



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NOÉLIA MARTINS DOS ANJOS

**A ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:
POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE**

Brasília – DF,

2014

NOÉLIA MARTINS DOS ANJOS

**A ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:
POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Carmen Vilela Rosa Tacca

Brasília – DF

2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1019681.

Anjos, Noélia Martins dos.
A597e A escola como contexto de desenvolvimento humano : possibilidades da prática docente / Noélia Martins dos Anjos. -- 2014.
167 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Inclui bibliografia.
Orientação: Maria Carmen Vilela Rosa Tacca.

1. Vigotsky, L. S. - (Lev Semenovich), 1896-1934 - Crítica e interpretação. 2. Prática de ensino. 3. Ensino de primeiro grau. 4. Ensino secundário. 5. Homens - Desenvolvimento. I. Tacca, Maria Carmen Vilela Rosa. II. Título.

CDU 371.133.2

NOÉLIA MARTINS DOS ANJOS

A ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:
POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Banca Examinadora

Prof^a Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Orientadora – Faculdade de Educação/UnB

Prof^a Dra. Raquel A. Marra da Madeira Freitas
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof^a Dra. Cristina M. Madeira Coelho
Faculdade de Educação/UnB

Prof^a Dra. Norma Lúcia Neris de Queiroz
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Data de aprovação ____/____/____.

Para José e Josefa,
João Augusto e Melissa:
marcos da minha trajetória,
gênese e continuidade.

AGRADECIMENTOS

A todos que comigo estiveram, muito obrigada:

À Universidade de Brasília, minha casa de estudos, desde a graduação.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, meu lugar de trabalho, por abrir oportunidades de formação por meio do afastamento remunerado para estudos.

CAPES pelo apoio financeiro durante minha participação no Grupo de Pesquisa Observatório da Educação – OBEDUC.

À professora Maria Carmen Tacca, que no processo de orientação compartilhou conhecimento e livros, mas além disso, experiências, histórias, exemplo e parte da vida. Muito obrigada pela acolhida, apoio confiança e desafios lançados.

Às professoras Ângela Branco e Cristina Madeira Coelho pelas importantes contribuições no momento de qualificação.

Às professoras Raquel Freitas, Cristina Madeira Coelho e Norma Lúcia de Queiroz pela disponibilidade em compor a banca de defesa e também contribuírem com esse processo que é parte importante de minha constituição como pesquisadora.

À escola que me acolheu para que eu desenvolvesse este estudo.

Aos professores participantes pela confiança e por permitirem que eu trouxesse à pesquisa aspectos de sua história e prática pedagógica em sala de aula, pela amizade que desenvolvemos e conhecimento que produzimos.

Ao grupo do Observatório, todo feito de meninas, queridas e marcantes em minha trajetória acadêmica.

Às amigas do PPGE: Adriana Gallert, Edi Pires, Luciana Oliveira e Oneida Irigon por horas e horas de estudo, risos e tensões, conversas e silêncios. Nossa amizade definida em alguns de nossos objetos de pesquisa: uma troca de experiências que produziu sentidos subjetivos fortalecedores de diferentes aspectos da minha formação docente e de pessoa em desenvolvimento.

Aos amigos de tantos lugares, de longe e perto com quem, de algum modo, compartilhei ideias, expectativas, inquietudes e outros sentimentos e dilemas envolvendo esse trabalho.

Ao amigo Enock Guimarães (em memória), por ter me ajudado a escolher a educação como projeto de vida, me abrindo os olhos e o coração para o desafio da Pedagogia.

À minha grande e amada família: pais, irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas de 1ª e 2ª geração, muita gente boa e querida.

Sandra, Sizani e Vanilson, irmãos queridos, por entenderem a complexidade desse meu momento e assumirem muito dos cuidados com aqueles que cuidaram de nós a vida inteira.

Sandra, mais uma vez, pela amizade, companhia e apoio.

Aos meus pais, José Martins e Josefa Rosa, que escolheram modificar todo o curso de suas vidas pensando nos filhos, dos quais eu sou a última. Muito obrigada por tudo o que fizeram por nós, especialmente por mim.

Ao meu amado filho João Augusto, por entender, do seu jeito, que a mamãe não poderia naquela hora, nem naquele final de semana, nem no feriado. Obrigada por sua amizade, bom-humor e amor, sempre demonstrado por infinitos abraços dados e pedidos sem hora marcada.

À minha menininha, Melissa, que veio de surpresa encher nossa vida com mais amor, alegria e esperança.

Ao meu querido esposo, companheiro e amigo, Charles, por horas intermináveis de escuta e paciência, por não medir esforços para cuidar da nossa família para que eu pudesse concluir mais esse desafio, entre tantos que temos enfrentado juntos.

A Deus, que me ama e acompanha em todos os momentos. Esteve comigo desde o início e estará para sempre.

Processos de desenvolvimento têm o potencial de criar oportunidades para a criatividade e crescimento, mas também para disfunção e perda. Sistemas em desenvolvimento possuem a habilidade de controlar perturbação, conflito e tensão mantendo estabilidade e uma trajetória para crescimento e reconciliação.

Fogel e Branco, 1997

RESUMO

A escola como contexto de desenvolvimento humano revela tensões e contradições próprias das pessoas que a constituem, desafiando a compreensão dos fenômenos que produz. Integram essa percepção aspectos da prática pedagógica nos quais se revelam a permanência de concepções que não contemplam a complexidade e a diversidade presentes nos processos de desenvolvimento humano. Isso tem orientado a ação docente para a repetição e memorização de informações, reduzindo a atuação do professor à transmissão cumulativa de conteúdos. Por outro lado, a escola e a prática docente mantêm um importante papel no desenvolvimento cultural, especialmente quando diminui a incidência de atividades que envolvem a dimensão mais estática do conhecimento e avança em proposições podem mobilizar o pensar em sua dimensão mais flexível, base para o desenvolvimento de operações de pensamento mais complexas. Desse modo, essa pesquisa teve por objetivo a análise da escola como contexto de desenvolvimento humano, concentrando-se principalmente na prática pedagógica dos professores, com o propósito de compreender quais aspectos de sua atuação relacionam-se com o desenvolvimento dessas operações. Para isso, pareceu-nos pertinente conhecer o contexto escolar, a forma de planejamento das atividades, as concepções e escolhas pedagógicas dos professores e estratégias de intervenção para que, na articulação desses elementos, nos fosse possível construir algumas interpretações. Nosso estudo teve como principal matriz teórica a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. Também elencamos algumas contribuições das teorias sistêmicas para entendimento do conceito de desenvolvimento humano. O percurso metodológico baseou-se nos princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa de González Rey e no método construtivo-interpretativo. Os instrumentos utilizados foram: observação, entrevista semiestruturada, sistemas conversacionais e análise documental. Participaram desse estudo três professores da rede pública de ensino do Distrito Federal dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concluímos que a ação docente que pode apoiar o desenvolvimento de operações de pensamento mais complexas, não se encontra circunscrita à ações pontuais, mas na convergência de princípios que podem abrir possibilidades para o desenvolvimento do aluno no contexto da escola. Consideramos necessário também a abertura de espaços para que o professor possa desenvolver uma relação dinâmica com o conhecimento, assumindo um posicionamento reflexivo e produtivo sobre si mesmo e que se volta para as crianças com quem atua.

Palavras-chave: Educação escolar. Desenvolvimento humano. Prática pedagógica. Operações de pensamento mais complexas.

ABSTRACT

The school as human development context reveals tensions and contradictions of people who integrate themselves in defiance of the understanding of the phenomena it produces. Integrates this perception aspects of pedagogical practice in which reveals the permanence of conceptions that do not contemplate the complexity and diversity present in human development processes, which has guided the teaching action for repetition and memorization of information, reducing the role of the teacher to the cumulative transmission of content. On the other hand, the school and the teaching practice still holds an important role in the cultural development, especially when decreases the incidence of activities involving the more static dimension of knowledge and advances on the proposition of possibilities that can mobilize the thinking in its more flexible dimension, basis for the development of more complex thinking operations. This research had as objective the analysis of the school as context of human development, focusing primarily on pedagogical practice of teachers, with the purpose of identifying which aspects of its performance and relate to the development of these operations. For this, we thought relevant meet the school context, the form of planning activities, pedagogical choices and concepts of teachers and intervention strategies for which, in the articulation of these elements, we could build some interpretations. Our study had as its main theoretical matrix cultural-historical perspective of Vygotsky and collaborators. Also below are some contributions of systemic theories for understanding of the concept of human development. The methodological course was based on the guiding principles of epistemology of Qualitative González Rey and the constructive method-interpretive. The instruments used were: observation, semi-structured interview, conversational systems, and document analysis. This study participated in three public school teachers in the Federal District of the early years of elementary school. We conclude that the teaching action that can support the development of more complex thinking operations, is not limited to specific actions, but in the convergence of principles which may open possibilities for the development of the student in the school context. We must also open spaces so that the teacher can develop a dynamic relationship with knowledge, assuming a reflective and productive positioning about himself and who turns to children who acts.

Keywords: School education. Human development. Pedagogical practice. Thinking operations more complex.

LISTA DE SIGLAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FE	Faculdade de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases
LEPPAE/FE-UnB	Laboratório de Estudos e Pesquisas dos Processos de Aprendizagem e Escolarização/ Faculdade de Educação-Universidade de Brasília.
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 REPETIR OU REFLETIR: UM PROBLEMA SOBRE A ESCOLA E A PRÁTICA DOCENTE	12
2 DESENVOLVIMENTO HUMANO: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM CONCEITO	21
2.1 CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA	22
2.3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	27
3 OBJETIVOS	65
4 METODOLOGIA.....	66
4.1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: PRIMEIROS PASSOS	70
4.2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS	72
5 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	78
5.1 O CONTEXTO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	78
5.2 CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	94
5.3 ASPECTOS DA AÇÃO DOCENTE EM SUA CONJUNTURA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES QUE SE APRESENTAM AO DESENVOLVIMENTO DE OPERAÇÕES DO PENSAMENTO MAIS COMPLEXAS.....	122
6 CONCLUSÕES.....	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	160
APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DIRETA	161
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO	162
APÊNDICE D - ROTEIROS DE ENTREVISTA	163

1 REPETIR OU REFLETIR: UM PROBLEMA SOBRE A ESCOLA E A PRÁTICA DOCENTE

O tema do desenvolvimento psicológico superior tem sido tratado como uma das grandes questões que envolvem a educação e a psicologia, sobretudo para a perspectiva histórico-cultural, base teórica de nossa pesquisa, pois se trata de um objeto que relaciona de forma indissociável a aprendizagem e desenvolvimento humano, os quais se estabelecem a partir das relações da pessoa com sua cultura em determinado contexto social. Essas relações são intermediadas por significados que resultam das experiências sociais e assumem papel fundamental no desenvolvimento psicológico. Para Vigostki, a infância é um momento especial deste processo e a escola surge como um lugar de destaque, por sua conjuntura plena de relações sociais (VIGOTSKI, 1995; 2012).

De acordo com este autor, o período escolar mostra-se especialmente propício à consolidação de funções psíquicas como a memória, a atenção voluntária e a formação de conceitos científicos, com os quais o indivíduo passa a operar de forma qualitativamente superior em relação ao conhecimento que produz sobre o mundo no seu cotidiano vivido, razão pela qual ele as qualifica de funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1995).

Partindo dessa consideração, ao discutirmos a ação do professor no ambiente da sala de aula, destacamos que este é um contexto específico de desenvolvimento e a partir disso temos refletido acerca da prática docente e qual tem sido o seu papel no desenvolvimento dos alunos no que se refere à formas de pensar que de fato sejam mais complexas e menos elementares.

Deste modo, observamos que estão relacionados com o desenvolvimento daquelas primeiras funções, diferentes aspectos da prática docente que podem, ou não, favorecer esse processo, dentre os quais destacaremos em nossa pesquisa as concepções nas quais os professores se embasam no exercício profissional, a forma como conduzem a prática docente em sala de aula, incluindo as relações que estabelecem com seus alunos e as intervenções que realizam. A análise das dimensões da prática pedagógica e a relação que possam ter com o desenvolvimento de funções psíquicas que poderão conferir qualidade ao funcionamento intelectual de crianças em início da escolarização, constitui-se como fato gerador que fundamenta esse estudo.

Mediante essas considerações iniciais, reconhecemos que o tema e os desdobramentos aqui citados constam de grande produção teórica e empírica, tanto em estudos que os abordam de modo particular, quanto a partir de uma relação semelhante como essa que propomos.

Contudo, ainda tem sido possível perceber na prática pedagógica uma associação crescente do processo de ensino-aprendizagem com ações repetitivas e que se pautam em muitos momentos somente na reprodução¹ dos conteúdos escolares, o que evidencia a prevalência de concepções e práticas que compreendem a relação ensino-aprendizagem de forma mecanizada que sobrepujam a importância do professor e sua participação no desenvolvimento de seus alunos.

Por essa razão, cumpre-nos enfatizar que discutir a prática docente e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores no contexto da escola atual pode ser uma questão de valor heurístico para o campo da educação. Esse tema que aproxima diferentes dimensões estabelecidas nas relações professor e aluno e que de todo ainda não foram esclarecidas, uma vez que desde o início do século XX, Vigotski denunciava as lacunas encontradas nas hipóteses explicativas acerca do desenvolvimento infantil. Desse modo, analisou que a elucidação desse problema era uma questão fundamental para a perspectiva teórica que estava propondo e também perpassava toda investigação da psicologia em sua proposta de ciência da conduta humana

Queríamos mostrar o estado atual do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e os inúmeros impasses em que desembocaram os principais sistemas psicológicos contemporâneos no propósito de traçar, em primeiro lugar, em suas características fundamentais, o conteúdo concreto e o objeto de nossa investigação, esclarecer o conteúdo do conceito "o desenvolvimento das funções psíquicas superiores" ou "o desenvolvimento cultural da criança"; Em segundo lugar, abordar a questão do desenvolvimento da psicologia infantil, demonstrar que da solução adequada desse problema depende o destino do novo sistema da psicologia infantil que começa a surgir (VIGOTSKI, 1995, p.28) [tradução nossa]²

Conforme indica o mesmo autor, estudar as funções psíquicas superiores implica discutir todo processo de desenvolvimento humano, que para a perspectiva histórico-cultural é constituído na história social da humanidade, posto que foi o desenvolvimento dessas funções que diferenciou o homem das outras espécies animais e para além disso, possibilitou a

¹ Nesta pesquisa, o termo reprodução não se refere à categoria reprodução cultural proposta por Bordieu e Passeron (1977) em seu entendimento da escola como reprodutora das desigualdades sociais. Ao citarmos reprodução, referimo-nos ao seu sentido semântico que também pode ser compreendido como: refazer, fazer igual ao original, imitar, copiar (HOUAISS, 2010).

