elaborado em atitudes concretas evidencia a necessidade de uma mediação intencional e sistemática, capaz de orientar as crianças na internalização desses conceitos e na superação de comportamentos individualistas e excludentes.

Dessa forma, o papel da educação escolar consiste na socialização do conhecimento sistematizado, distinguindo-se qualitativamente das formas informais e assistemáticas de educação. Saviani (2003, p. 14) afirma que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado”, destacando que sua função nuclear é mediar a passagem do saber cotidiano para o saber científico. Essa mediação não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove o desenvolvimento multilateral dos indivíduos, influenciando sobre funções psíquicas superiores. Vygotski (2001, p. 223) reforça essa perspectiva ao afirmar que “o ensino pode não se limitar a buscar o desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele,

fazendo-o avançar e provocando nele novas formações".

Desse modo, a educação escolar cumpre a tarefa de reorganizar qualitativamente o sistema psíquico, formando conceitos científicos que permitem ao sujeito pensar além das aparências imediatas e compreender a realidade em sua complexidade. Em síntese, a escola é chamada a ser mediadora da humanização, oportunizando que cada indivíduo se aproprie da herança cultural da humanidade e se torne sujeito da história, e não apenas condicionado por ela.

Ademais, o ensino, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, é compreendido como uma mediação intencional que organiza a relação entre o sujeito e o conhecimento sistematizado. Não se trata apenas da transmissão de conteúdos, mas de um processo que promove o desenvolvimento humano ao reorganizar qualitativamente as funções psíquicas superiores. Vygotski (2001, p. 223) afirma que "o ensino pode não se limitar a buscar o desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações", destacando que o bom ensino é capaz de antecipar e impulsionar o desenvolvimento. Saviani (1984) complementa essa visão ao sistematizar o percurso pedagógico em cinco momentos, sendo eles: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada, evidenciando que o ensino é um processo intencional voltado à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Por conseguinte, a aprendizagem é o processo pelo qual o aluno se apropria dos conhecimentos disponibilizados pelo ensino, transformando-os em instrumentos ativos de sua formação. Ela ocorre na tensão entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, sendo impulsionada pela mediação docente. Vygotski (2001) demonstra que a aprendizagem escolar, especialmente a dos conceitos científicos, reorganiza todas as funções psíquicas, incidindo diretamente na personalidade e permitindo ao sujeito pensar além das aparências imediatas. Saviani (1984, p. 75) denomina esse momento de catarse, isto é, a "efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social". Portanto, a aprendizagem escolar não se limita à memorização, mas promove a formação de conceitos que possibilitam ao indivíduo tornar-se sujeito da história, capaz de agir de forma consciente e crítica.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, os conceitos espontâneos e científicos diferem profundamente em sua origem e função. Os conceitos espontâneos são formados a partir da experiência cotidiana, vinculados ao senso comum e às práticas imediatas, mas não asseguram generalizações amplas, nem permitem uma análise profunda da realidade. Já os

conceitos científicos, adquiridos por meio do ensino escolar sistematizado, reorganizam qualitativamente todas as funções psíquicas e incidem diretamente na formação da personalidade. Vygotski (2001, p. 181) afirma que “os conceitos científicos não são assimilados pela criança como aquisição da memória, mas se formam na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso”.

Nesse sentido, enquanto os conceitos espontâneos representam o ponto de partida da aprendizagem, é a apropriação dos conceitos científicos que possibilita ao sujeito superar o nível empírico e desenvolver a capacidade de análise crítica, condição indispensável para a compreensão multilateral da realidade e para a formação de sujeitos conscientes e ativos na história.

Para que essa passagem dos conceitos espontâneos aos científicos se efetive de maneira consistente, é fundamental que o ensino seja organizado de forma intencional. Nesse sentido, Martins (2015) destaca a importância de considerar a articulação entre conteúdo, forma e destinatário na organização pedagógica, pois somente a partir dessa tríade é possível garantir que o conhecimento sistematizado seja acessível, significativo e capaz de promover o desenvolvimento integral dos educandos.

Dessarte, Martins (2015) defende que o ensino escolar, quando orientado para a transmissão de conceitos científicos e clássicos, desempenha papel decisivo na constituição das funções psíquicas superiores e, consequentemente, na humanização dos indivíduos. A escola é planejada para ser um espaço privilegiado de apropriação dos conhecimentos universais, que permitem ao sujeito superar os limites da experiência imediata e cotidiana, alcançando uma compreensão objetiva da realidade. Nesse sentido:

> Afirmam, ainda, a educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades. É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar 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 disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (Martins, 2015. p. 272).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que não são quaisquer aprendizagens que promovem o desenvolvimento, mas apenas aquelas que possibilitam a internalização de signos culturais complexos, condição essencial para a formação do pensamento em conceitos e para a conquista da inteligibilidade do real.

> A pedagogia histórico-crítica, ao pôr em relevo um tipo de conhecimento a ser transmitido — no caso, os conhecimentos universais — está colocando em questão, concomitantemente, as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo, não se tratando de um tipo de ensino verbalista e abstrato

(Martins, 2015.p.276).

Com isso, é necessária uma educação escolar que seja intencional e planejada, haja vista que nem toda aprendizagem é promotora de desenvolvimento, sendo necessário selecionar conteúdos e formas de ensino que realmente contribuam para a formação humana.

A transmissão de conceitos científicos na escola é condição essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois reorganiza o sistema psíquico e promove a formação integral. Ao se apropriar desses conceitos, o estudante não apenas amplia suas capacidades cognitivas, mas também qualifica seu comportamento e sua relação com a realidade objetiva. O ensino escolar, nesse sentido, cumpre uma função social decisiva: garantir que cada indivíduo tenha acesso ao saber científico e cultural da humanidade, condição indispensável para que se torne plenamente humano.

A educação escolar, fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, assume a tarefa de superar os limites das aprendizagens imediatas e utilitárias, oferecendo ao estudante conhecimentos universais que lhe permitem compreender a realidade em sua complexidade. Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento humano não resulta apenas da experiência cotidiana, mas exige a mediação intencional do ensino, planejado em forma e conteúdo, para que a aprendizagem se converta em efetivo desenvolvimento psíquico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo isso, considerando o tempo de realização do mestrado, e os resultados obtidos na pesquisa, é preciso reconhecer que os conceitos não emergem espontaneamente da prática social ou das necessidades imediatas das crianças, mas, muitas vezes, são impostos externamente. Conforme destaca Leontiev (2004, p. 78), “os conceitos não se formam diretamente da experiência prática, mas exigem uma atividade especialmente organizada, na qual os objetos de estudo se tornam motivos da ação.” Essa é a função social da escola, promover o desenvolvimento do sujeito a partir de um ensino intencional que de fato desenvolva os conceitos.

Nesta lógica, tomou-se como referência problematizadora a seguinte pergunta: Como ocorre o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e quais implicações decorrem para a práxis pedagógica escolar em contexto

de educação integral em tempo integral? Para esta base teórico-metodológica, sustentada pelo aporte epistemológico do Materialismo Histórico-dialético, o desenvolvimento do pensamento conceitual deve tomar como ponto de partida e de chegada a prática social dos seres humanos historicamente situados. Isso requer, no caso da prática pedagógica, um processo de problematização que visa gerar necessidades e, por consequência, como afirma Leontiev (2004, p. 78), "A motivação da criança para a aprendizagem escolar não surge espontaneamente, mas é formada com base em motivos sociais, na medida em que ela compreende o sentido da atividade de estudo".

De acordo com Leontiev (2021), a vida humana é um conglomerado de atividades que acontecem em sequência, e é na atividade que o objeto se transforma em subjetividade, ou seja, se cria uma imagem mental. A atividade é um processo de trocas entre sujeito e objeto: de um lado, a personalidade se expressa naquilo que produz; de outro, as coisas externas se tornam parte da experiência subjetiva quando respondem às necessidades da pessoa. É importante ressaltar que a atividade só existe porque os sujeitos são seres culturais. Cada ser é singular, mas a atividade faz parte de um sistema de relações sociais.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a necessidade é compreendida como uma condição interna que impulsiona o sujeito a agir, mas que não se reduz a um simples estado biológico ou natural. Embora necessidades básicas, como fome ou sede, sejam fundamentais, no ser humano elas se transformam qualitativamente conforme o desenvolvimento da atividade social. A vida em sociedade, ao oferecer novos objetos e novas formas de atividade, cria novas necessidades e altera a hierarquia das já existentes. Dessa forma, a necessidade é um ponto de partida que exige mediação social e cultural para se converter em atividade significativa, sendo constantemente reconfigurada pelo processo histórico e pelas condições concretas de vida.

O motivo, por sua vez, é aquilo que dá direção e sentido à atividade, transformando a necessidade em ação concreta. Ele é o objeto ou valor que satisfaz a necessidade e, ao mesmo tempo, organiza a atividade psicológica do sujeito. Diferentes motivos podem responder a uma mesma necessidade, e é justamente essa diversidade que estrutura a personalidade, já que cada indivíduo encontra nos objetos sociais distintas razões para agir. O motivo não é apenas um estímulo externo, mas o elo que conecta a necessidade ao mundo objetivo, orientando o comportamento e qualificando a atividade. Ou seja, enquanto a necessidade é a base interna que exige satisfação, o motivo é o elemento que a concretiza, definindo o rumo da ação e constituindo o núcleo da vida psíquica.

A relação entre necessidade e motivo é, portanto, fundamental para compreender a

atividade humana. A necessidade representa a tensão interna que exige resolução, mas só se realiza plenamente quando encontra um motivo que lhe dê direção concreta. Sem motivo, a necessidade permanece oculta, incapaz de se transformar em ação. Já o motivo, ao responder à necessidade, não apenas satisfaz uma exigência imediata, mas também reorganiza a estrutura da atividade e contribui para o desenvolvimento da personalidade. Essa articulação mostra que o ser humano não age apenas por impulsos naturais, mas por razões que se constituem historicamente, vinculadas ao mundo objetivo e às relações sociais.

Ocorre que os conceitos de diversidade e cooperação, definidos para serem trabalhados na escola, não seguiram este percurso. Não foi criada a motivação para que houvesse a necessidade desse conhecimento. A ideia de trabalhar tais conceitos foi apresentada por uma entidade financeira cooperada presente na comunidade à qual pertence a escola. Ou seja, a escolha desses conceitos não se deu por demandas curriculares ou pedagógicas oriundas das necessidades das crianças, mas sim em função de um projeto promovido por uma instituição financeira privada, o qual previa a premiação da melhor redação que contemplasse ambos os conceitos.

As análises empreendidas principalmente no capítulo 6, ancoradas no método microgenético e nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural, permitiram acompanhar os movimentos processuais da formação conceitual das crianças no contexto da educação em tempo integral, tomando como eixos os conceitos de cooperação e diversidade. Mais do que verificar produtos acabados, a leitura dos cadernos individuais de aprendizagem de João e Osvaldo evidenciou indícios do percurso entre o pensamento cotidiano e a sistematização conceitual, revelando que tal movimento não é linear, mas atravessado por tensões, avanços e recuos.

A análise microgenética também tornou possível identificar que os educandos se encontram, predominantemente, em um estágio de generalização marcado por pseudoconceitos. Ao empregarem termos como cooperação e diversidade, fazem-no de maneira aproximada, funcionando a linguagem como forma socialmente aceita de participação, sem que isso traduza necessariamente a internalização crítica dos significados. Nesse sentido, os pseudoconceitos revelaram-se como ponte entre o pensamento sincrético e o pensamento conceitual, aproximando-se dos conceitos verdadeiros sem com eles coincidir, o que confirma a compreensão vigotskiana de que se trata de uma etapa necessária ao desenvolvimento.

As narrativas produzidas evidenciaram esse mesmo movimento. Tanto João, em sua história sobre os terneiros gêmeos, quanto Osvaldo, ao relatar a relação entre agricultores e

indígenas, abordaram cooperação e diversidade por meio da ação prática, sem explicitação conceitual dos termos. Ambos apoiaram-se em experiências vividas em sala e em sua realidade social imediata, demonstrando reconhecer o valor desses conceitos em nível discursivo e narrativo. Contudo, um descompasso entre discurso e prática mostrou-se recorrente ao longo das atividades: episódios como o estudante que monopolizou as instruções do grupo, as apresentações pautadas na memorização mecânica e a persistência de comportamentos individualistas, competitivos e, por vezes, excludentes, indicaram que tais noções ainda não haviam sido incorporadas às interações cotidianas.

Como sustentam Saviani e Martins, cabe à educação escolar mediar intencional e sistematicamente a passagem do saber cotidiano ao saber científico, reorganizando qualitativamente as funções psíquicas superiores. O bom ensino, na perspectiva de Vigotski, não segue o desenvolvimento, mas antecipa-o e o impulsiona. Assim, a superação dos pseudoconceitos e dos comportamentos individualistas observados depende menos da repetição de discursos socialmente valorizados e mais de uma mediação planejada em forma, conteúdo e destinatário, capaz de converter a aprendizagem em efetivo desenvolvimento psíquico.