² Utilizamos muitas referências literais dos artigos de Vigotski traduzidos para o espanhol. Por essa razão, indicamos como nossas todas as traduções referentes aos textos retirados de Vigotski (1991; 1995; 1997;2012) Optamos por assim fazê-lo para dar mais fluidez ao texto e em alguns momentos evitar prejuízos à formatação devido ao acréscimo constante do termo entre colchetes.

realização de operações de pensamento cada vez mais complexas o que permitiu sua intervenção na história até os dias atuais (VIGOTSKI, 1995).

Esse tipo de pensamento encontra-se descrito em estudos fundamentados no referencial histórico-cultural, especialmente a partir das construções de Luria (2005) e colaboradores que pesquisaram os processos de desenvolvimento cognitivo em adultos de comunidades agrícolas da União Soviética durante os anos 1930. Nessas pesquisas, foram analisados os processos de percepção, generalização e abstração, dedução e inferência, raciocínio e solução de problemas, imaginação, autoanálise e autoconsciência.

Esses estudos, considerados por Cole (2005) ímpares e irreplicáveis, reafirmaram um dos princípios da psicologia histórico-cultural que destaca o papel fundamental do ambiente cultural e das relações que o indivíduo estabelece com o meio social para o desenvolvimento de formas complexas de pensar. Cole afirma que naquele momento, as conclusões de Luria evidenciaram as diferenças nas formas de pensar entre adultos não escolarizados que viviam exclusivamente da atividade campesina, muito próxima ao isolamento, daqueles que participaram, mesmo que por pouco tempo, de alguma atividade escolar ou de formas de trabalho organizadas de modo coletivo.

Embora essas pesquisas sejam consideradas polêmicas, recorreremos a este exemplo com o objetivo de ressaltar a importância conferida ao estudo das funções psíquicas superiores e o lugar da educação escolar em sua constituição. A respeito das diferentes questões que envolvem esses estudos de Luria, as discussões de Mello (2001) e Duarte (2003), exemplificam a dificuldade ainda encontrada na interpretação do pensamento histórico-cultural devido ao contexto social e político da Rússia leninista (CARUSO, 2012).

Para Mello (2001), mesmo reconhecendo a importância das pesquisas naquele momento histórico devido à necessidade de expansão de oferta de escolarização, estas somente consideravam a visão do pesquisador, não conferindo legitimidade e silenciando outras formas de pensamento. Em suas palavras,

o pesquisador [Luria] aponta como incapacidade cognitiva o que na realidade foi a própria incapacidade de olhar e ouvir o outro, contribuindo desta forma para a construção social de uma visão depreciativa daquele sujeito e, conseqüentemente, para a criação e manutenção de distinções que corroboram a exclusão dos sujeitos não alfabetizados do 'lugar do legítimo' (MELLO, 2001, p. 123).

Duarte (2003), no entanto, ao apresentar a relevância desse estudo para a compreensão de novas perspectivas de formação de professores, coloca em evidência a importância da educação escolar. De acordo com o autor, o trabalho de Luria, que contou com a participação de Vigotski em seu planejamento, mas não em campo devido a fragilidade de sua saúde, foi desde o começo concebido para que se destacasse o papel da educação formal na superação dos limites próprios do pensamento cotidiano (2003, p. 621).

A discussão trazida por Duarte (2003) problematiza a necessidade de superação de um saber escolar ancorado no pragmatismo ou nas representações cotidianas, destacando da pesquisa de Luria a relação entre o contexto social da vida das pessoas e o tipo de operações do pensamento que são utilizadas. Isso significa dizer que no caso dos camponeses que se mantiveram mais afastados em suas colônias, a aquisição de um novo conhecimento que fosse transmitido de maneira discursiva e lógico-verbal poderia ser dificultada pela prevalência de exemplos do cotidiano ou de experiências práticas que necessitavam recorrer para compreender um conceito ou uma proposição.

Mediante a perspectiva referida, para a qual o desenvolvimento de funções psíquicas superiores tem um vínculo significativo com a educação formal, nossa atenção se direciona para a atuação do professor, que na prática pedagógica exercida em sala de aula, colabora com o desenvolvimento de operações do pensamento evidenciadas pelo aluno na capacidade de compreender conceitos, estabelecer relações, identificar, comparar, associar, inferir, dentre outras que consideramos **operações de pensamento mais complexas** do que aquelas que permanecem restritas em sua constituição mais elementar de reprodução e memorização, ou seja, aquelas que permitem ao estudante autorregular o pensamento.

No entanto, ao observarmos a prática pedagógica, percebemos uma tendência que se distancia dessa ideia e com isso, tem sido muito mais comum a percepção de ações fundamentadas em concepções que entendem o funcionamento psicológico como algo mecanizado ou que se desenvolve de maneira natural. Alguns autores têm indicado que essas concepções ganham força nas relações pedagógicas e isso constitui a base das ações efetivadas pelos professores na condução do processo de ensino e aprendizagem (WERNER, 2005; RIBEIRO, MIETO e SILVA, 2010; GIUSTA, 2013).

Quanto à perspectiva mecanicista do funcionamento psicológico humano, dá suporte ao seu entendimento a ideia de que o homem pode ser estimulado, treinado ou condicionado por reforçadores externos que irão controlar o seu comportamento, o que inclui suas formas de pensar. Essa concepção, ao instalar-se entre os professores, revela posturas e ações que não consideram o pensamento em sua forma dinâmica e pautado nos aspectos históricos, culturais

e sociais que constituem o ser humano. Ao contrário, sustenta a ideia de que *a máquina* que faz o homem funcionar é composta por peças que respondem a um comando externo e a partir disso, reproduz o que lhe foi solicitado.

Sobre a segunda concepção, sua fundamentação encontra-se vinculada a modelos teóricos que explicam a conduta humana por meio de variáveis biológicas que determinam o funcionamento psicológico, ou seja, o homem possui estruturas mentais pré-existentes que no devido tempo, ao serem acionadas pelo organismo, devem dar respostas satisfatórias à necessidade surgida. Se isso não ocorre, fica a dificuldade relacionada com alguma causa biológica intrínseca ao indivíduo.

Nesse caso, essa concepção ganha força entre os professores quando estes relacionam o desenvolvimento psíquico como o determinismo biológico, no sentido de atribuírem o seu funcionamento à causas naturais ou orgânicas. A ideia de que existe um ponto ótimo no desenvolvimento e que deve ser atingido para que o aluno aprenda, encontra-se associada ao grau de maturidade ou imaturidade emocional/intelectual e também condicionado à existência ou não de estruturas mentais que determinarão a forma de funcionamento da pessoa.

Ao contrário dessas perspectivas, quando estabelecemos como base de nossa pesquisa os pressupostos da psicologia histórico-cultural, conforme anunciamos, queremos enfatizar que o seu entendimento do funcionamento psicológico dá possibilidades para que sejam concebidas entre os professores ideias diferenciadas e geradoras de novas práticas educativas. Apoiamos essa argumentação no pensamento de Vigotski ao criticar as concepções mecanicistas e naturalizadas do desenvolvimento psíquico, definindo as formas humanas de comportamento como “um *sistema* de conduta radicalmente distinto, qualitativamente diferente e organizado de outra maneira” (VIGOTSKI, 1995, p. 35) [grifo nosso].

Isso pode significar a abertura de outro caminho para se pensar o homem e nesse caso, a ideia sistêmica do funcionamento psicológico humano tem um papel fundamental para essa compreensão pois ficam inter-relacionados todos os elementos que constituem a sua natureza que podem ser modificados e nisso, modifica-se também todo o sistema. Desse modo, a visão de mundo e de homem fundadas nessa perspectiva tem um antecedente importante que são as bases filosóficas de Vigotski, expressas no materialismo histórico-dialético

Para o pensamento dialético não é nova a tese de que o todo não se origina mecanicamente da soma das partes isoladas, mas possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem ser deduzidas da simples junção de qualidades particulares (VIGOTSKI, 1995).

Essa interpretação dos fenômenos humanos caracteriza-se como o principal caminho pelo qual o autor conduziu o seu pensamento sobre o desenvolvimento humano e nisso encontra-se a possibilidade de articulação e condicionamento mútuo dos constituintes desse processo numa trama intervenculada e interdependente, especialmente no que tange a forma de compreender o funcionamento psicológico (MARTINS, 2013)

Isso nos leva a firmar posição de maneira a não tratar o tema das funções psíquicas superiores somente como um conjunto de processos cognitivos, mas, considerando sua natureza dialética e sistêmica, reconhecemos que o ato de pensar é altamente complexo nos elementos de sua constituição e envolve uma dinâmica de grande mobilidade e integração entre pensamento, ação e emoção.

É essa dinâmica móvel e integradora que nos permite compreender o pensamento a partir de processos operacionais, constituídos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e que podem subsidiar processos mais elementares ou encaminhar-se para formas de pensar muito mais complexas. Sobre esse ponto, nos ajuda a pensar no aspecto operacional das funções psíquicas superiores, a forma dinâmica como o pensamento se organiza na mobilização dos conceitos necessários para a compreensão de um enunciado, na formulação de ideias ou expressão de um fato, dentre as inúmeras exigências que se impõem ao pensamento.

Essa mobilização de que tratamos se estabelece partindo de duas perspectivas das formas de conhecer, uma mais estável na qual o conceito fica atrelado à atividade real ou prática, e uma mais flexível, que permite inter-relações entre os conceitos e com isso novas possibilidades geradoras no campo do pensar. Sobre esse aspecto, Tacca (2012), apoiada em Vigotski, discute que a relação entre pensamento e conhecimento a partir da dimensão mais estável é aquela que estabelece uma ordem direta entre o conceito e seu sentido prático, ficando o conhecimento circunscrito ou muito próximo da atividade real.

Na transposição desse significado para o cotidiano escolar, a autora assinala que a dinâmica mais estável do conhecimento fica vinculada a um tipo de pensamento mais mecanizado e reprodutivo, constantemente evidenciado pelas atividades escolares repetitivas e pouco desafiadoras. Nesses instrumentos pouco se exige que os alunos estabeleçam relações entre vários conhecimentos e situações ou crie novas possibilidades e desdobramentos diante do que lhe é apresentado.

Por outro lado, conforme indica a mesma autora, a dimensão mais flexível do conhecimento envolve o pensamento em sua forma mais dinâmica, atuando a partir de novas elaborações e encadeamentos. Nessa dimensão, o conhecimento assume maior variabilidade e

mobilidade e com isso, torna-se possível constituir novidades e desdobramentos para além daquilo que seja conhecido. Sendo assim, Tacca (2012) argumenta que nas relações estabelecidas na escola entre o pensamento e o conhecimento, essa dimensão tem sido aquela menos exigida e assim, diminui-se o espaço para que o pensamento opere em perspectiva geradora por meio de processos que permitam ao aluno relacionar, inferir, generalizar, realizar escolhas, etc.

Entendemos que essas duas dimensões do conhecimento são entrelaçadas e serão evidenciadas de acordo com aquilo que é exigido ao pensamento. No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, ambas podem ser desenvolvidas e se relacionam com diferentes momentos e necessidades dentro desse processo. Entretanto, pela dificuldade que tem sido demonstrada pelos estudantes na compreensão de enunciados, na relação entre informações ou na proposição de novas ideias sobre um tema, por exemplo, nos é possível pensar que haja maior ocorrência de atividades que trabalhem com a dimensão mais estática do conhecimento do que aquelas que dão movimento à dimensão mais flexível.

Mediante essas considerações sustentamos a crítica de que a prática pedagógica tem revelado uma tendência para assumir-se segundo as concepções mecanicistas e naturalistas do funcionamento psicológico e com isso a escola tem atuado de modo mais consistente na manutenção de modelos que não contemplam a complexidade e a diversidade que constituem os processos de desenvolvimento humano, principalmente quando a prática pedagógica ancora-se na oferta de conteúdo, com grande número de atividades repetitivas e que recorre à transmissão cumulativa como a via mais utilizada nas relações de ensino e aprendizagem.

Contudo, nosso intento é o de pensar, com base na perspectiva histórico-cultural, em que medida a prática docente tem efetivado outros caminhos para desenvolver com os alunos a dimensão mais flexível do conhecimento. Isso significa dizer que muito mais que oferecer conteúdo para que sejam memorizados ou reproduzidos, a relação que se pretende entre o professor e o aluno é aquela que possa marcar uma trajetória de desenvolvimento que inclua a produção de possibilidades no campo do pensar, o que identificamos como a capacidade de analisar, relacionar, comparar, sintetizar, escolher, recusar, dentre outras que se tornam fundamentais e necessárias para que sejam solucionados os problemas implicados na vida cotidiana, que temos chamado de operações do pensamento mais complexas.

Sendo assim, com o propósito de endossar a pertinência do nosso estudo ao campo educacional e em virtude de toda a problemática até aqui exposta, por meio da qual constituímos a situação geradora que deu impulso à nossa pesquisa, propusemos como suas questões norteadoras: Quais aspectos da atuação do professor na condução da prática

pedagógica se relacionam com o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas? Que estratégias utilizadas pelo professor ao propor intervenções e na realização das atividades escolares possibilitam o desenvolvimento desse tipo de operações do pensamento?

Baseando-se nessas indagações, a pesquisa traçou um caminho de análise na tentativa de tecer considerações sobre possíveis alternativas propostas no processo de ensino-aprendizagem que podem ser tidas como propiciadoras do desenvolvimento desse modo mais complexo de operação do pensamento. Ao darmos ênfase a esse aspecto, nos cabe ressaltar que compreendemos o fato de que a escola é um complexo sistema de contextos inter-relacionados, o que também nos fez pensar que tal problemática compreende diferentes fatores envolvidos no cotidiano escolar, como a relação que se dá entre professores e gestores, aspectos sociais e culturais relativos à profissão docente e ao papel social da escola, dentre outras implicações.