Conclui-se, portanto, que a experiência analisada apresentou indícios consistentes de um pensamento conceitual em formação, situado em um estágio intermediário no qual a linguagem já opera como mediadora, mas ainda não como plena expressão de conceitos científicos. As tensões observadas não invalidam o percurso, mas, ao contrário, revelam-no em sua gênese, tal como propõe a análise microgenética. Cabe à educação escolar, nesse cenário, assumir sua função de mediadora da humanização, oportunizando que cada educando se aproprie da herança cultural historicamente acumulada e avance para além das aparências imediatas do real, tornando-se sujeito consciente e crítico de sua própria história.

Nesse sentido, observa-se que a ampliação da carga horária escolar não tem se mostrado eficaz no que diz respeito ao favorecimento da construção conceitual, uma vez que os conceitos permanecem restritos ao ambiente da sala de aula, sem reflexos concretos nas práticas sociais e comportamentais das crianças fora dela. Isso ocorre, sobretudo, em razão da ausência da constituição de uma necessidade real que justifique a apropriação do conceito. Ou seja, o planejamento pedagógico consegue realizar uma espécie de tempestade de ideias, mas não evolui de fato para uma problematização capaz de gerar a elaboração e incorporação de um conceito.

Ao concluir este percurso acadêmico, percebo que minha prática como educadora foi profundamente ressignificada. Saio do mestrado mais instigada a observar atentamente os

processos de construção do conhecimento das crianças, reconhecendo a riqueza presente em suas formas singulares de elaborar conceitos. Desenvolvi um olhar mais crítico e sensível para o meu ensino em sala de aula, capaz de valorizar não apenas os resultados finais, mas sobretudo os caminhos percorridos pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

Bahniuk, Caroline. Sapelli, Marlene Lúcia Siebert. Leite, Valter de Jesus. **Ensaios da Escola do Trabalho na Luta pela Terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná.** São Paulo, Expressão Popular, 2019, p. 416.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Saiba Mais- Programa Mais Educação. [Brasília]: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação. [Brasília], 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20dec%C3%AAnio,estabeleceu%2020%20metas%20a%20serem%20cumpridas%20na%20vig%C3%AAncia. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Escola em Tempo Integral**.** [Brasília], 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

BECK, Alexandre. ***Tirinha do Armandinho:*** *Por um mundo onde sejamos socialmente iguais...*. Suburbano Digital, 10 abr. 2019. Disponível em: https://suburbanodigital.blogspot.com/2019/04/tirinha-do-armandinho-por-um-mundo-onde-sejamos-socialmente-iguais.html. Acesso em: 13 jun. 2025.

CALDART, Roseli Salete**.** Educação do campo: notas para uma análise de percurso. ***Trabalho, Educação e Saúde***, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009. DOI: 10.1590/S1981-77462009000100003.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. Gramsci, os pioneiros e a educação integral. **Filosofia e Educação**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 9–22, 2010. DOI: 10.20396/rfe.v2i1.8635521. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635521. Acesso em: 10 jan. 2025.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Evandro Santos. OLIVEIRA, Neiva Afonso. KOGA, Ana Lúcia. Escola Unitária e Formação Omnilateral: Pensando a Relação entre Trabalho e Educação. Paraná: **ANPED**, jul. 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf. Acesso

em: 31 mar. 2025.

DUARTE, Evandro Santos. O processo de formação humana no pensamento de Antonio Gramsci: política, cultura e trabalho. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado) – **Programa de Pós-Graduação em Educação** - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

DUARTE, Mônica de Almeida. Uma vida por trás da teoria Histórico-Cultural: Lev Semionovitch Vigotski. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 24, e024011, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8673785.

DUARTE, Newton; DUARTE, Elaine. ***A função social da escola***. 2023. Disponível em: <https://www.academia.edu/101003198/Duarte_and_Duarte_A_Fun%C3%A7%C3%A3o_Social_da_Escola>. Acesso em: 3 abr. 2025.

DUARTE, Rosália**.** *Cultura material: os objetos e a vida social*. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2003. p. 38.

ENGELS, Friedrich**.** *Dialética da natureza*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: **Paz e Terra**, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio De Janeiro; São Paulo: **Paz E Terra**, 2019.

FUSARI, Jose Cerchi; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PARO, Vitor Henrique. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez. 2005. Acesso em: 24 mar. 2025.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: Inovações em processos. São Paulo: **Editora e Livraria Instituto Paulo Freire**, 2009. (Educação Cidadã, n. 4).

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, p. 9–25, abr. 2000.

GÓES, Maria Cecilia Rafael de. CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. in.: **Revista Pro-posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/pXQrsjJKm4TH3hBH9MBVtQP/?format=html&lang=pt Acessado em 10 de maio de 2026.

JOÃO, P.; DANIELI; NIEDERMAYER, I. **Método do Materialismo Histórico-dialético**: Apontamentos Teóricos e sua Contribuição para a Educação. [s.d.].

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução de José Carlos Souza e Silva. São Paulo: **Centauro,** 2004.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Tradução de Priscila Marques. Bauru: **Mireveja**, 2021.

MARTINS, L. **Desenvolvimento do Pensamento e Educação Escolar**: Etapas de Formação de Conceitos à Luz de Leontiev E Vigotski. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/363741/mod_resource/content/1/1.%20Desenvolvimento%20do%20pensamento%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar_Martins.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 47, e226099, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/12031. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, p. 283-296, mar. 2012.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223–239, out. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: **Boitempo**, 2007.

MAZIN, G. **Introdução a Teoria de Vygotsky**. Disponível em: <https://psicoeduca.com.br/psicologia/teorias-e-sistemas/84-introducao-a-teoria-de-vygotsky> . Acesso em: 1 abr. 2025.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. O materialismo histórico e dialético e pesquisa em educação: considerações metodológicas a partir das obras de Marx. **Germinal:** marxismo e educação em debate, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 407-429, 19 set. 2023. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v15i2.51832. Acesso em: 10 out. 2024.

PINO, Angel. O social e o Cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 71, n. 45-78, jul, 2000. Disponível em: 71 V.XXI (jul. 2000) - Vigotsky - O manuscrito de 1929 | Cedes.

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

PISTRAK, M. M. ***Fundamentos da Escola do Trabalho***. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico da escola do campo em tempo integral Bela Vista**. Município de Nova Itaberaba, Secretaria Municipal de Educação, Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista. 2020.

SAVIANI, D**.** *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: **Autores Associados**, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 39ª ed. Campinas: **Autores Associados**, 2007.

SIMÕES, W. Por uma escola territorialmente situada: contribuições geográficas em uma experiência extensionista da Educação do Campo do Oeste de Santa Catarina. **Geografia Ensino & Pesquisa,** v. 25, n. 1, p. 1–13, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/59217. Acesso em: 22 fev. 2025.

TOMIO, D.; SCHROEDER, E.; ADRIANO, G. A. C. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 28, 9 set. 2017.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: **Expressão Popular**, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2001a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.

APÊNDICE A – Pesquisa em bases de trabalhos científicos

PLATAFORMA CAPES		**DESCRITOR 1**	"Tempo integral no ensino fundamental"	
		TÍTULO:	**AUTOR(A):**	**ANO E INSTITUIÇÃO:**
	1.	Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola	Marília Andrade Torales,	2012 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
	2.	Formação docente em Goiás para escolas de tempo integral no ensino fundamental	Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho, Samuel Mendonça, Juliana Simião Ferreira,	2021 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
	3.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEBIDOS-DESTACADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO CURRICULAR	Quezia Patricia Albano dos Santos, Francisco Canindé da Silva,	2020 Anais do Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

	4.	CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE INDUÇÃO DO TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	Zenildo José Barbosa, Cibele Maria Lima Rodrigues,	2020 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
	5.	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: MODELOS E EXPERIÊNCIAS	Cláudia da Mota Darós Parente,	2017 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
	6.	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	Magalí Rogge, Graziela Breitenbauch de Moura,	2024 Revista de Estudos Interdisciplinares
	7.	Programa Mais Educação	Carlos Antônio Diniz Júnior, Saraa César Mól,	2023 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
	8.	Maria Yedda Linhares e a construção da escola de tempo integral no estado do Rio de Janeiro: entrevista com Lia Faria	Sheila Cristina Monteiro Matos,	2017 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

	9.	Proposta de dois eixos formativos para educação econômica autogestionária na educação integral	Adriane Drummond de Almeida Ciodaro, Ediméia Maria Ribeiro de Mello	2015 Organization of Ibero-American States
PLATAFORMA SCIELO		Nenhum encontrado		
PLATAFORMA IBCIT	10.	Escolas de tempo integral de ensino fundamental da rede municipal de fortaleza: efeitos educacionais na comunidade escolar	Karuline Maria Fernandes De Carvalho	2024 Universidade Estadual do Ceará
	11.	Condições de trabalho em Escolas de Tempo Integral de ensino fundamental II em Fortaleza: o que declaram gestores e professores	ELAINNY PATRÍCIA LIMA BARROS	2024 Universidade Estadual do Ceará
	12.	A escola de tempo integral nas trajetórias juvenis: uma avaliação em profundidade a partir do estudo de uma escola pública de tempo integral no ensino fundamental ii no município de Fortaleza-CE	Almir Pereira de Omena Neto	2024 Universidade Federal do Ceará
	13.	Escola de tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto: Núcleo da Esperança “Vila Azul” (2012-2016)	Osvaldo Luis Bauch,	2018 Universidade Estadual Paulista

	14.	Sentidos constituídos na educação em tempo integral	Soares, Thais Peluzo Abreu Faleiros	2012 PUC-SP
	15.	Escola de tempo integral e currículo: desafios e perspectivas do núcleo gestor sobre o Programa do Sistema Municipal de Educação de Mogi das Cruzes SP, no período de 2009 a 2013...	Juliana de Paula Guedes de Melo Santos	2014 PUC-SP
	16.	A formação de professores da educação em tempo integral : desafios e possibilidades	Miriana Pereira de Souza Garcia	2018 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
	17.	A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista	Adriana de Castro	2009 Universidade Federal de São Carlos
	18.	O financiamento da escola de tempo integral da rede estadual de Goiás: um estudo de caso	Maria de Lurdes de Oliveira	2021 PUC- Goiás
	19.	Efeito das escolas de tempo integral na proficiência dos alunos : o caso da rede estadual do RS	Fernando Schardong	2023 PUC-RS
	20.	Educação integral em tempo integral: as concepções dos docentes de uma escola municipal de ensino fundamental	Joselaine Aparecida Campos	2019 Universidade Estadual de Ponta Grossa

PLATAFORMA CAPES		**DESCRITOR 2**	"Currículo" and "tempo integral" and "anos iniciais do ensino fundamental"	
		TÍTULO:	**AUTOR(A):**	**ANO E INSTITUIÇÃO:**
	1.	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO ABC PAULISTA	Sanny Silva da Rosa, Mércia Maia, William Santos Nascimento, Xirlaine do Anjos Sousa,	2021 Educere et Educare
PLATAFORMA SCIELO		Nenhum encontrado		
PLATAFORMA IBCIT	2**.**	Ciência e tecnologias nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: compreensões curriculares para a prática docente	Manuelle Pereira da Costa Simeão	2019 Universidade Tecnológica Federal do Paraná
	3.	Alfabetização científica : o ensino da leitura e escrita em uma escola estadual de tempo integral em Manaus/AM	Valdeni Liborio de Castro	2016 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

	4.	Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR	Fernanda Ribeiro de Souza	2016 Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão
	5.	Corpo-criança aprisionado em tempo integral: indagações sobre o “currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola	Lucas Xavier Brito	2016 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
	6.	Educação ambiental em uma escola de tempo integral ambiental: a construção coletiva de uma trama formativa	Raquel Sales Miranda	2022 Universidade do Estado do Amazonas

PLATAFORMA CAPES		**DESCRITOR 3**	“Desenvolvimento humano” and “Educação integral em tempo integral” and “anos iniciais do ensino fundamental”	
		TÍTULO:	**AUTOR(A):**	**ANO E INSTITUIÇÃO:**
	1.	EDUCAÇÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS – DILEMAS E DESAFIOS	Ariele Mazoti Crubelati	2022 Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA

		CONTEMPORÂNEOS		
PLATAFORMA SCIELO		Nenhum encontrado		
PLATAFORMA IBCIT		Nenhum encontrado		

PLATAFORMA CAPES		**DESCRITOR 4**	“pensamento teórico-conceitual” and “Educação integral em tempo integral”	
		TÍTULO:	**AUTOR(A):**	**ANO E INSTITUIÇÃO:**
	1.	Práticas educativas na Educação em Tempo Integral	Inês Roseli Soares Tonello, Cícero Nilton Moreira da Silva,	2024 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
PLATAFORMA SCIELO		Nenhum encontrado		

PLATAFORMA IBCIT		Nenhum encontrado		

PLATAFORMA CAPES		**DESCRITOR 5**	“educação integral em tempo integral” and “teoria histórico-cultural” and “anos iniciais do ensino fundamental”	
		TÍTULO:	**AUTOR(A):**	**ANO E INSTITUIÇÃO:**
	1.	A Necessidade do Conhecimento Matemático para Organização do Ensino: Cenas de um Processo de Formação Contínua	Anelisa Kisielewski Esteves, Neusa Maria Marques de Souza,	2018 UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR
PLATAFORMA SCIELO		Nenhum encontrado		
PLATAFORMA IBCIT		Nenhum encontrado		

ANEXO A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

2ª Trimestre

Sequência Didática - Narrativas que Revelam o Invisível: valorizando os diferentes papéis sociais.