Contudo, o recorte que propomos envolve a prática pedagógica e evoca a participação preponderante do professor como organizador do ambiente de aprendizagem, em consonância com o entendimento expresso por Vigotski de que “a correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento” (2005, p. 40). E ainda

Algumas investigações demonstram que esse processo [de escrita] ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento desses processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, que aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puberdade. (VIGTOSKI, 2005, p. 41)

Ao conferir destaque à aprendizagem da leitura e da escrita como elementos que ativam processos psicointelectuais novos e complexos, Vigotski amplia e valoriza sobremaneira a função da escola, visto que essa se configura como a agência social que se responsabiliza pelo desenvolvimento dessas habilidades e, para além disso, nela estão representados outros conteúdos que envolvem as relações constituídas, as formas de comunicação e apropriações culturais, aspectos que também podem ser analisados como fundamentais ao desenvolvimento de formas de pensar mais complexas e em torno dos quais o docente poderá configurar a sua atuação.

Dessa forma, tendo em vista essas últimas considerações, apresentamos como objetivo geral de nossa pesquisa:

- ✓ Analisar a prática pedagógica de professores para compreender aspectos de sua atuação que relacionam-se com o desenvolvimento de operações de pensamento mais complexas.

E como objetivos específicos:

- a) Conhecer aspectos do contexto escolar e do planejamento das atividades que se implicam na atuação do professor;
- b) Identificar nas estratégias de intervenção dos professores elementos que podem favorecer o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas;
- c) Compreender pontos convergentes, que nas práticas analisadas, apresentam possibilidades para o desenvolvimento humano no contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO HUMANO: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM CONCEITO

A questão da aprendizagem e do desenvolvimento humano tem sido discutida e considerada de grande importância a partir de diferentes referenciais teóricos, sendo a Psicologia e a Educação duas áreas que muito investem na compreensão da natureza e desdobramentos desses processos. Ainda que as questões relacionadas ao comportamento, desenvolvimento e formas de aprender já fossem alvo de estudos mesmo antes da consolidação dos meios científicos de compreensão dos fenômenos da realidade, a ratificação da Psicologia como disciplina das ciências humanas permitiu um avanço nesses campos de interesse e tais assuntos passaram a ser mais amplamente estudados no final do século XIX.

Entretanto, Japiassu (2012) nos alerta que naquele momento inicial de instituição das ciências humanas, muitos aspectos acerca de seus objetos de estudo, das questões norteadoras e principalmente aqueles relacionados ao método de investigação que ainda precisavam ser esclarecidos para que fossem estabelecidos seus campos de atuação. Além disso, o modelo de referência que as novas disciplinas do conhecimento dispunham eram aqueles utilizados pelas ciências da natureza, especialmente a Física. Isso gerou uma preocupação com a validação científica dos fenômenos pesquisados, levando os estudiosos desse tempo a demonstrarem maior preocupação com a metodologia e a possibilidade de mensuração dos resultados de suas pesquisas.

Aliado a esse fato, o próprio tempo histórico abrigou transformações radicais na vida das pessoas devido as grandes modificações nas concepções religiosas, nas estruturas sociais e avanços tecnológicos. Sendo assim, nesse momento final do século XIX e início do século XX podem ser encontrados os mais diversos estudos sobre o desenvolvimento humano, muitas vezes antagônicos e contraditórios devido a sua natureza teórica e os parâmetros explicativos que utilizavam para compreender os fenômenos humanos na forma como o indivíduo se relacionava com o mundo e com a natureza (van GEERT, 2003, apud SIFUENTES, DESSEN e OLIVEIRA, 2007).

Embora muitas conclusões a que chegaram esses estudos do início do século anterior ainda se mantenham, é possível identificar outro momento importante no percurso de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, começando nos anos 1950 até os dias atuais, sobre o qual nos deteremos mais adiante. Nesse momento, faremos um breve registro das concepções de desenvolvimento humano presentes na história da Psicologia partindo de três

momentos históricos, com ênfase no período que mencionamos para em seguida apresentarmos nosso referencial teórico que se aporta na psicologia histórico-cultural.

2.1 Concepções sobre o desenvolvimento humano na história da Psicologia

No intuito de mencionarmos o processo de constituição do conceito de desenvolvimento humano, faremos uma incursão sucinta nas principais representações que surgiram no curso histórico da psicologia e utilizaremos como base um estudo publicado por Souza, Branco e Oliveira (2008), em que as autoras se remetem às concepções de desenvolvimento humano, distinguindo-as em três fases a partir de seus princípios epistemológicos e orientações metodológicas.

Desse modo, a primeira fase situada no final do século XIX e início do século XX, tinha como marca o pensamento universalizante e relacionava os processos de desenvolvimento às diferentes etapas de amadurecimento do indivíduo. Todavia, as entrevistas individuais, detalhes precisos que compunham os diários de observação e documentação clínica sinalizavam para a importância da relação entre psicólogo e paciente nos desdobramentos de cada caso.

A segunda fase se caracteriza pela adoção de uma orientação epistemológica única, em que os procedimentos são validados pela possibilidade de mensuração e predição dos fenômenos humanos. Esse momento histórico inicia-se nas primeiras décadas do século XX, atravessa períodos de grandes guerras mundiais e subsidia formas de pensar baseadas no desempenho e racionalidade, minimizando a complexidade envolvida nos processos de desenvolvimento.

As autoras propõem ainda, uma terceira fase nos estudos de desenvolvimento, inaugurada na última metade do século XX. Esta tem sido marcada pela retomada dos aspectos qualitativos dos fenômenos humanos e que agrupa interesses voltados para o cotidiano, contextos, históricos, culturais e sociais. Com isso, esses estudos reúnem diferentes áreas do conhecimento que se voltam para o desenvolvimento com uma perspectiva sistêmica e holística de compreensão do humano.

Nos deteremos na segunda e terceira fase dos estudos sobre o desenvolvimento humano propostas Souza, Branco e Oliveira (2008), por sua importante relação com a educação escolar. Durante esse período, conviveram diferentes vertentes da recém-inaugurada ciência psicológica, como a psicofísica, o positivismo lógico, o operacionismo e finalmente o

comportamentalismo. Estes se destacaram como bases evidentes das concepções de desenvolvimento humano, principalmente nas propostas da psicologia alemã e estadunidense.

A visão de um homem que se desenvolve por partes, com valorização ora do orgânico, ora do intelecto, ganhou força entre os pesquisadores também pela situação histórica desses primeiros anos, que entrecortados por grandes guerras e mudanças radicais nos modos de funcionamento social, as concepções de desenvolvimento humano voltaram-se então para ordenar e prever quais as condições ideais para que se considere um sujeito desenvolvido ou não. É nesse contexto que a racionalidade instrumental substitui a complexidade humana. (SOUZA, BRANCO E OLIVEIRA, 2008).

Embora haja continuidade dessa tendência de mensuração e predição nas concepções de desenvolvimento é possível perceber algumas novidades nesse campo, que começaram a se delinear com as novas compreensões sobre o que é ciência, neutralidade, contexto, dentre outros indicadores que resultaram numa mudança de direção acerca dessas questões. Críticas mais acirradas ao positivismo ganharam consistência com novas reflexões nos campos da Filosofia, Antropologia e Sociologia, especialmente no início dos anos 1960, período que González Rey (2011) marca como o “giro de 1963”. Os questionamentos acerca da ciência, seus métodos e objeto de pesquisa fortaleceram novas perspectivas de compreensão da realidade, como foi o caso da Teoria da Complexidade, que por sua vez, nasce da confluência de outras matrizes, como a Teoria do Caos e a Teoria dos Fractais, por exemplo, (GONZÁLEZ REY, 1995, 2004, 2011; MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

É nesse contexto que se delineia então, o ponto de partida para o terceiro movimento de modificações nas concepções sobre o desenvolvimento humano, discussão que tem se estendido até os dias atuais. Desde aquele período, inovações epistemológicas e metodológicas começam a traçar novas possibilidades para a prática científica o que levou diferentes autores a compreender o fenômeno do desenvolvimento humano surgindo de diferentes origens e probabilidades explicativas que necessitou, portanto, da inter-relação e contribuição de variados saberes, tendo em vista a complexidade envolvida na natureza e evolução dos aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos dos sujeitos e dos grupos aos quais pertencem.

Por essa razão, desde meados do século XX, várias áreas do conhecimento têm estudado o desenvolvimento humano em teorias sistêmicas, articuladas por meio pressupostos de diferentes disciplinas como a Biologia, Sociologia, Antropologia, Neurociências, dentre outras. Dessa forma, tem-se discutido que, por sua complexidade e abrangência, não seria possível a apenas uma área de conhecimento tratar a questão, sendo o enfoque interdisciplinar

a direção para a qual converge um conceito de desenvolvimento humano ainda em construção (DESSEN e GUEDEA, 2005).

Sabemos que o desenvolvimento humano entendido como sistema já vinha sendo anunciado desde os primeiros autores da Psicologia, tanto na produção euro-americana quanto na perspectiva histórico-cultural soviética. Porém, nesses anos de ruptura com os modelos positivistas de produção científica, foi possível tomar conhecimento de maneira mais ampla e consistente de novas ideias que poderiam dar suporte a uma forma de compreender a diversidade presente no desenvolvimento.

Um exemplo desse processo de ampliação pode ser visualizado no esforço de estudiosos como Bruner e Cole na divulgação de alguns trabalhos de Vigotski e seus colaboradores. Ainda que autores, como Prestes (2010) e González Rey (2011;2011a) apresentem críticas ao fato de que nas traduções para o ocidente tenha prevalecido a visão objetivista e cognitivista presentes em uma das fases do pensamento dos autores russos, consideramos que a tradução das obras de Vigotski abriu portas para novas compreensões do desenvolvimento humano especialmente se tivermos também em conta que os modelos de produção científica no ocidente se encontravam em franco processo de questionamento.

A perspectiva sistêmica de desenvolvimento humano

Conforme explicitado na seção anterior, o entendimento sistêmico do desenvolvimento humano foi delineado a partir de diferentes movimentos ao longo da história da ciência, mas tendo maior ênfase com a instituição da psicologia como disciplina acadêmica ou científica no final do séc. XIX.

Ford e Lerner p (1992) esclarecem que os principais pressupostos teóricos que se propõem a explicar os processos de desenvolvimento humano, são aqueles que se ancoram no mecanicismo, no organicismo e na teoria sistêmica.

Para os autores, as variáveis que melhor ilustram o mecanicismo estão relacionadas ao ambiente externo, reflexos e práticas de socialização, replicadas nas ideias de um desenvolvimento condicionado ao ambiente e modelo socialmente vigente. Na tendência organicista, as variáveis ilustrativas se relacionam de maneira consistente com o biológico, reduzindo o desenvolvimento a fatores pré-determinados como a hereditariedade ou maturação.

Todavia, para além desses dois modelos, Ford e Lerner (1992) irão discutir um terceiro ponto de vista que traz para o desenvolvimento humano o reconhecimento das inter-relações que ocorrem entre a pessoa e o contexto em que se desenvolve, sendo incluídos

aspectos como a cultura e as diferentes ocorrências temporárias no ciclo de vida. Nessa abordagem, retomam-se as considerações acerca do desenvolvimento humano como um sistema organizado em múltiplos níveis que se relacionam de forma complexa e dinâmica.

Vista como possibilidade de algo novo em meio a tantos determinismos em nome da ciência, a admissão de uma concepção de desenvolvimento como sistema complexo, multifacetado e multidirecionado, parece trazer uma visão mais próxima dos fenômenos humanos do que as hipóteses explicativas defendidas até então. No entanto, há que se esclarecer que a ideia de estudar o desenvolvimento humano segundo suas características sistêmicas, sendo o próprio sujeito em um sistema constituído por outros, vem desde o final do século XIX, entre precursores da psicologia como Baldwin e Vigotski (CAIRNS, 1998; GONZALEZ REY, 2004).

Em 1895, o psicólogo James Baldwin, considerado um dos pais da psicologia norte-americana, já afirmava o dinamismo do desenvolvimento humano e que este não se esgotava em estruturas estáticas nem se reduzia aos genes. Ao afirmar o caráter social do desenvolvimento, esse autor denunciava a falsa dicotomia entre o inato e o aprendido, pois ambos os fatores trabalham juntos no processo de desenvolvimento (CAIRNS, 1998, p. 132).

De modo semelhante, mas em contexto social oposto ao de Baldwin, Vigotski, na União Soviética, conceberia que a relação inseparável do social com o individual, constituída por meio da cultura, é um dos aspectos fundamentais para o estudo empírico qualitativamente diferenciado do psiquismo humano. Para González Rey (2004), Vigotski revela em sua compreensão sistêmica da psique e do social que esses elementos se relacionam de forma complexa e recursiva, inseparavelmente associados dentro do processo em que se configuram.

Entretanto, uma vez que os primeiros modelos de produção do conhecimento científico se encontravam fundamentados no positivismo, muitas dessas ideias permaneceram obscurecidas e só puderam ser retomadas após diferentes entendimentos sobre as formas de fazer ciência e produzir conhecimento, especialmente após os anos 1950 (SOUZA, BRANCO E OLIVEIRA, 2008; GONZÁLEZ REY, 2011).

Nesse momento de ebulição na produção científica ao qual já mencionamos, destacamos um movimento importante que se insere no campo de produção científica que Dennys Cuche (1999) denomina como “o triunfo do conceito de cultura”, ou seja, a expansão de estudos culturalistas, principalmente nos Estados Unidos, o que resultou numa rápida expansão desse tema em disciplinas como a Sociologia e a Psicologia (CUCHE, 1999).

Dentre as correntes de pensamentos que obtiveram destaque nesse período, o autor destaca o interacionismo, que tinha como pressupostos a comunicação de significações entre

indivíduos de determinado grupo, sendo considerados os diferentes contextos em que a pessoa se encontra. Para essa vertente teórica a divisão entre cultura e subcultura, que era defendida por representantes da sociologia norte-americana, não é tida como a mais apropriada, pois as culturas dos grupos menores funcionam como sistemas de vida própria cujas representações e comportamentos contribuem para que seja percebido o caráter heterogêneo subjacente a toda construção cultural (CUCHE, 1999).

Culmina para essa expansão da importância da participação da cultura no desenvolvimento, especialmente entre os anos 1950 e 1970 a difusão para o mundo ocidental das ideias do psicólogo bielorrusso Lev Vigotski, conforme comentamos anteriormente. A abordagem conhecida como perspectiva histórico-cultural serviu de base para a abertura de novas ideias acerca da participação da cultura no campo do desenvolvimento humano. Para essa corrente teórica, a cultura fundamenta o desenvolvimento do homem o que permitiu sua diferenciação das outras espécies animais desde a filogênese, sendo também considerada como o marco que define o desenvolvimento na ontogênese. Para esse autor, a história do desenvolvimento humano é a história do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995).