Objetivo Geral:

Compreender e produzir narrativas que valorizem diferentes papéis sociais no cotidiano familiar, com foco na reflexão sobre o trabalho invisível e a construção de empatia.

Objetivos Específicos:

- Ler, interpretar e discutir o texto "Mamãe não trabalha", reconhecendo sua estrutura narrativa.
- Identificar o narrador, personagens, tempo e espaço da narrativa.
- Refletir sobre o conceito de trabalho e o valor das funções domésticas e não remuneradas.
- Produzir diferentes formas de reescrita da narrativa (poema, carta, bilhete ou novo final).
- Desenvolver atitudes de empatia, cooperação e valorização da diversidade de papéis na família.

Habilidades

- Identificar o narrador da história e seu ponto de vista.
- Planejar e produzir narrativas com coerência, coesão e progressão temática.
- Ler e compreender textos literários, respeitando seu gênero e estrutura.
- Identificar personagens, espaço e tempo nas narrativas.
- Reescrever narrativas, ampliando ou modificando partes da história.
- Valorizar a convivência, o respeito mútuo e a empatia.
- Refletir sobre as diversas formas de trabalho e sua importância na vida humana.

Aula 1: Passar no quadro.

Texto Narrativo

O texto narrativo é um gênero textual que conta uma história, real ou fictícia, envolvendo personagens em determinado tempo e espaço. Seu objetivo é relatar fatos e acontecimentos por meio de uma sequência de ações.

Estrutura do texto narrativo:

- **Introdução:** Também chamada de apresentação, é a parte inicial do texto, onde são apresentados os personagens, o ambiente (tempo e espaço) e a situação inicial da história.
- **Desenvolvimento:** Parte central da narrativa, onde os acontecimentos se desenrolam e os personagens entram em ação, enfrentando conflitos e desafios.
- **Clímax:** É o ponto mais intenso e emocionante da história, marcando uma grande virada ou o auge do conflito.
- **Desfecho:** Também conhecido como conclusão, é a parte final do texto, onde os conflitos são resolvidos e a história se encerra.

Leia o texto abaixo:

Mamãe não trabalha



Era uma mulher que perdeu o seu nome de batismo, ou melhor, trocou-o por outro muito usado: o de mãe.

Sendo mãe, tornou-se uma pessoa essencialmente chata. A maior cobradora da paróquia: faça isso ou faça aquilo.

O relógio toca. Começa a batalha.

- Vamos acordar pessoal!

Corre ligar a água para o café. O leite também (quando tem).

- Vamos crianças vista o uniforme.

O pai já está no banho.

- Rápido tem aula.

Côa o café. Serve a mesa.

- Vamos pessoal. Olhem a hora. Comam todo o pão. Escovem os dentes.

Pronto. O marido foi para o trabalho e os filhos para a escola. Tirou a mesa, limpou a louça do café. Arrumou as camas. Varreu a casa, retirou o pó dos móveis. Chegou o verdureiro. Feitas as compras, vai ao açougue. Aproveita a saída e passa pelo banco e paga as contas de água e luz.

Volta correndo faz o almoço. Olha o relógio. Está na hora do marido e das crianças chegarem.

Chegaram. Serve o almoço.

- Menino não belisque sua irmã!

O pai pede que lave seu macacão. Conta que hoje o trabalho melhorou um pouco, mas que é para cuidar as despesas.

Breve repouso e volta ao serviço.

Aa mãe lava a louça do almoço. A filha seca os pratos e o filho os talheres e se manda para o quintal. O cachorro aparece com os pelos da cauda bem aparados.

- Esse menino! Foi por isso que ele pegou a tesoura...

- Crianças façam a lição.

- Sim, arranjar figuras para a tarefa de geografia. Costurar a barra da calça do menino. Pregar botão na blusa da menina.

- Mãe, amanhã é o aniversário da professora. Tenho que levar um bolo.

Pronto. O bolo está no forno. Enquanto assa, lava o macacão.

-Vamos ao dentista. Cuidado ao atravessar a rua.

Passam na panificadora. Voltam para casa.

- Tomam banho!

Providenciar o jantar.

- Não gosta de ovo? Tem que comer. Faz bem para a saúde. Fiquem quietos. Deixem o pai assistir ao noticiário sossegado. Ele está cansado. Trabalhou o dia todo.

- Vão para o banho! Já arrumaram o material de aula de amanhã? Mas que turma! Desde que chegamos do dentista estou dizendo para irem para o banho.

Todos deitados. Verificação total da casa. Deixar mesa arrumada para o café matinal.

- Ora veja! O menino esqueceu de guardar um caderno.

Abriu-o. Deu uma olhada na lição. Ele preencheu uma página com dados pessoais: seu nome completo, data de nascimento, local, e também dados familiares. Profissão do pai: mecânico. Profissão da mãe: não faz nada só fica em casa...

Dinah Silveira de Queiroz

Atividades

1- Qual o contexto abordado na introdução da narrativa?

Na introdução, é apresentado o cotidiano de uma mulher que deixou de ser chamada por seu nome e passou a ser conhecida apenas como "mãe". Mostra-se que ela é vista como chata por estar sempre cobrando e organizando a rotina da casa e da família.

2- O que acontece no desenvolvimento?

No desenvolvimento, é retratada a rotina exaustiva da mãe: acorda cedo, organiza o café da manhã, cuida dos filhos, faz compras, prepara o almoço, limpa a casa, resolve tarefas escolares das crianças, costura, vai ao dentista, faz bolo, prepara o jantar, entre muitas outras atividades. Tudo isso sem descanso.

3- Qual o clímax desta narrativa?

O clímax acontece quando a mãe encontra o caderno do filho e lê a atividade em que ele descreve os dados da família. Lá, ele escreve que a mãe "não faz nada, só fica em casa", o que revela a falta de reconhecimento por tudo o que ela faz.

4- E no desfecho da história, o que aconteceu?

No desfecho, há um tom de ironia e crítica: depois de todo o esforço e trabalho feito pela mãe durante o dia, o filho afirma que ela “não faz nada”. Isso evidencia a invisibilidade do trabalho doméstico e o desvalor que muitas vezes é dado às tarefas realizadas por mães que não têm um emprego formal.

5- Trabalhando ideias:

a) Sobre o que fala o texto?

O texto fala sobre o trabalho invisível e não valorizado das mães e donas de casa, mostrando a rotina pesada e cheia de tarefas de uma mulher que cuida da casa e da família.

b) Qual era a rotina diária da mãe?

Ela acordava cedo, preparava o café, arrumava os filhos, organizava a casa, fazia compras, preparava o almoço, ajudava com as tarefas escolares, fazia costuras, levava os filhos ao dentista, preparava o jantar e ainda cuidava da casa à noite.

c) Porque a autora diz que mãe é uma pessoa essencialmente chata?

Porque a mãe está sempre cobrando e mandando fazer algo: acordar, escovar os dentes, comer tudo, fazer a lição, tomar banho, etc. Ela precisa organizar tudo para que a rotina funcione.

d) Qual a ideia que o filho tinha da profissão da mãe?

Ele acreditava que a mãe “não faz nada, só fica em casa”, mostrando que não reconhecia o trabalho dela como algo importante.

6- Ampliando a visão do mundo?

a) Que motivos leva a mulher trabalhar fora?

A necessidade de ajudar nas despesas da casa, buscar realização pessoal, independência financeira e também o desejo de exercer uma profissão.

b) A mulher que fica em casa pode ser bem informada? Como?
Sim. Ela pode se informar por meio de livros, jornais, rádio, televisão, internet e conversas com outras pessoas.

c) O trabalho de dona de casa é valorizado pela família? Por quê?
No texto, não é valorizado. A família, especialmente o filho, não reconhece o esforço da mãe e considera que ela "não faz nada", apesar de todo o trabalho realizado.

d) A mulher que trabalha fora deixa de ser dona de casa? Por quê
Não. Mesmo trabalhando fora, muitas mulheres continuam cuidando da casa e da família, acumulando funções. O texto mostra que, mesmo em casa, o trabalho é constante e exige muito esforço.

Sequência Didática *"Diversidade que soma, cooperação que multiplica"*

Objetivo Geral

Promover a reflexão e o respeito à diversidade, incentivando a cooperação e o trabalho em equipe, por meio da produção de narrativas que valorizem diferentes histórias, habilidades e origens, com foco na construção de um ambiente mais inclusivo e solidário.

Objetivos Específicos

- Compreender a importância da diversidade e da cooperação na convivência social.
- Identificar exemplos de respeito e aceitação às diferenças no cotidiano.
- Desenvolver habilidades de planejamento, organização e produção textual.
- Estimular a empatia e o pensamento crítico através da criação de histórias.
- Valorizar a contribuição individual no trabalho coletivo.
- Aprimorar a escrita com coesão e coerência, respeitando as etapas do texto narrativo.
- Analisar diferentes formas de acolhimento de imigrantes e reconhecer a importância da inclusão na escola e na comunidade.
- Utilizar recursos tecnológicos e midiáticos para ampliar o conhecimento sobre diversidade e cooperação.

Habilidades

- Identificar o tema de um texto e as ideias centrais e secundárias.
- Planejar e produzir narrativas orais e escritas, com organização temporal e causal.
- Usar a linguagem escrita como forma de expressão, interação e ampliação de conhecimentos.
- Desenvolver atitudes de respeito às diferentes opiniões, culturas e histórias de vida nas interações sociais e na produção textual.
- Reconhecer e respeitar a diversidade cultural, religiosa e social presente no meio em que vive.
- Identificar práticas de cooperação e solidariedade no convívio social.
- Valorizar e respeitar a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e outras, reconhecendo a igualdade de direitos.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos e sustentáveis.
- Usar recursos tecnológicos para pesquisar informações e comunicar ideias.
- Compreender os processos migratórios e suas causas e consequências.
- Produzir, revisar e reescrever textos com base em um planejamento prévio, considerando o contexto e a finalidade.

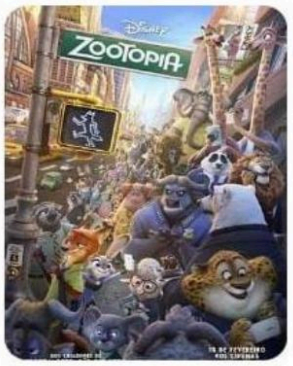
1º Momento: Roda de conversa

- Escrita do conceito de diversidade e cooperação no quadro e escuta.

O que é diversidade?
Como somos diferentes? (Cultura, habilidades, jeitos de ser)
Por que é importante cooperar?
Exemplos de quando a cooperação ajudou na escola ou em casa.

- Cada educando registra no seu caderno, de forma individual, o que sabe previamente do conceito.

2º Momento: Filme Zootopia - Essa Cidade é o Bicho



Discussão em grupo

- Qual personagem você mais gostou? Por quê?
- Quais animais vivem em Zootopia? Como eles são diferentes?
- Quais preconceitos ou desafios aparecem no filme?
- Como os personagens cooperam para resolver problemas?
- O que aprendemos sobre aceitar as diferenças?
- Como a cooperação ajudou a resolver o mistério?
- Você já percebeu pessoas diferentes de você? O que isso significa?
- Como podemos ajudar e respeitar quem é diferente?
- Como ajudar alguém que está enfrentando um problema.

3º Momento: **Atividades**

a) "O que é diversidade? " Será formulada em conjunto e as demais serão elaboradas individualmente.



6º Momento: Coleta dos papéis na escola e produção de papel com o intuito de identificar a importância da cooperação e o respeito as diversidades.





7º Momento: Gênero textual – Charge.

✓ Construção de dois acrósticos, um referente ao conceito de diversidade e outro referente ao conceito de cooperação.



DIVERSIDADE

D – Diferenças que se respeitam

I – Ideias que se complementam

V – Vozes que se ouvem com atenção

E – Espaço para todos crescerem

R – Reciprocidade nas relações

S – Somando talentos e histórias

I – Inclusão em cada gesto

D – Dialogando com empatia

A – Amizades que se fortalecem

D – Desafios superados juntos

E – Esperança em um mundo melhor

COLAR IMAGENS QUE REPRESETEM A DIVERSIDADE E COOPERAÇÃO ENTRE AS TURMA DA ESCOLA.

COOPERAÇÃO

C – Compartilhar sonhos e saberes.

O – Oportunidades para todos.

O – Olhar com respeito às diferenças.

P – Partilhar conquistas e vitórias.