Ainda sobre o papel da cultura nos processos de desenvolvimento humano, Rogoff (2005) também defendeu uma proposição sistêmica de influência mútua que envolve o indivíduo e contexto cultural. Para autora, na participação em atividades culturais indivíduo e cultura se constituem e são constituídos. Nesse movimento, encontram-se incluídos os aspectos relacionados às crenças, valores e juízos morais, afetivos, ritos, interpretações, etc. das gerações anteriores, sendo essa atividade pensada também com o objetivo de conferir continuidade ao funcionamento e estrutura social. Assim, para Rogoff, o desenvolvimento humano é considerado como “processo pelo qual as pessoas se transformam por meio de sua participação contínua em atividades culturais, que por sua vez contribuem para as transformações em suas comunidades culturais com o passar das gerações” (2005, p.41).

Além das questões relacionadas à cultura, outro ponto importante que fundamenta as concepções mais recentes sobre o desenvolvimento humano é a sua natureza social, caráter já anunciado por Vigotski (1995) ao definir a sociogênese como um dos planos genéticos do desenvolvimento. Sobre esse aspecto Valsiner (1989) pesquisador contemporâneo do desenvolvimento humano assinala que

O desenvolvimento dos seres humanos (embora não necessariamente apenas da espécie humana) é inerentemente social, isto é, toda a estrutura do processo psicológico humano (cognitivo e afetivo) desenvolve-se em conjunto com a interação da criança em

desenvolvimento. Assim, *a interação social da criança em desenvolvimento é uma condição necessária para o desenvolvimento da personalidade humana*, o que não significa dizer que haja um nexo de causalidade direto entre a interação social <como antecedente> e desenvolvimento da personalidade <como consequência> (VALSINER, 1989, p. 12) [tradução nossa, grifos do autor].

Nessa declaração, fica em evidência que de fato, a via explicativa dos processos de desenvolvimento necessariamente passa por uma compreensão sistêmica que envolve o ser humano e todas as interações sociais que empreende com seus semelhantes e com o aparato cultural em que se encontra inserido. Apoiadas nessas ideias Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007) compreendem que o conceito de desenvolvimento humano envolve um processo de construção contínua que se estende ao longo da vida, sendo fruto de uma organização complexa, que envolve desde componentes intra-orgânicos até as relações sociais e a agência humana” (p. 379)

Considerando os princípios aqui defendidos, entendemos que o desenvolvimento humano é um processo complexo e sistêmico que envolve a história de vida e a relação entre as pessoas constituídas na cultura e contextos sociais de que faz parte. Numa proposta mais específica, e por interessar ao nosso estudo, propomos um recorte da história de vida e relações estabelecidas na escola, que compreendemos como um contexto privilegiado de desenvolvimento, tanto por permitir a relação do homem com sua cultura e interação com seus pares, quanto por propiciar modificações em sua forma de pensar, na forma como compreende o mundo e atua sobre ele.

Assim, no intuito de refletirmos sobre os aspectos da prática pedagógica nesse processo, consideramos as proposições da perspectiva histórico-cultural como aquelas que melhor nos esclarecem na reflexão acerca dos caminhos que podem ser trilhados na compreensão de uma das múltiplas faces desse fenômeno.

2.3 A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano

A psicologia histórico-cultural³ tem sido uma das correntes teóricas de larga utilização em pesquisas educacionais. Sua forma de compreender o fenômeno humano e seus desdobramentos tem oferecido diferentes perspectivas para se pensar as relações que se tecem

³ Prestes (2010) informa, a partir dos trabalhos do historiador Iarochovski, que este relata não haver nenhuma referência direta de Vigotski no sentido de dar um nome à teoria que desenvolveu. Sobre esse aspecto, González Rey (2011) salienta que o termo histórico-cultural é uma expressão que “representa um esforço na compreensão histórico-cultural da psique, como ocorreu na história da psicologia soviética” (2011, p. 197).

entre os aspectos individuais e coletivos, inclusive no que se relaciona com tensões, contradições e confluências entre essas dimensões que constituem o processo de desenvolvimento.

Essa corrente de pensamento, embora tenha suas bases teóricas e metodológicas lançadas no início do século XX, foi conhecida de forma mais profunda pelo mundo ocidental somente após sua metade, momento em que se teve acesso às principais ideias histórico-culturais acerca da formação do psiquismo humano e dos processos de desenvolvimento, que para essa perspectiva, encontram-se ambos essencialmente radicados na cultura e história social da espécie e do indivíduo.

Ao investigar o desenvolvimento humano com especial atenção ao modo de constituição das formas tipicamente humanas de pensar, Vigotski iniciou seus estudos com uma preocupação acerca dos modelos explicativos existentes sobre o psiquismo, os quais chamou de velha psicologia, referente às práticas atomísticas, idealistas e subjetivas do final do século XIX e nova psicologia, empirista a objetiva, que explicava o psiquismo e o desenvolvimento tendo como foco os comportamentos objetivos e de possível quantificação, perspectiva que ganhou força principalmente na psicologia europeia e norte-americana. (VIGOTSKI, 1995).

No entanto, para o autor, ambas as formas de compreender o desenvolvimento partiam da compreensão de seus processos elementares, desconsiderando os aspectos da cultura e historicidade humana. Dessa forma, em contraposição às correntes psicológicas do início do século XX, Vigotski apresentou uma possibilidade interpretativa dos fenômenos humanos que considerou mais adequada do que as anteriores. Sua abordagem é identificada como uma nova visão por trazer a um campo que se via dominado pelo idealismo e mecanicismo, os fundamentos do materialismo histórico-dialético⁴, principalmente no que se refere ao entendimento de que os fenômenos psíquicos, que possibilitaram ao homem o desenvolvimento da consciência, não são processos naturalizados, ao contrário, advêm de uma origem social, principiada na ação do homem sobre a natureza, o que lhe confere meios de reorganizá-la e dirigi-la (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978; LURIA, 2005).

⁴ Embora muitos estudos de base histórico-cultural façam uma relação linear entre a psicologia proposta por Vigotski com as teses marxistas, considerando-a uma psicologia marxista, Caruso (2012) propõe, na introdução de uma nova versão de Pensamento e Fala que aborda o contexto histórico soviético nos anos 1920-1930, que havia uma multiplicidade de representações da obra marxista na era pós-revolucionária, pelo que chama a atenção para a existência de “marxismos” ou seja, várias interpretações da obra de Marx que se consideravam explicações fidedignas desse pensamento e que podem ser associadas à de Vigotski em uma perspectiva unilateral e reducionista.

Destarte, estes pesquisadores conceituam como princípio básico da psicologia histórico-cultural a interdependência entre os processos mentais e as formas de atuação do homem no ambiente, o que inclui a ideia de que as modificações no tipo biológico e o emprego de instrumentos para adaptar-se ao meio em que vive, juntamente com o desenvolvimento da linguagem, possibilitou ao homem o desenvolvimento de funções mentais diferenciadas daquelas dirigidas somente para subsistência ou proteção.

O modo pelo qual as formas de atividade mental humana historicamente estabelecidas se correlacionam com a realidade passou a depender cada vez mais de práticas sociais complexas. Os instrumentos usados pelos homens em sociedades para manipular o ambiente, além de produtos de gerações anteriores que ajudam a formar a mente da criança em desenvolvimento, também afetam essas formas mentais. Na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental (LURIA, 2005, p. 23).

Essa ideia é reforçada por Leontiev (1978) ao esclarecer que a incursão do homem na natureza, por meio do trabalho⁵, propiciou formas diversificadas de domínio dos recursos naturais, dando condições para o surgimento do trabalho social e divisão de tarefas. Com isso, se impõe ao homem uma motivação social para que estabelecesse novos comportamentos, levando-o a desenvolver um sistema de comunicação que marca a transição da história natural para a história humana, ou seja, a organização social da atividade exige que os significados sejam compartilhados, ao mesmo tempo em que a criação e emprego dos signos evoca à consciência o objeto, o que prescinde a sua materialização.

Com o objetivo de ilustrar esse ponto, o autor assume que o aparecimento das primeiras manifestações de uso da linguagem humana possivelmente sejam aquelas desenvolvidas no processo social de trabalho. Sendo assim, o homem experimentou modificações nesse sistema que a princípio, se caracterizava por gestos e entonações voltados para a atividade prática, passando ao uso de palavras autônomas designativas dos objetos. Posteriormente, foi possível ao tipo humano desenvolver um sistema de códigos independentes, que deu origem à língua, na acepção de fala específica de um grupo.

Como conclusão dessa linha argumentativa, o pensamento histórico-cultural marca o lugar da filogênese no processo de desenvolvimento humano, reconhecendo que sem a base

⁵ De acordo com o materialismo histórico-dialético a categoria trabalho é uma ação tipicamente humana, socialmente determinada e que encerra uma finalidade específica, o que exige pré-ideação e desenvolvimento da consciência e de funções que irão possibilitar os modos de operar necessários à sua realização, como o planejamento, análise, síntese, generalizações, autorregulação, dentre outras (MARTINS, 2013).

genética advinda das modificações sofridas pela espécie, não teria sido possível ao homem avançar na complexificação de seu substrato biológico. Desde a morfologia até os aspectos funcionais dos órgãos, especialmente do córtex cerebral, foram necessários longos períodos históricos até que o homem chegasse ao uso de ferramentas, emprego do signo e a partir disso, ao desenvolvimento da linguagem, elementos que dividem na história filogenética humana a passagem da experiência sensorial para a experiência racional. Isso conferiu ao homem a possibilidade de “converter-se num ser culturizado”, ou seja, as formas culturais de conduta inauguram formas de funcionamento psíquicos completamente novas, sem precedentes na história natural (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1995, LURIA, 1994).

Ancorados nesses pressupostos acerca do percurso empreendido pelo homem na filogênese, tem especial importância para a organização do funcionamento psicológico tipicamente humano, os processos de interação estabelecidos entre os indivíduos, dos quais se originam o desenvolvimento histórico ou cultural da conduta humana. Sobre esse aspecto Vigotski assinalou

No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais [...] esse comportamento novo que surgiu no período histórico da humanidade e que denominamos convencionalmente de conduta superior para diferenciá-lo das formas desenvolvidas biologicamente, deve ter forçosamente um processo de desenvolvimento próprio, diferenciado, vias e raízes (VIGOTSKI, 1995, pp. 34-35).

Esse fragmento ilustra um dos pontos centrais das formulações de Vigotski ao defender que, também na ontogênese, o curso do desenvolvimento é marcado por dois planos, o natural e o cultural, ou seja, na medida em que cresce e estabelece contato com o meio historicamente determinado e organizado pela cultura, o homem desenvolve um tipo específico de pensamento que lhe permite operar com os significados existentes e compartilhados em seu meio social e, para além desses, com os significados que ele mesmo poderá atribuir. Dessa forma, Vigotski (1995) ao diferenciar o funcionamento psicológico entre funções elementares e superiores, direcionou seus estudos de forma a explicar a estrutura e gênese de “um sistema de conduta radicalmente distinto, qualitativamente diferente, organizado de outra maneira” (1995, p. 35), por ele denominado de funções psíquicas superiores.

Nesse ponto da produção teórica histórico-cultural Vigotski e seus principais colaboradores, Luria e Leontiev se dedicaram a compreender os aspectos envolvidos nas formas tipicamente humanas de comportamento ou conforme dito pelo primeiro pesquisador “a análise das formas superiores de conduta constitui a principal e básica forma de nossa investigação” (VIGOTSKI, 1995, p. 97). Os estudos realizados por eles implicaram em novas representações a respeito da fisiologia humana, especialmente sobre o funcionamento cerebral, o desenvolvimento da linguagem, do desenvolvimento atípico, as interações adulto-criança, dentre outras abordagens.

Sem dúvida nenhuma, o conjunto das investigações propostas por essa corrente trouxeram evidentes contribuições para o entendimento de importantes temáticas relacionadas com o desenvolvimento humano, cujo conhecimento integral tem sido desafiador, ainda hoje, para inúmeros pesquisadores em todo o mundo. Contudo, o aporte dessa teoria que mais interessa para a pesquisa são as relações estabelecidas, principalmente por Vigotski, entre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a educação escolar, com destaque às formulações acerca da gênese social das formas humanas de pensar, da mediação simbólica e do desenvolvimento da linguagem, especialmente da fala. É essa tríade que encontra-se na base de todo processo que envolve a gênese e estrutura das funções psíquicas superiores

As formas humanas de pensamento e seu desenvolvimento histórico-cultural: a sociogênese e a mediação simbólica

Retomando brevemente o que foi dito até o momento, a psicologia histórico-cultural, como proposta teórica que se estabeleceu com objetivo de estudar a gênese e desenvolvimento do psiquismo humano concebeu como uma de suas premissas principais que tal possibilidade se deu pela articulação da condição biológica diferenciada dessa espécie, a relação entre seus pares e o desenvolvimento da linguagem. Pela inter-relação desses aspectos o ser humano iniciou um longo processo de modificações em sua conduta que passou então a ser regulada por meio de estímulos externos, criados pela cultura. O homem constituiu-se, então, como ser biológico e histórico-cultural.

Conforme comentado anteriormente, o plano natural do desenvolvimento compreende o curso biológico e as modificações sofridas pela espécie durante as longas etapas históricas pelas quais o homem havia passado. Entretanto, o campo de maior interesse do autor radicava no estudo do desenvolvimento a começar de seu plano cultural, pois, não havendo mais mudanças estruturais no tipo físico humano, a questão a ser respondida se voltava para um

modelo teórico que explicasse qual o papel da cultura nas transformações experimentadas pelo tipo humano até que atingisse seu estado atual.

Consideramos adequado ressaltar que para Vigotski (1995) ambos os planos no curso do desenvolvimento não são qualificados como soma ou continuação um do outro, ao contrário, o novo ponto de vista que propõe reconhece a unidade real do processo de desenvolvimento e em nenhum momento, se esquece de sua complexidade. Reafirmamos essa paráfrase partindo da seguinte colocação

Se para a velha psicologia era logicamente possível alinhar em fila única todos os fenômenos do desenvolvimento infantil [...] para o novo ponto de vista, o desenvolvimento da criança constitui uma unidade dialética de duas linhas essencialmente diferentes em princípio. Para esta última psicologia, a tarefa fundamental da investigação é o estudo adequado de uma e outra linha, assim como das leis de seu entrelaçamento em cada etapa sucessiva da idade. A investigação das funções psíquicas superiores que parta dessa linha de compreensão tratará sempre de apreender esse processo como parte de um todo mais complexo e amplo, relacionado com o desenvolvimento biológico da conduta, sem perder de vista a concatenação de ambos processos (VIGOTSKI, 1995, p. 39).

Esse posicionamento da unidade dialética que formam os dois planos de desenvolvimento terá fundamental importância nos desdobramentos propostos pela teoria que alude a história cultural, ou seja, de como a cultura constitui as formas tipicamente humanas de pensar. Sendo assim, para explicar esse processo, Vigotski propõe, sempre considerando a base biológica, que a cultura encontra-se na base dos fenômenos humanos complexos a partir da sua origem social

A palavra “social” aplicada em nossa disciplina tem grande importância. Primeiro no sentido mais amplo, significa que tudo que é cultural é social. Precisamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano. Por isso, a proposição do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos leva diretamente ao plano social de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1995, p. 151) [grifos do autor]

Tal explicação é dada pelo autor após anunciar o que chamou de “sociogênese das formas superiores de comportamento” (1995, p. 150), ou seja, a relação social e a atividade entre as pessoas, são os meios pelos quais a cultura passou a ser produzida e com isso, significativas modificações são introduzidas nas formas de vida e no próprio funcionamento

psicológico. As colocações de Luria,(1980)⁶ mais de quatro décadas depois bem ilustram essa proposição

As particularidades características das formas psíquicas da vida do homem, formadas historicamente, consistem em que a correlação destas com a realidade depende cada vez mais de formas complexas da prática social, mediatizadas por um sistema de instrumentos que ajudam o homem a agir sobre o meio e sobre as coisas, que são produtos das gerações anteriores, em cujo ambiente se forma a psique da criança. As formas psíquicas se determinam pelo sistema de relações sociais, sob a influência do qual encontra-se a criança desde os primeiros passos de seu desenvolvimento, e, sobretudo pelo sistema da linguagem, no qual a criança é envolvida logo em seguida (LURIA, 1980, pp. 29-30) [tradução nossa].

Na perspectiva apontada pelos excertos acima, fica em evidência a complexidade e recursividade existente entre as relações sociais, a atividade humana e instrumentos criados pela cultura com a gênese das formas humanas de pensamento. Contudo, tal relação não é concretizada por via direta, ou seja, estar no ambiente social ou ter conhecimento da existência de tal atividade ou objeto não se constituem fatores que impulsionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. De acordo com Vigotski (1995), isso se torna possível com a atividade mediada, que por ele é qualificada como a base das formas culturais de comportamento.

O conceito de mediação tem também suas origens no materialismo histórico-dialético dentro das considerações de Marx e Engel ao afirmarem que a ação do homem ao modificar a natureza, por meio de instrumentos artificialmente criados transformava não apenas o ambiente como também o próprio homem. Sob esse argumento, Vigotski elabora o princípio explicativo do desenvolvimento das formas superiores de comportamento, enfatizando que de modo semelhante ao emprego do instrumento na natureza, a operação com signos e a contar deles a criação de sistemas simbólicos, permite a gênese e o desenvolvimento do psiquismo, ao ampliarem qualitativamente a atividade psicológica (VIGOTSKI, 1995).

Com o objetivo de conferir maior visibilidade ao que foi descrito, consideramos pertinente a perspectiva enunciada por Oliveira (1992) que aborda seu entendimento sobre o tema

⁶ Obra original publicada em 1974.

O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental; a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo, supõe necessariamente a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, representa os objetos, situações e eventos do mundo real num universo psicológico do indivíduo [...], por outro lado refere-se ao fato e que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto do conhecimento tem origem social, isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. (OLIVEIRA, 1992, p. 26)

Nessa perspectiva, torna-se possível afirmar que a operação com signos marca a sociogênese das formas humanas de pensamento ao constituir os sistemas simbólicos e a rede de significados envolvidos tanto na dimensão individual quanto social do psiquismo. No artigo em que referencia essa ideia, a declaração de Vigotski mais conhecida acerca da natureza cultural das funções psíquicas superiores tem sido o trecho em que menciona a existência de um plano externo (social) e interno (individual) em que se elas se desenvolvem, para em seguida concluir que o desenvolvimento cultural ocorre “a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica” (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Esse posicionamento do autor, largamente conhecido e citado por grande parte dos estudiosos da matriz teórica histórico-cultural tem sido questionado quanto à falta de coesão que revela com suas ideias iniciais que criticavam a psicologia objetivista, exatamente por esta não considerar a complexidade e a unidade dos fenômenos humanos. González Rey (2011; 2011a) chama a atenção para isso e assinala que a menção feita por Vigotski ao caráter interno/externo do desenvolvimento fica próxima de uma visão dicotômica e linear da psique, o que se opõe aos princípios que caracterizam o seu pensamento, tais como a inter-relação sistêmica, dialética e complexa das formas de comportamento tipicamente humana.

Contudo, esse mesmo autor revela que tal contradição se produz devido à multiplicidade de interpretações que podem ser feitas sobre a obra daquele pensador, mas principalmente, por intercorrências políticas e por diferentes desdobramentos conferidos à psicologia em seu processo de constituição como ciência. Outro fator importante é o próprio pensamento denso, rico e criativo de Vigotski, que num curto espaço de tempo, e em um contexto que implicou grandes modificações históricas e políticas, da Rússia pós-

revolucionária, elaborou abrangentes e rigorosas representações que permanecem altamente desafiadoras no que diz respeito à compreensão dos fenômenos humanos.⁷

Mediante as críticas tecidas por González Rey (2011) quanto a esse momento que considerou mais objetivo na obra de Vigotski, às quais consideramos relevantes bem como merecedoras de aprofundamento, julgamos pertinente analisar a questão da unidade entre os planos social e individual, sob outro ponto de vista, desenvolvido posteriormente pelo segundo autor ao buscar interpretar o problema do desenvolvimento psíquico e sua relação com o meio, que é o conceito de vivência.

De acordo com estudiosos da perspectiva histórico-cultural, essa categoria ganhou relevância na obra de Vigotski em suas últimas apresentações e publicações (BOZHOVICH 1985; PRESTES, 2010; GONZÁLEZ REY 2009, 2011, 2011a). Para Bozhovich, duas das maiores contribuições de Vigotski foi fundamentar uma teoria do desenvolvimento que destaca não somente o papel de funções e processos psíquicos isolados, mas uma combinação particular dessas funções, que se desenvolvem e estruturam a consciência e em decorrência disto, como se relacionam tais processos com as influências do meio.

Nas elaborações teóricas que realizou acerca da formação da personalidade na infância (BOZHOVICH, 1985), a interpretação desta pesquisadora sobre a obra de Vigotski apoia a compreensão do conceito de vivência que se traduz como um movimento dinâmico, dialético e recursivo do desenvolvimento em que se entrelaçam as experiências do momento vivido e os conteúdos afetivos da criança produzidos por vivências anteriores. No caso da experiência isolada da relação afetiva, ainda que não saibamos ser possível determinar tal limite, esta fica circunscrita ao próprio momento ou é reconhecida pela memória em seu caráter mais concreto. Contudo, a experiência ao ser preenchida ou interpenetrada pelas particularidades afetivas da criança ultrapassa o plano concreto e se integra ao psiquismo, se constituindo em unidade de desenvolvimento.

Desse modo, a vivência se opõe a uma relação de influência externa que se interioriza, sendo então concebido como a unidade que expressa a impossibilidade de dissociar os significados construídos na cultura da organização psicológica da criança. Apresentamos esse conceito a partir das transcrições feitas nas obras de González Rey (2011a) e Prestes (2010), registradas a seguir

⁷ A partir da obra do historiador russo Iarochovski, Prestes (2010), informa que Vigotski começou o seu trabalho como psicólogo e pesquisador em 1917, no entanto, divulga datas diferentes quanto à primeira crise de tuberculose que ele sofreu, indicando as datas de 1918 (p.227) e 1920 (p.40). Em virtude desses dados e pela ocorrência de sua morte em 1934, consideramos que foi possível ao autor bielorrusso desenvolver sua teoria em aproximadamente 15 anos.

A experiência da criança é o tipo de unidade simples da qual é impossível dizer qual é a influência do meio sobre a criança ou as características da criança em si. A experiência é a unidade da personalidade e ambiente, como eles existem no desenvolvimento [...] A experiência deve ser compreendida como uma relação interna da criança como indivíduo em relação a um determinado aspecto da realidade (VIGOTSKI, 1984, p. 382 citado por GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 82) [tradução nossa]

Perejivaine⁸ para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa a qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou um especificidade da criança; **perejivaine** é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de **perejivaine** da criança. Perejivaine deve ser entendida como uma relação da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (VIGOTSKI, 2004, p. 188, citado por PRESTES, 2010, p. 120) [grifos da autora]

Nas discussões trazidas por esses autores⁹, embora González Rey utilize a palavra *experiência*¹⁰, fica em evidência a importância dessa categoria para que o desenvolvimento humano seja entendido em sua unidade. Desse modo, o conceito de vivência amplia a ideia de atividade mediada ao ser tecido a partir da lógica complexa e dialética na qual os significados que se interpõem entre a pessoa e o ambiente não cumprem somente uma função instrumental, mas são fontes de diferentes significações pela inter-relação cultura e indivíduo.

No caso da escola, temos na relação entre crianças e adultos, como também entre crianças e seus pares, momentos preenchidos com práticas sociais que se comunicam com diferentes contextos e referências, todavia sob orientação de um modelo cultural, por meio do qual serão feitas as escolhas que irão definir os significados partilhados pelo grupo. Isso não quer dizer que tais significados terão um caráter determinista sobre o desenvolvimento, todavia, sua modificação requer uma alta mobilização de elementos pessoais, do contexto e mesmo intercontextuais para que isso ocorra.

⁸ No texto em que utiliza esse fragmento, a autora discute que o termo utilizado por Vigotski para definir a unidade entre o ambiente e a pessoa é *vivência* e não *experiência*. Na língua russa existe um equivalente para a segunda palavra que é *opit* e esta não foi usada pelo autor na definição do conceito pois, de acordo com a pesquisadora, não expressa o significado atribuído por Vigotski (Prestes 2010).

⁹ Zoia Ribeiro Prestes e Fernando González Rey são pesquisadores contemporâneos que têm a matriz histórico-cultural como referencial. Seus estudos, no entanto, se fundamentam em perspectivas diferenciadas e assumem diferentes desdobramentos a partir desse marco teórico.

¹⁰ O autor retirou esse trecho do Tomo VI das Obras Escogidas que registra a palavra *experiência*. Contudo, no texto que dá sequência à citação, mesmo discordando do autor principal afirma “Vigotski usa a categoria *vivência*” (2011a, p. 82).

Por essa razão e considerando a complexidade e dinamismo da natureza humana, não concebemos uma perspectiva de ação pedagógica com fins a priori, mas cremos ser possível que em sua atuação os professores possibilitem alternativas para que o processo de ensino-aprendizagem no contexto da escola constitua, junto com outros processos psicológicos, um curso de desenvolvimento que abra mais espaços geradores de conhecimento o que, certamente, passa pelo domínio dos significados que constituem os conceitos desenvolvidos na história e cultura do meio em que se encontram inseridos.

O tema das Funções psíquicas superiores

Temos discutido até o momento a questão do desenvolvimento humano à luz da psicologia histórico-cultural, primeiramente apresentando suas premissas mais gerais para em seguida nos determos em alguns dos aspectos que se relacionam com a escola como contexto de desenvolvimento. Dentre esses, destacamos anteriormente o conceito de sociogênese, ou a origem social das formas humanas de pensamento, para então introduzirmos o tema das funções psíquicas superiores.

As produções de Vigotski, conhecidas até então que abordam essa questão, encontram-se reunidas principalmente no terceiro volume de suas Obras Escogidas (1931/1995). Trata-se de textos traduzidos para o espanhol dos originais em língua russa, sem tradução para o português. Os estudos que compõem a obra versam sobre o problema a ser enfrentado pela psicologia no início do século passado, que para o autor, não apresentava uma explicação satisfatória para a gênese e desenvolvimento das formas tipicamente humanas de pensar, assim, refutou a ideia de que o estudo dessa problemática estivesse reduzido aos processos naturais, mecânicos e cronológicos.

Desse modo, a abordagem que deu ao tema cumpria pelo menos duas finalidades: demonstrar a fragilidade dos modelos teóricos vigentes à época e fundamentar a psicologia em uma base filosófica materialista. Tais motivações o levaram a compor um complexo panorama explicativo que respondia a questão das formas humanas de pensamento ou do desenvolvimento de funções psíquicas superiores, descritas por ele como “um sistema de conduta radicalmente distinto, qualitativamente diferente, organizado de outra maneira” (VIGOTSKI, 1995, p. 35), ou seja, as inclinações e funções naturais, ainda que fundamentais, não eram o principal traço do comportamento humano, mas sim as novas formas de comportamento especificamente culturais.

É por intermédio desses instrumentos psicológicos que o homem desenvolve a possibilidade de operar utilizando os significados culturais. Sobre esse aspecto, Oliveira

(1992), apoiada em Vigotski, afirma que a operação com sistemas simbólicos define o salto para os processos psicológicos tipicamente humanos ao possibilitar que o homem vá além do espaço e tempo concretos e nesse movimento, compreenda as diferentes significações envolvidas no contexto cultural do qual faz parte.

Contudo, o salto, referido por Vigotski e enfatizado pela autora, não se trata de uma transposição de um estado a outro como por uma via direta. Antes, essa modificação qualitativa é preenchida por processos descritos por ele como etapas ou estruturas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sobre o conceito de estrutura, esclarece o autor

A mudança essencial ocorrida ultimamente na psicologia tem sido a mudança do enfoque analítico do processo psíquico por um enfoque integral ou estrutural [...] O fundamental do novo ponto de vista consiste em que promove a primeiro plano o significado do todo, a qual possui suas propriedades particulares e determina as propriedades e funções das partes que o integram. Diferente da velha psicologia, para a qual o processo de estruturação das formas complexas de comportamento era um processo de soma mecânica de elementos isolados, a nova psicologia centra seus estudos no todo e nas propriedades que não podem deduzir-se da soma das partes (VIGOTSKI, 1995, p. 121).

O trecho evidencia que a proposta de analisar o processo de desenvolvimento partindo de etapas, não significava admitir divisões nos fenômenos humanos, ao contrário, presumia sua unidade, complexidade e inter-relação, pois para chegar às formas superiores de comportamento primeiramente foram formadas no homem as estruturas naturais, ou primitivas. Ademais, considerando que esse artigo tenha sido escrito em 1931, o próprio autor criticou a psicologia estrutural no I Congresso de Psiconeurologia da Ucrânia, no ano de 1934, texto que posteriormente foi incorporado ao Tomo I de suas Obras Escogidas publicadas no ocidente em 1991 (PRESTES, 2010).