E – Escutar com o coração.

R – Reconhecer o valor de cada um.

A – Aprender juntos a cada dia.

Ç – Calçar pontes e não muros.

Ã – Ânimo para cooperar sempre.

O – Organizar um mundo mais justo.

b) A realização da atividade deve ser em casa com a ajuda dos pais ou responsáveis.

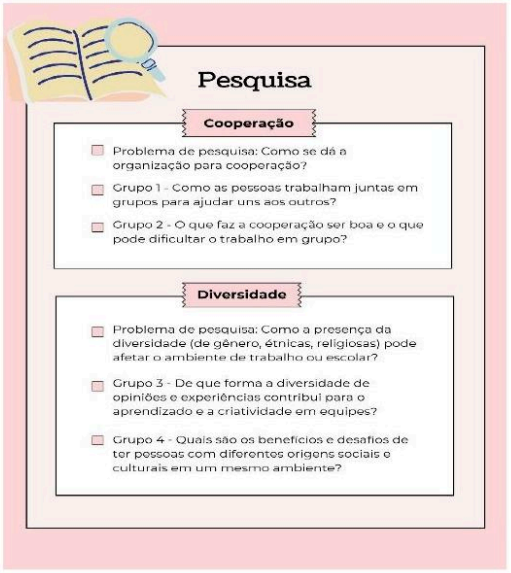


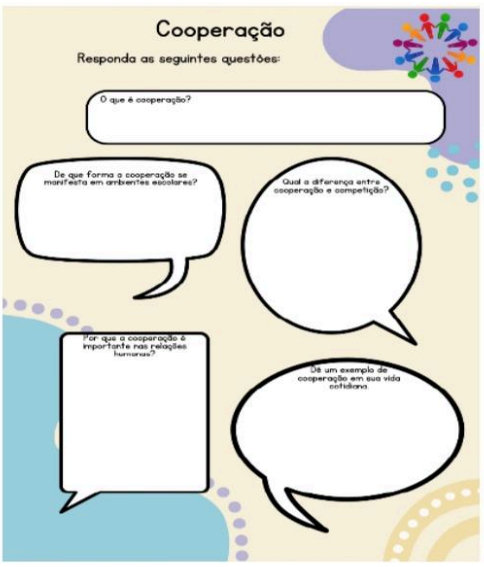
4 º Momento: Vídeos Cooperação

- ✓ A importância da cooperação https://www.youtube.com/watch?v=hmEvzxdq5I4
- ✓ Cooperar é a nossa força https://www.youtube.com/watch?v=ujM5a5divRY

5º Momento: Pesquisa na informática

a) Problematização do filme e escrita sobre a compreensão que tiveram do filme e do vídeo sobre cooperação.
b) Pesquisa no laboratório de informática sobre os conceitos, haverá 4 grupos com 4 crianças cada e cada grupo ficará responsável por responder o problema geral e a sua questão de pesquisa.
c) Apresentação para a turma de maneira oral os resultados.





7º Momento: Gênero textual notícia

Chapecó lidera em população estrangeira em SC; veja o ranking de imigrantes

Chapecó se destaca pelo alto número de residentes estrangeiros; Yelitza, imigrante venezuelana, relatou como reconstruiu a vida após fugir da crise em seu país

DAIANE CAROLINA,CHAPECÓ 01/07/2025 15H52 Atualizada em 01/07/2025 às 15h52.

Chapecó é o município catarinense com a maior população estrangeira do estado, conforme os resultados preliminares do Censo Demográfico 2022, divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Em entrevista ao portal **ND Mais**, a imigrante venezuelana Yelitza Josefina Dominguez Areinamo, de 34 anos, relatou sua trajetória. Ela fugiu da crise na Venezuela em busca de segurança e uma melhor qualidade de vida, e encontrou em Chapecó um novo começo.

Imigrante venezuelana relata como é morar em Chapecó.

Dominguez chegou ao Brasil há quase nove anos, fugindo da crise humanitária no país natal. Após passar quatro anos em outro estado, se mudou com a família para Chapecó e encontrou, segundo ela, acolhimento e oportunidades.

"Resolvi vir para cá porque a situação na Venezuela tava bem difícil. A gente não conseguia comprar comida, tinha que pegar fila dois dias antes. Tudo era muito caro, e o salário não dava para comprar nada", relembra.

Mãe de quatro filhos, ela conta que, na Venezuela, apenas estudava e cuidava das crianças. A mudança para Chapecó ocorreu após a indicação de um conhecido, que destacou o bom cenário da cidade.

"Sou muito agradecida pelo acolhimento chapecoense. Aqui só não trabalha quem não quer, porque tem bastante serviço. A única coisa difícil é o frio, o resto é ótimo. "

Hoje, Dominguez vive com o marido e os quatro filhos, de 6, 8, 13 e 14 anos, e destaca a estabilidade que encontrou no município, uma terra de oportunidades e novos começos.

Chapecó lidera em população estrangeira em SC

O crescimento da imigração nos últimos anos colocou Chapecó na dianteira estadual em número de residentes vindos do exterior, consolidando um perfil multicultural cada vez mais presente no Oeste catarinense.

Em 2022, Chapecó contava com 10.855 imigrantes estrangeiros e 334 naturalizados, somando 11,2 mil residentes nascidos fora do Brasil, o equivalente a 4,4% da população total do município.

Em 2010, esse número era de apenas 184 pessoas, o que revela um aumento de mais de 60 vezes em apenas 12 anos.

Esse avanço fez com que os estrangeiros ultrapassassem grupos historicamente presentes no município, como os paranaenses (3,5%), e se tornassem a terceira maior origem populacional, atrás apenas dos próprios catarinenses (68,1%) e dos gaúchos (18,4%).

Venezuela e Haiti concentram maioria dos imigrantes

Entre os principais países de origem dos estrangeiros que chegaram a Chapecó entre 2017 e 2022, destacam-se: Venezuela – 71,5% Haiti – 23,1% Paraguai – 1,2%

A participação dos venezuelanos na população imigrante local só é menor do que a de Concórdia (81,4%), e eles são maioria em 17 dos 20 municípios mais populosos de **Santa Catarina**. Já os haitianos predominaram apenas em cidades como Criciúma, Navegantes e Caçador.

Chapecó foi destaque em população estrangeira.

Segundo o superintendente estadual do IBGE em Santa Catarina, Roberto Kern Gomes, o estado foi o segundo que mais cresceu em números absolutos e percentuais entre 2010 e 2022. Em Chapecó, o destaque foi o aumento expressivo da população estrangeira.