Antes de prosseguirmos, ressaltamos que o fato de ter baseado parte de sua obra nessa interpretação de modo algum associa esse autor aos modelos que criticou. Concordamos com Martins (2013) quando ressalta que

Consideramos compreensível, portanto, que sua produção intelectual contenha internamente os debates de seu tempo e a adoção de expressões que lhe eram próprias, a exemplo do conceito de *função*, até porque Vigotski foi um severo crítico dos encaminhamentos conferidos pela

“velha psicologia” aos fenômenos psíquicos (2013, p.61).

Diante dessa proposição, retomamos a ideia de Vigotski que estabelecia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir de estruturas. Para tanto, o autor apoiou-se em estudos já publicados por pesquisadores da época, os quais explicavam o desenvolvimento por meio de três etapas: o funcionamento reflexo ou das reações inatas, as reações adquiridas e as reações intelectuais.

Na primeira etapa são constituídos os instintos, as reações próprias da espécie, desenvolvidas durante os longos períodos da história filogenética. A segunda etapa envolve processos ligados à formação de hábitos, reações ou reflexos condicionados, adquiridos na experiência pessoal. Essa estrutura é a base em que se fundamenta a teoria de estímulo-resposta. Quanto à terceira etapa de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, esta compreende reações mais complexas do que a segunda e está voltada à solução de tarefas. Trata-se de reações intelectuais por não ser apenas a formação mecânica de hábitos, como na etapa anterior que se baseia no ensaio e erro.

Essa etapa, baseada principalmente nos experimentos de K. Bühler foi reconhecida por Vigotski como uma estrutura mais complexa que a anterior por se tratar de hábitos organizados com uma finalidade. Em seus estudos Bühler observou que tanto nos antropóides quanto nos bebês humanos, o uso de ferramentas ou instrumentos permite a execução de atividades de natureza prática e as reações orgânicas são usadas como rudimentos de uma linguagem social, todavia essas reações são ainda primitivas ou de funcionamento elementar (VIGOTSKI, 1995, 2012).

Vigotski se demorou na explanação dessa estrutura por sua importância ao trazer, longe de explicações espiritualistas ou organicistas, as primeiras conclusões materiais acerca do desenvolvimento humano. Porém na perspectiva do autor bielorusso, essa proposta não era suficiente para explicar as formas humanas de conduta, pois as três etapas descritas até aqui, se referiam somente à natureza animal do homem, ou seja, tanto humanos e outras espécies, principalmente os primatas superiores, desenvolviam estruturas de funcionamento reflexo, reações condicionadas e de reações intelectuais.

Dando sequência a esse raciocínio, criticou a psicologia de seu tempo por reduzir todo o funcionamento psicológico a essas três etapas, e além disso, sobrepô-las umas às outras, sem reconhecer que a relação ente elas era “de índole dialética” (1995, p. 157). Desse modo, o autor defendeu que mesmo na esfera primitiva, estas etapas se entrelaçavam de modo altamente complexo e dinâmico, o que seria ainda mais complexificado na próxima etapa, que

chamou de “desenvolvimento cultural do comportamento”, marcada por ele como uma estrutura especial, completamente nova. Nessa etapa, o homem chega a sua formação atual a partir da introdução de um elemento modificador que lhe permite o desenvolvimento das formas superiores de comportamento, o signo. Sobre esse processo, Vigotski escreveu

As novas estruturas que contrapomos às inferiores, ou primitivas, se distinguem, sobretudo por que a fusão direta dos estímulos e reações em um único conjunto se altera. [...] Entre o estímulo a que o comportamento está dirigido e a reação do sujeito, aparece um novo membro intermediário e toda a operação torna-se um ato mediado. Com isso, a análise promove uma nova perspectiva sobre as relações existentes entre o comportamento e os fenômenos externos [...] na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou foco de todo processo (VIGOTSKI, 1995, pp 122-123).

Na conjuntura dessas ideias e focando especificamente a quarta e última etapa¹¹, Vigotski marca a propriedade tipicamente humana de sair do condicionamento ou dos limites orgânicos, e por meio do uso de ferramentas modificar a natureza pela ampliação da atividade natural dos órgãos. De forma análoga, o signo constitui-se como o meio que ao ser utilizado pelo homem “amplia infinitamente” as possibilidades do psiquismo e com isso, modifica o seu comportamento e do grupo com qual se relaciona. Ambos os conceitos, de emprego de ferramentas, quanto ao uso de signos, estão subordinados ao macroconceito hegeliano de atividade mediadora, utilizado por Vigotski para combater a ideia de que o desenvolvimento estivesse concluído na terceira etapa, posto que para além do uso de instrumentos, a natureza humana seria definida pela relação dialética entre o primeiro e o segundo conceito (VIGOTSKI, 1995).

Nessa perspectiva, a atividade mediadora foi definida por Vigotski como “a base estrutural das formas culturais de comportamento” (1995, p. 153), ou seja, as formas elementares de comportamento se estabelecem em uma relação direta entre o estímulo e a resposta, ao passo que na conduta superior, a operação com signos ou a atividade mediada, modifica a ação do homem sobre o ambiente e sobre si mesmo, colocando ambos sob seu controle.

Assim sendo, a conclusão a que chega o pesquisador em quem temos nos embasado é que

¹¹ Embora qualifique esse momento do desenvolvimento como “etapa”, sinalizamos anteriormente que Vigotski (1995) esclareceu no início do capítulo “Estrutura das funções psicológicas superiores” que o enfoque estrutural permitia a análise dos fenômenos como um todo, considerando suas propriedades e características específicas e não das partes isoladas, indicando que não se trata de uma relação temporal ou sequencial.

A aplicação de meios auxiliares passando à atividade mediadora reconstrói a raiz de toda operação psíquica, à semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um quanto o outro denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior (VIGOTSKI, 1995, p. 95)

Destacadas essas reflexões preliminares, estavam abertas novas alternativas para que os processos emergentes no curso do desenvolvimento humano ganhassem explicações que não fossem somente naturalistas ou mentalistas, mas, entendidas a começar de um plano complexo que compreendia os aspectos biológicos, mas principalmente as relações sociais e o contexto cultural (COLE e SCRIBNER, 2003). Nessa perspectiva, o autor definiu como objeto de estudo três problemas que a seu ver não haviam sido respondidos pela psicologia da época e mais que isso, eram estudados de forma separada, ainda que mantivessem uma complexa interação recíproca: o conceito de função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento cultural do comportamento e os processos de domínio do próprio comportamento. Elucidar a gênese e desenvolvimento desses conceitos consistia sua grande tarefa e nisso, estariam explicadas as origens das formas superiores de conduta, conforme escreveu

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que a primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são duas ramificações fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolivelmente unidas. Se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação dos conceitos, etc. tanto um quanto os outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta criança (VIGOTSKI, 1995, p. 29).

De acordo com o que temos visto em passagens anteriores, ao longo do processo em que diferenciam as estruturas primitiva das superiores, as linhas que não se fundem, ainda que estejam inseparavelmente unidas estão representadas no desenvolvimento biológico e cultural.

Nesse trecho, novamente o autor evoca duas ramificações do desenvolvimento, porém, completamente implicadas no desenvolvimento cultural por meio das quais a conduta superior é gerada: o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e o desenvolvimento de funções psíquicas especiais, ilimitadas e indeterminadas. Tanto o primeiro, quanto no segundo processo observamos que a relação dialética anunciada pelo autor se impõe, ou seja, ambos são formas culturais e sociais historicamente constituídas, mediadas por signos e significados que permitem ao homem conhecer e modificar o mundo em que vive, ao mesmo tempo em que transforma sua natureza psíquica.

Ainda sobre o segundo grupo de processos, o autor coloca em destaque a sua natureza especial. Em conjunto com outras citações de Vigotski, principalmente quando discorre sobre a formação de conceitos, associamos essa natureza especial das formas superiores de comportamento ao terceiro objetivo do autor, que versa sobre o domínio dos próprios processo de comportamento o que inclui a autorregulação da conduta e ainda o “controle consciente do ato de pensar”¹². De acordo com estudiosos dessa matriz teórica este se constituiu o maior desafio de sua obra que, por diversos motivos, Vigotski não chegou a lograr (DAVIDOV 1972, WERSCHT, 1985, GONZÁLEZ REY, 2011a).

Contudo, sua disposição em buscar a unidade explicativa das formas superiores de comportamento e nisso está implicado o desenvolvimento das funções psíquicas dessa ordem, levou-o a organizar sua investigação de modo que o funcionamento psicológico fosse compreendido de outra maneira e para isso, enfrentou duas grandes questões teóricas, a de localização dessas funções em áreas específicas do cérebro e a do controle do desenvolvimento por força dos mecanismos cerebrais (VIGOTSKI, 1991)

De acordo com o autor, ambos os problemas estavam novamente constituídos devido as explicações naturalistas e espiritualistas vigentes, entretanto, concentrou seus esforços na defesa que empreendeu contra as primeiras teses, que defendiam a localização das funções psíquicas em áreas determinadas no cérebro. Esses estudos ganharam evidência naquele momento histórico principalmente por meio das teses de Goldstein, neurologista alemão. Suas percepções posteriormente fundamentaram a teoria da Gestalt (MARTINS, 2013).

Quanto a essas representações, Vigotski rebateu-as tendo como mote sua firme convicção da organização sistêmica e dialética da psique, fundamentada na visão filosófica

¹² Tunes (1995, p.36) propõe essa tradução para o termo russo *osoznanie*, que não possui equivalente em língua portuguesa, de modo que não significa literalmente “consciência”. A autora bem lembra que os comentaristas da obra de Vigotski, Rieber e Carton, também ressaltam essa diferença na tradução para a língua inglesa. Prestes (2010, p.119) em concordância com Tunes, registra que a palavra usada no original expressa “o despertar da consciência reflexiva”. Wertsch (1985, p. 188) por sua vez, propõe o termo “tomada de consciência” ou “consciência em si mesma”.

monista que sustentou ao longo de toda sua obra. Na defesa de seu posicionamento argumentou que

Na atividade cerebral, portanto, nem a função global é uma função simples, homogênea, indivisível, executada de maneira global, em um dos casos pelo cérebro funcionalmente homogêneo, nem a função parcial implica um centro especializado também homogêneo. Tanto na função global quanto na parcial, se dão a divisão e a unidade, a atividade integradora dos centros e sua diferenciação funcional. Diferenciação e integração não se excluem, ao contrário, pressupõem ação conjunta e caminham de um certo modo paralelo (VIGOTSKI, 1991, p.135).

Nessa disposição de ideias, o autor afirma que o psiquismo humano se desenvolve sob uma lógica diferenciada, que supera a visão de áreas localizadas no cérebro como responsáveis pelo funcionamento psicológico. Esse fato foi posteriormente resgatado por Luria no encaminhamento de suas pesquisas sobre o funcionamento cerebral. A respeito do conceito de função e do modo como operam no organismo, destacou que

O conceito de "função" tem em biologia dois significados inteiramente diversos. *Strctu sensu*, entende-se por "função" a *direção de determinado tecido*. Sabe-se que a função do fígado é a regulação da troca de hidrato de carbono, a função do pâncreas é a segregação de insulina, a função do alvéolo pulmonar, difusão do oxigênio e sua transmissão aos eritrócitos do sangue. Mas o conceito de "função" tem um outro significado mais amplo. Ele pode designar a *atividade de adaptação de todo um organismo*. Neste sentido fala-se de função da respiração, função da digestão, função da locomoção. Compreende-se perfeitamente que nesse segundo significado mais amplo, a função se constitui numa *complexa atividade, exercida pelo trabalho conjunto de todo um sistema de órgãos*, cada um dos quais integra esse *"sistema funcional"* (termo de P. K. Ano-khin) *em seus próprios papéis*, assegurando esse ou aquele aspecto desse sistema funcional. (LURIA, 1999, p. 89) [grifos do autor].

Mais adiante, dirigindo-se à complexificação desse conceito, utilizou como exemplo o modo de funcionamento dos diferentes sistemas funcionais responsáveis pela respiração, movimento e locomoção, para concluir em seguida que

Se tão amplo significado do conceito de "função" se refere a um grande número de atos biológicos de adaptação, é com maior fundamento que ele deve ser aplicado às complexas "funções psicológicas".

Como mostraram pesquisas psicofisiológicas e psicológicas, até "funções" relativamente simples como o movimento arbitrário, a marcha, o acerto no alvo, já sem falar de funções como a fala, a escrita e o cálculo, têm estrutura sumamente complexa, compreendendo em sua composição um número considerável de elos componentes (LURIA, 1999, p. 90) [grifos do autor].

Desse modo, mais uma vez se destaca o caráter integral dos processos superiores de pensamento, especialmente nesse campo em que as contribuições teóricas de Vigotski, por sua densidade, demandam aprofundamento. Assim, essas considerações sobre a interfuncionalidade sistêmica subjacente ao psiquismo humano fundamentam nossa opção por denominar o conjunto “das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação dos conceitos, etc.”, como operações do pensamento, considerando que de fato formam “um conjunto de meios para se produzir um efeito ou se obter um resultado” (HOUAISS, 2010).

Evidentemente, uma questão que envolve complexas categorias teóricas não se resolve a partir de um conceito semântico. Entretanto, observamos que Vigotski alude ao termo “operações” como o meio utilizado pelo pensamento para chegar ao seu objetivo. Na arguição que fez acerca da semelhança entre os pseudoconceitos e os conceitos, sobre a qual comentaremos mais adiante, o autor escreveu que

Ao avaliar o principal resultado de nossas investigações, dissemos que o significado da palavra é o mesmo para a criança e para o adulto, quer dizer, pensam nos mesmos objetos, o que permite a compreensão entre eles, mas, pensam os mesmos conteúdos de maneira distinta, de outro modo, com ajuda de outras *operações intelectuais* [...] nomeiam as mesmas coisas coincidem na função nominativa, mas se apoiam em *operações mentais* diferentes. A maneira pela qual a criança e o adulto chegam a esse nome, a operação por meio da qual pensam esse objeto e o significado da palavra equivalente a esta operação, são em ambos os casos, essencialmente distintos (VIGOTSKI, 2012, p. 233-234) [grifo nosso]

Ao refletirmos sobre esses processos, as operações mentais que Vigotski assinala como diferentes na maneira como se desenvolvem nas crianças e adultos, notamos que Luria (1987) também se refere às relações entre a linguagem e o pensamento discursivo por vias semelhantes. Para tanto, propõe uma ampla discussão sobre o pensamento lógico como

produto da linguagem, que o permite tirar conclusões lógicas sem se apoiar em dados da experiência sensível e impressões imediatas. Nesse percurso, define o silogismo como modelo mais básico de pensamento lógico que se realiza por meio da linguagem e nisso, estavam implicadas operações que levavam o homem a chegar a uma conclusão lógico-verbal.

Na continuidade de seu pensamento, Luria (1987) descreveu três condições para que o pensamento operasse em bases lógicas, ou seja, sem o apoio na experiência prática, quais sejam

A primeira condição é que a proposição expressada na premissa maior tenha adquirido um caráter universal e não permita exclusões. A segunda condição é imprescindível para que a premissa maior provoque a operação lógica; consiste na presença de um convencimento absoluto a respeito da afirmação da primeira premissa; o sujeito deve aceitá-la sem confrontá-la com sua experiência pessoal. Existe finalmente a terceira condição, que provavelmente é a mais importante para que a conclusão lógica seja possível a partir das premissas dadas. É imprescindível que as premissas sejam examinadas não como duas proposições isoladas, mas sim como configurando um sistema lógico único. Se isso não ocorre, o sistema de “incompleto lógico” não aparece e nenhuma conclusão lógica é possível (LURIA, 1987, p. 205)

Esse esquema foi proposto pelo autor como o processo característico do pensamento silogístico e também compôs os instrumentos aplicados nas pesquisas que ele realizou na Ásia Central. Conforme mencionamos anteriormente, os resultados desses estudos são ainda discutidos e causam polêmica sob diversos aspectos entre estudiosos e críticos da perspectiva histórico-cultural, contudo, produziram uma informação decisiva sobre a qual temos apoiado nossa pesquisa, a saber

as operações de conclusão lógica são o produto do desenvolvimento histórico e não propriedades originárias do pensamento, nos primeiros degraus do desenvolvimento social nos quais predominam as formas concreto-imediatas de atividade prática, as operações lógico-formais de conclusão limitam-se aos dados da experiência imediata, transformação radical da forma social de produção, a liquidação do analfabetismo, a inclusão nas formas mais desenvolvidas de cultura, conduzem não somente à ampliação do círculo de conceitos e ao domínio de formas mais complexas de linguagem, mas também à formação de recursos de pensamento lógico que permitem ultrapassar os marcos da experiência imediata (LURIA, 1987, 211).

Esses princípios nos levam a concordar com Luria que o pensamento silogístico só é possível devido a sua natureza histórica e condições materiais para sua produção, definidas nas práticas sociais o que implica um complexo sistema de operações do pensamento que encontra na linguagem um de seus fundamentos. Esta, por sua vez, se funde ao processo de formação de conceitos, que é o modo pelo qual se organiza “o nível mais alto de conhecimento, o pensamento teórico” (LURIA, 1987 p. 211)¹³. Desse modo, percebemos que a unidade que se forma em torno do desenvolvimento das “funções psíquicas especiais” admite sua concepção a partir das complexas operações interfuncionais que realiza.

Fala, pensamento e seus desdobramentos

No estabelecimento dessa discussão teórica, temos até o momento um panorama do desenvolvimento pela via histórico-cultural, desde a sociogênese das formas humanas de comportamento o que possibilitou a criação de instrumentos mediadores da ação do homem na natureza e modificações no psiquismo pelo desenvolvimento de formas culturais de conduta. Nesse movimento, a mediação simbólica, permitiu o salto qualitativo para que se constituíssem no ser humano funções psíquicas que lhe conferiram a capacidade de representação mental da realidade baseada em operações do pensamento cada vez mais complexas que modificam continuamente o seu modo de atuação no mundo (VIGOTSKI, 1995, 2012).

Nesse ponto, um tema que se insere nas investigações de Vigotski (2012) e que irá ocupar um espaço significativo em sua obra, versa sobre a relação entre pensamento e fala, por considerá-la a melhor via explicativa para compreender a gênese, o desenvolvimento e a enunciação dos significados no meio cultural. Dessa forma, propôs que o desenvolvimento desses processos têm uma pré-história, momento em que identificou o estágio pré-intelectual da fala e o estágio pré-discursivo no pensamento. Essas fases correspondem à primeira estrutura do esquema de quatro etapas que propôs como “regra geral a que está subordinada o desenvolvimento de toda e qualquer operação psicológica baseada no emprego dos signos” (VIGOTSKI, 2012, p.153).

¹³ Prestes (2010) discute que devido à inconsistência da tradução feita no Brasil, diversos termos ganham outro significado que não corresponde ao original russo. No caso da obra de Luria (1987) em que nos baseamos, a tradução correta, de acordo com a autora é “Consciência e língua” e não “Pensamento e linguagem, as últimas conferências de Luria”, conforme publicado em português. No entanto, Shuare, que foi aluna de Luria, esteve presente nas ditas conferências e é tradutora de vários livros desse autor para o espanhol, registra como título da obra “Conciencia e lenguaje” (NETTO, 2011). Essas divergências indicam necessidade de maiores investigações sobre a proposta original desse pesquisador.

Para explicar essas linhas de desenvolvimento do pensamento e da fala, Vigotski partiu da crítica, como era o seu estilo, a uma das ideias mais comuns à época de que a criança aprendia a nomear cada coisa de forma isolada para depois tecer relações entre elas, ou seja, as propriedades dos objetos são percebidas de forma independente e aos poucos são agrupadas às sensações até que a criança chegue à compreensão do todo. O autor, no entanto, destacou um posicionamento completamente contrário a esse, para o qual, a criança percebe o mundo de forma sincrética, “em grandes grupos ou situações inteiras (1995, p. 267), que serão posteriormente organizados por meio da palavra.

Dando sequência a essas colocações e utilizando como exemplo experimentos comparativos realizados com bebês, observou que as crianças entre nove e doze meses de idade podiam captar relações entre objetos, utilizá-los como instrumentos em sua forma mais elementar e ainda, utilizar mais de um instrumento como ferramenta. Com isso, estabeleceu que as raízes do pensamento estão presentes desde os primeiros meses da criança, contudo, de maneira incipiente, ao que denominou de estágio pré-discursivo do pensamento. De modo semelhante, no desenvolvimento da fala, o autor destaca que as primeiras tentativas de contato social por meio dos gestos e movimentos como também as reações demonstradas no choro ou balbúcio são ações ainda primitivas ou reativas, o que significava um estágio pré-intelectual da fala (VIGOTSKI, 1995, 2012).

Na identificação dessas categorias o autor esclareceu que fala e pensamento se desenvolvem ao longo de linhas diferentes, no entanto, em algum momento do desenvolvimento, próximo aos dois anos de idade, fala e pensamento se inter cruzam dando origem a um novo processo que é o pensamento verbal ou discursivo, em que se reúnem fala e pensamento por meio da palavra

a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento [...] O pensamento não se reflete na palavra, mas nela se realiza. Por isto, seria impossível falar de formação (unidade do ser e do não-ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer relação entre isto e aquilo. Todo pensamento tem movimento, curso, desdobramento, ou seja, o pensamento cumpre alguma função, algum trabalho, resolve alguma tarefa (VIGOTSKI, 2012, p. 438)

Nesse fragmento, Vigotski chama a atenção para o fato de que o pensamento não é resultado da palavra ou o homem pensa tão somente porque fala. Ao contrário, sua proposta vai em direção a uma relação indivisível entre fala e pensamento, tendo em vista que na

gênese do pensamento discursivo, a palavra passa a ser o principal mediador simbólico que se interpõe entre o homem e a realidade

A palavra sempre se refere não somente a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Em virtude disto, cada palavra é uma generalização encoberta, qualquer palavra generaliza e do ponto de vista psicológico, qualquer palavra é antes de tudo, uma generalização. Mas uma generalização, como facilmente se pode perceber, é um extraordinário ato verbal de pensamento, que reflete a realidade de um modo completamente diferente das sensações e percepções imediatas (VIGOTSKI, 2012, p. 18).

No entanto, para que fosse possível analisar o modo como o pensamento opera por meio da palavra e de como essa se converte em um ato de pensamento, Vigotski (2012) propôs aprofundar essa dinâmica atribuindo ao significado da palavra o valor de unidade de análise¹⁴ do pensamento discursivo, ou seja, o significado reúne em si as propriedades do pensamento e da fala de forma que o seu conteúdo modifica o sujeito ao mesmo tempo em que por ele é modificado.

Ao dar sequência a esse raciocínio, o autor estudou o significado partindo da coexistência de duas linhas interpretativas, a primeira relacionada ao próprio termo, como expressão da palavra mais estável, construída socialmente e sujeita às modificações impostas pela cultura. A segunda, no entanto, se dirige para a complexificação do significado que é a categoria sentido¹⁵, unidade que vincula o conteúdo intelectual e afetivo desde o contexto de sua produção e sobre o qual assinala que

o sentido da palavra representa a soma de todos os fatos psicológicos surgidos na consciência por causa da palavra. Portanto, o sentido da palavra resulta sempre uma formação dinâmica, fluída e complexa que possui várias zonas de desigual estabilidade. O significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de um determinado discurso e, também, a zona mais estável, unificada e precisa. (VIGOTSKI, 2012, pp. 494-495)

¹⁴ Vigotski toma como exemplo de “unidade de análise” o estudo das moléculas da água e a célula viva, por se tratar de um “produto surgido da análise que contém em si todas as propriedades inerentes ao conjunto e representa uma parte viva e indivisível deste” (VIGOTSKI, 2012, p. 16).

¹⁵ O autor esclarece que a distinção entre o sentido e significado da palavra foi proposta por Jean Paulhan, psicólogo alemão. No entanto, González Rey, interpreta que é Vigotski quem introduz a ideia do sentido como uma unidade que compreende personalidade, consciência e espiritualidade, ou seja, o sentido representa a unidade cognitiva e afetiva do sistema psíquico (2011a, p. 79).

Nesse excerto, Vigotski utiliza o momento da fala como espaço privilegiado de interação entre cognição-afeto, que se revela como unidade pelos sentidos que se formam de elaborações pessoais ou aspectos psicológicos evocados pela consciência mediante a palavra. Nisso encontram-se implicadas as emoções, desejos, propósitos, aspirações da pessoa, ou dito de outro modo, “a boca fala do que está cheio o coração”¹⁶

Ilustra bem essa metáfora a análise de González Rey (2011; 2011a) ao afirmar que Vigotski, na proposição da categoria sentido, abriu novas possibilidades interpretativas sobre o caráter ontológico do desenvolvimento, que até então havia sido desprezado pela psicologia tradicional. Dessa forma, é propício dizer que no sentido encontram-se imbricados o significado que se atribui à palavra e também os aspectos emocionais que constituem o substrato psicológico de cada pessoa. Perspectiva que é trazida nas seguintes colocações de Vigotski

Esse enriquecimento da palavra pelo sentido que toma no contexto constitui a lei fundamental da dinâmica dos significados. A palavra toma e assimila do contexto ao qual está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos, passando a significar mais e menos que o contido em seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do seu contexto: mais, por que o círculo de seus significados se amplia, adquirindo uma série de zonas abarcadas por um novo sentido; menos, por que o significado abstrato da palavra se limita e se reduz somente ao que a palavra designa no dado contexto (VIGOTSKI, 2012, p. 494)

No trecho em destaque, ao propor que a palavra é enriquecida pelo sentido e que nisto consiste a “dinâmica dos significados”, observamos que a palavra em sua dimensão mais estável não comporta toda mobilidade dos sistemas simbólicos que subjazem ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois se trata de um nível de elaboração constante e indefinido em sua forma e possibilidades. Assim, sob a perspectiva do sentido, que unifica cognição e afeto, a palavra ganha e gera novas interpretações, amplia os próprios significados, move o funcionamento psíquico em múltiplos direcionamentos constituídos no entrelaçamento dessas duas dimensões. Parafraseando Tacca (2012, p. 322), “existe uma mútua determinação” entre os sistemas mais móveis do pensamento (sentido) e os sistemas de menor flexibilidade (significado) que se entretecem para que de fato seja gerado o desenvolvimento.

¹⁶ S. Mateus 12:34. <https://www.bibliaonline.com.br/nvi/mt/12>

A categoria sentido na obra de Vigotski, ainda que anunciada pelo autor sem maiores aprofundamentos, é considerada por estudiosos da perspectiva histórico-cultural como uma proposta de grande valor heurístico para a psicologia, especialmente no que se refere às questões vinculadas ao problema da consciência, da subjetividade, comunicação, dentre outros que se vinculam ao tema do desenvolvimento. Contudo, se faz ainda mais importante para subsidiar a superação de dicotomias especialmente no que se refere ao caráter interno/externo da psique e no estudo de atividades geradoras de sentido, uma vez que nesta unidade psíquica se encontram representados os planos individual e social (KOZULIN, 1994; GONZÁLEZ REY, 1995, 2003; 2011, 2011a) ou ainda, o histórico-cultural.

Feitas essas considerações acerca do sentido, retomamos o significado em sua acepção mais estável que fica contido na função relacional da palavra como a unidade do pensamento e fala que possibilita aos membros da mesma cultura a comunicação e a generalização da experiência. Sob essa linha argumentativa, Vigotski definiu que

[...] podemos concluir que o significado da palavra, com a generalização implícita que carrega, é um ato de pensamento no sentido próprio do termo. O significado da palavra é, ao mesmo tempo, uma parte inseparável da palavra como tal e pertence tanto ao domínio da fala, quanto ao domínio do pensamento. (VIGOTSKI, 2012, p.19)

Nesse fragmento o autor analisa o significado sob o ponto de vista da generalização como processo do pensamento, que permite classificar e nomear os elementos ou construções culturais a partir do conjunto de palavras faladas por um grupo. Inseparavelmente ligado à generalização, ocorrem os processos de abstração, que se referem à categorização dos objetos culturais de suas características relevantes. Uma vez que a palavra vem ao encontro da necessidade humana de comunicação e generalização da experiência, os conceitos são o tipo específico de palavras que possuem um significado compartilhado por um grupo. Assim, as relações sociais na constituição do psiquismo humano possibilitou a organização, pela palavra, de todo um sistema de signos e significados culturais empregados tanto para a transmissão daqueles existentes, como também para a sua modificação e produção de novas significações (VIGOTSKI, 1995; 2012; LURIA, 1994).