"Lá em 2010 nós tínhamos apenas 184 estrangeiros vivendo em Chapecó. Esse número chegou a 11.200 em 2022, o que fez do município o que mais concentra imigrantes entre os 295 de Santa Catarina", afirmou.

Roberto Kern também ressaltou que o crescimento ocorreu de forma mais intensa nos cinco anos que antecederam a data de referência do Censo.

"Entre 2017 e 2022, Chapecó recebeu o maior número de imigrantes estrangeiros do estado: foram 8.256 pessoas. ", explicou o superintendente.

Além dos imigrantes internacionais, Chapecó também teve crescimento no número de moradores vindos de outras regiões do Brasil, especialmente do Norte e Nordeste.

Mais de 8 mil imigrantes em cinco anos

Chapecó também foi o município que mais recebeu imigrantes estrangeiros entre 2017 e 2022, totalizando 8.256 pessoas. O número supera cidades maiores como Joinville (4,9 mil) e Florianópolis (4 mil).

Esse fluxo representa 76,1% de todos os estrangeiros residentes no município em 2022, demonstrando o forte impacto da migração recente.

Além dos estrangeiros, Chapecó também recebeu 25,5 mil pessoas de outras partes do país entre 2017 e 2022.

O total de 33,8 mil novos moradores equivale a 13,3% da população atual, estimada em 254,8 mil habitantes. Entre os estados de origem dos novos residentes, destacam-se:

- Bahia e Pará – aumento de 0,1% para 0,4%
- Maranhão – de 0,03% para 0,8%
- Amapá – de 0% para 0,3%
- São Paulo – de 0,5% para 1%

Fluxo migratório de uma década reforça tendência

Ao longo dos dez anos anteriores ao Censo, 59,7 mil pessoas fixaram residência em Chapecó, sendo esse o sétimo maior fluxo migratório entre os municípios catarinenses. Desse total, 7 mil são **estrangeiros**, enquanto os demais vieram de outros estados, principalmente:

- Santa Catarina – 20,8 mil
- Rio Grande do Sul – 12,4 mil

Responda com base na notícia.

a) Como a história de Yelitza pode nos ajudar a entender o valor da cooperação com pessoas de outras culturas?
Mostra que acolher e ajudar quem vem de fora é importante para que todos possam viver melhor e construir uma comunidade mais forte e respeitosa.

b) A reportagem mostra que os imigrantes que vivem em Chapecó vêm de diferentes países e culturas. O que isso nos ensina sobre a diversidade cultural na cidade?
Mostra que Chapecó é uma cidade com muitas culturas diferentes convivendo juntas. Isso ensina que a diversidade é algo positivo, pois cada grupo traz costumes, línguas e histórias que enriquecem a cidade. Com respeito e cooperação, todos podem viver bem e aprender uns com os outros.

c) Em sua opinião, o que pode ser feito nas escolas e na comunidade para acolher melhor os imigrantes?
Criar atividades em grupo, ensinar palavras básicas em português com paciência e promover o respeito pelas diferentes culturas.

d) Como você se sentiria se mudasse para um país novo sem falar a língua? Que tipo de ajuda esperaria?
Sentiria medo e insegurança, e esperaria que as pessoas me ajudassem com a língua, fossem pacientes e me fizessem sentir bem-vindo.

e) Que atitudes dos moradores de Chapecó ajudaram no acolhimento dos imigrantes, segundo o texto?
Ofereceram oportunidades de trabalho e acolheram as famílias que buscavam uma nova vida.

7º Momento: Individualmente cada criança redigirá um texto narrativo sobre os conceitos de cooperação e diversidade.

- **História:** Uma nova família de imigrantes chega a uma cidade e, com o apoio dos moradores da comunidade, supera as dificuldades de adaptação. Um dos filhos, uma menina (ou menino), começa a frequentar a escola local, onde também encontra apoio para aprender o idioma e fazer novas amizades. Quem são os personagens principais (por exemplo: a nova aluna, colegas, professora, vizinhos, comunidade em geral...);
- **Conflito:** Barreiras de língua, costumes diferentes, dificuldade de encontrar trabalho e se comunicar. A criança sente vergonha de falar e tem dificuldade para acompanhar as aulas. Qual foi o problema (a dificuldade com a língua e os costumes diferentes..);
- **Resolução:** A comunidade se une para ajudar com traduções, doações, oportunidades de trabalho e convivência respeitosa. Na escola, colegas e professores acolhem a criança com paciência e atividades em grupo, ajudando-a a se adaptar. Como a turma e ou comunidade ajudou (atividades em grupo, amizade, respeito, doações...);
- **Mensagem:** A cooperação dentro da comunidade e da escola constrói pontes entre culturas diferentes e fortalece a convivência com respeito, amizade e solidariedade. Como tudo terminou (falar sobre a importância da cooperação e o respeito a diversidade).

Avaliação

A avaliação será realizada com base na participação dos alunos nas rodas de conversa, no engajamento durante o planejamento e a produção da narrativa, bem como na clareza e organização da escrita, considerando a estrutura do texto. Também será observada a capacidade de cada estudante em transmitir, por meio da produção, uma mensagem que valorize o respeito, a cooperação e a inclusão.

CONCURSO CULTURAL 2025

- ✓ A **14ª edição** do Concurso Cultural ocorrerá entre 24/3 e 19/12/2025, com o tema *Diversidade que soma, cooperação que multiplica,* tendo como objetivo mostrar como a diversidade de histórias, habilidades e origens se fortalece em conjunto e como o cooperativismo pode superar desafios, criar laços mais sólidos e promover um futuro inclusivo, com espaço e oportunidades para todos crescerem.

- ✓ **Categoria Texto Narrativo:** os alunos do 5º ano do ensino fundamental produzirão texto narrativo. Conforme indica a BNCC, uma das competências a serem desenvolvidas no 5º ano do ensino fundamental é a que oportuniza "criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens" (EF35LP25);

- ✓ **Apresentação dos trabalhos:** Os alunos do 5º ano farão seus trabalhos em forma de texto narrativo, criados em uma única página ou conjunto de até 2 (duas) páginas de produção oficial do Concurso Cultural, disponibilizadas pela cooperativa.

- ✓ Os trabalhos dos alunos deverão ser autorais, criativos e originais, além de abordar o tema anual do Concurso Cultural e problematizar o impacto que ele tem/poderá ter na comunidade próxima.

- ✓ É necessário que os trabalhos tenham título, correspondam aos gêneros de texto demandados por ano, estejam isentos de inadequações de tratamento temático, e sejam coerentes e coesos.

- ✓ Erros de grafia ou gramaticais não serão determinantes para a desclassificação do aluno participante.