Partindo dessas concepções, o autor evidencia como aspecto importante que envolve as relações entre fala e pensamento nessa classe especial de palavras, os conceitos, que também podem ser interpretados como tipos do pensamento verbal (TUNES, 1995). Esses tipos se referem aos conceitos espontâneos e aos conceitos científicos, que não são

construídos e nem aprendidos naturalmente, são formas do pensamento discursivo desenvolvidas a partir de elementos do universo cultural em que a pessoa se encontra inserida.

A discussão que Vigotski (2012) promove em torno da gênese do conceito, ou seja, de como os conceitos são formados a partir do sistema recursivo de abstração e generalização da experiência, buscou dar uma nova interpretação a esse fenômeno, que antes era explicado a começar de um entendimento insuficiente da questão. Por um lado, o viés associacionista afirmava o desenvolvimento dos conceitos pela combinação entre as palavras e os objetos, ou seja, os conceitos eram aquisições que se davam no momento em que a criança começa a utilizar o nome correto das coisas e ainda outra visão, que polarizava os conceitos em duas lógicas, a da criança e a do adulto, como se não tivessem nenhuma relação entre eles.

Diante de tais propostas, Vigotski e outros colaboradores propuseram investigar a formação dos conceitos tendo como sujeitos de pesquisa “mais de 300 pessoas, crianças, adolescentes e adultos são e também outras [pessoas] que padecem de alterações patológicas da atividade intelectual ou verbal” (2012, p.187). No longo percurso encampado para desvelar o processo de formação de conceitos, o autor observa que não se trata de associações e nem de um momento específico da infância que na fase adulta irá se modificar por completo. Ao contrário, postulou um processo de desenvolvimento altamente complexo, que experimenta modificações graduais na medida em que a criança estabelece novos critérios de generalização.

O autor, na análise genética que empreendeu, definiu duas formas de representação dos conceitos no curso do desenvolvimento, os conceitos espontâneos ou cotidianos e os conceitos científicos ou verdadeiros. Na diferenciação desses, observou três tipologias das operações do pensamento que se constituem internamente por outras tipificações¹⁷. No original, Vigotski (2012) enuncia uma subdivisão em etapas ou estágios, entretanto, observamos que a fundamentação filosófica de suas teses sempre considerava a visão completamente processual e de mútua dependência entre os fenômenos humanos. Nesse caso, ao falarmos em etapas ou fases nos apoiamos nesse entendimento, ou como nos esclarecem apropriações de Kozulin (1994)

.Não há que se confundir esses tipos como “estágios” naturais de desenvolvimento da criança, melhor se tratam

¹⁷ Tunes (1995) em discussão sobre esse tema também alerta que a tradução por estágios e fases pode se relacionar com uma visão sequencial e acrescentamos, previsível, do desenvolvimento. A autora indica sua preferência por denominar as diversas formas de pensamento verbal como “tipos”. Esclarecemos que poderemos empregar também o termo etapa ou fase, uma vez que constam nas traduções que se embasaram em escritos originais do autor, porém, na compreensão proposta pela autora.

de dispositivos metodológicos para distinguir qual parece ser a forma mais pronunciada de formação dos conceitos em cada idade. Mesmo assim, é importante lembrar que os tipos de representação anteriores aos conceitos permanecem nas crianças maiores e nos adultos, que constantemente recorrem a estas formas mais “primitivas” dependendo de qual seja a sua representação da tarefa e a estratégia que escolham para resolvê-la (KOZULIN, 1994, p.157) [tradução nossa, grifos do autor]

Retomando as tipologias descritas por Vigotski, a diferenciação que fez entre os conceitos cotidianos e os científicos se caracterizava pela forma de operação do pensamento predominante em cada um deles. Assim, os conceitos cotidianos ou espontâneos se referem àqueles formulados nos primeiros contextos de desenvolvimento nos quais a criança se encontra, comumente envolve a família e circundantes desse meio. Na citação que trouxemos, o autor antecipa uma das conclusões mais importantes trazidas por Vigotski, a de que os conceitos espontâneos acompanham a vida adulta dependendo do tipo de estratégia que é utilizada na resolução de tarefas. Isso por que as operações de pensamento realizadas nesse nível são do tipo prático, baseadas nos aspectos exteriores dos objetos, ou seja, estão vinculadas com a experiência, conforme discorreremos a seguir.

A primeira forma de representação dos conceitos cotidianos são os conjuntos sincréticos. Se trata de atributos gerais, confusos ou mesmo subjetivos que expressam a forma como a criança compreende o mundo. É o momento em que uma palavra significa várias coisas, ou mesmo contém uma frase inteira. A fase dos conjuntos sincréticos se subdivide em três momentos e na última forma, encontra-se muito próxima do primeiro tipo de associação feita no pensamento por complexos. Vigotski dá o exemplo de uma criança que ao ver um pato, chama-lhe “quá” e passa a chamar assim todos os pássaros. Entretanto, como o pato nada na água, todos os líquidos também são chamados de “quá”, seja a água, o leite ou os remédios. Nesse ponto, Vigotski diz que “para a criança, o leite e a galinha tem o mesmo nome, ainda que o princípio pertencesse ao pato que nadava na água”. Mais tarde, a criança vê em uma moeda a figura de uma águia e a moeda, igualmente, passa a se chamar “quá” (VIGOTSKI, 1995, p. 175).

Esse amontoado de coisas, objetos e situações que a criança designa a partir de um único signo, somente começa a se desfazer na medida em que o seu vocabulário se amplia, abrindo novas possibilidades para a mediação simbólica. Desse momento em diante, a criança começa a dar espaço ao pensamento por complexos, que são as relações que faz com as impressões concretas, com os atributos extraídos da experiência. O pensamento por

complexos é um extenso processo que envolve cinco tipos internos de complexificação, mas, que tem por característica a diversidade e a instabilidade dos atributos que a criança escolhe para classificar os elementos ou para fazer perguntas. De acordo com Vigotski (2012), o estabelecimento de conexões e relações não são mais subjetivas, porém permanecem “isolados na percepção”, ou seja, como o complexo não é formado no plano lógico, as relações que a criança faz podem ter distintas naturezas, que se mantêm no plano direto e empírico. Tivemos uma experiência que nos possibilitou compreender esse processo. Disse-nos Mariana, de cinco anos, ao ver um bebê aos três meses:

-Ela tem pescoço?

-Tem Mariana. Todo bebê tem pescoço.

-Então por que não está aí?

Nesse momento do desenvolvimento o pensamento por complexos, pelo qual a criança opera, oferece pouca possibilidade para que ela compreenda essa região como aquela que liga o tronco à cabeça, envolve os sistemas nervoso, digestivo e respiratório, abriga glândulas importantes do sistema endócrino, como a tireoide e portanto, essencial à vida humana. No exemplo dado, ao não ver o pescoço, pois o bebê ainda não o sustentava, a criança não dominava os atributos que o caracterizam como parte do esquema corporal. Nesse caso, seu pensamento foi dirigido por qualquer critério, possivelmente baseando-se nas impressões que produziu a partir experiência sensorial. No entanto, Vigotski (2012) afirma que em fases mais adiantadas do pensamento por complexos a criança começa a distinguir partes similares dos objetos e unifica suas impressões por meio de uma utilização simplificada dos signos que permanecem restritos às características do complexo.

Finalmente, o terceiro tipo de representação do conceito espontâneo diz respeito aos pseudoconceitos. De acordo como nosso autor de referência, esse momento se qualifica como predominante no pensamento infantil. O pseudoconceito quase sempre coincide com a fala dos adultos em sua função comunicativa e compreensiva, porém, os significados não são plenamente alcançados pela criança. Isso significa dizer que a inclusão de uma palavra em determinado grupo ocorre a partir do significado imputado pelo adulto, sem que o pensamento da criança acompanhe os “motivos” dessa inserção. Entretanto, ainda que não estejam claros os atributos de tal classificação, essa inclusão ajuda a criança a distinguir características específicas e relevantes. Assim, o objeto não é mais isolado na experiência, mas suas características começam a ser abstraídas e nomeadas.

Vigotski (2012) destaca várias particularidades dessa etapa, porém, a mais importante delas é a sua implicação, junto com o pensamento por complexos, na formação dos conceitos científicos ou verdadeiros. Dessa forma, institui que o desenvolvimento dos conceitos possui duas raízes que se formam no pensamento por complexos, a generalização dos objetos, ainda que por características externas, e a abstração, que começa a se delinear nessa etapa e ganha maior visibilidade na fase dos pseudoconceitos. Nas palavras do autor, “determinar as fronteiras entre uma e outra é extremamente difícil” (2012, p. 216), e mais do que isso, ambas coexistem na formação dos pseudoconceitos e esses, por sua vez, se estendem ao longo de toda vida adulta.

Sendo os conceitos cotidianos organizados nessa disposição, o autor passa a definir o segundo modo de representação do pensamento discursivo que são os conceitos científicos. Entendidos como aqueles que se formam em um sistema de conhecimento e se estabelecem sob relações hierarquizadas, se diferenciam dos primeiros porque sua gênese deixa de ser a experiência, mas as conexões lógicas formuladas na atividade verbal.

Vigotski (2012) considerava que o desenvolvimento desse conceito se produz de modo privilegiado na escola, em uma forma especial de cooperação sistemática entre o professor e a criança. Em meio a esse processo “desenvolvem-se funções psicológicas superiores da criança com ajuda e participação do professor” (2012, p. 268). Essa posição inicial de Vigotski tem sido reinterpretada por estudiosos de seu pensamento e consideramos pertinentes duas colocações, a primeira é a de Kozulin (1994) ao esclarecer que “científico” não se trata especificamente de problemas científicos, mas de sua organização científica, sobretudo das estruturas formais, lógicas e descontextualizadas, ou seja, fora da experiência concreta. Outra opinião que destacamos é a de Tunes (1995) que enfatiza a possibilidade de desenvolvimento de conceitos não-espontâneos em outros ambientes que propiciam a interação da criança com outros adultos e elementos da cultura, especialmente nos dias atuais.

Em linhas gerais, o conjunto de estudos sobre o tema da formação dos conceitos proposto por Vigotski cumpriram o objetivo de reafirmar a mediação simbólica como o seu eixo principal e nisso está definitivamente implicado o funcionamento psíquico superior. Sendo assim,

A investigação experimental do processo de formação de conceitos, mostrou que o aspecto fundamental e imprescindível de todo processo é o emprego funcional da palavra ou outro signo como meio para dirigir ativamente a atenção, analisar e selecionar atributos, abstraí-los e sintetizá-los. A formação dos conceitos ou a

aquisição dos significados pela palavra é resultado de uma complexa e viva atividade (operar com a palavra ou com o signo) na qual participam todas as funções intelectuais básicas, combinadas de um modo especial (VIGOTSKI, 2012, p. 189)

Para o autor, a aprendizagem dos conceitos científicos não anula a importância nem a atuação do conceito espontâneo nas formas de pensamento da criança, pois ambos se constituem numa relação dialética, embora apresentem natureza diversa. Isso também significa dizer, que os conceitos espontâneos não servem de base para os conceitos científicos, pois as diferentes formas de pensamento coexistem, ainda que sob relações temporárias de antecedência, mas que de todo não se anulam no curso do desenvolvimento (TUNES, 1995).

Dessa forma, encaminha-se para os aspectos conclusivos da questão, sendo os conceitos espontâneos radicados na experiência concreta e os científicos nas relações abstratas entre vários conceitos, Vigotski definiu que

A principal conclusão de nossa investigação no aspecto genético pode ser formulada sob uma lei geral, segundo a qual o desenvolvimento dos processos que conduzem posteriormente à formação dos conceitos tem suas raízes na mais tenra infância, mas somente na adolescência é que amadurecem, se formam e se desenvolvem aquelas funções intelectuais que em uma combinação particular constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos. Somente quando a criança chega a ser adolescente é possível o passo decisivo para o pensamento por conceitos. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais especiais, semelhantes aos verdadeiros conceitos por seu aspecto exterior e a consequência dessa aparência externa é que podem ser tomados, em investigações superficiais, por aspectos que indicariam a presença de autênticos conceitos (VIGOTSKI, 2012, pp.187-188).

Nesse entendimento, nos encaminhamos para a finalização desse tópico destacando do fragmento acima, que bem projeta o que tem sido discutido, alguns elementos importantes para a pesquisa que propomos. O primeiro é a afirmação de que os conceitos verdadeiros somente iniciam o processo de desenvolvimento na adolescência, o que confere a essa questão um grande valor heurístico e torna ainda mais desafiador o trabalho pedagógico com esse grupo. No entanto, por termos trabalhado com professores de turmas que ainda não se encontram nessa faixa etária, enfatizamos outra conclusão apresentada nesse excerto que nos orienta na investigação de aspectos da prática docente que se relacionam com o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas.

De acordo com o trecho assinalado, a gênese da formação de conceitos constitui-se na infância por meio de uma combinação particular de funções intelectuais, que formam os pseudoconceitos, muitas vezes tomados por conceitos verdadeiros, mas que ainda não o são. Sendo assim, nos apoiamos nessa proposição para afirmar que a análise da prática pedagógica tem para nós um interesse que se volta muito mais para os processos que se dirigem para o desenvolvimento do que para a verificação da aprendizagem, ou não, dos conceitos propostos, o que poderia se qualificar como o produto final desse processo.

Sob essa perspectiva, evocamos ainda, uma das categorias mais relevantes da matriz teórica que temos estudado, conhecida nas traduções em língua portuguesa da obra de Vigotski como zona de desenvolvimento proximal. Em nossa pesquisa, essa construção teórica tem nos orientado acerca das possibilidades que a atuação do professor apresenta ao desenvolvimento, o que não significa sua garantia, conforme a discussão que se segue.

A zona de desenvolvimento iminente

Uma dos destaques que pode ser atribuído à psicologia histórico-cultural em seu entendimento do processo de desenvolvimento humano é a coerência entre as categorias que propõe, o que pode ser atribuído ao fundamento teórico-metodológico sobre o qual Vigotski se debruçou para que, a partir do materialismo histórico, fosse possível dar explicações concretas aos fenômenos do psiquismo. Conforme vimos anteriormente, o autor iniciou esse percurso com base em elaborações teóricas marxistas, base sobre as quais estabeleceu leis do desenvolvimento humano. Em nosso trabalho, partimos dessa identificação para em seguida discorreremos sobre os três processos que marcam a gênese das formas superiores de comportamento: a sociogênese, a atividade mediada e o desenvolvimento da linguagem, com especial atenção à fala e aos processos que se desdobram dessa habilidade unicamente humana, o que inclui as implicações entre fala e pensamento e as modificações que se inserem no psiquismo pelo uso da palavra.

Em consequência disso, há um tipo de desenvolvimento aportado pela aprendizagem e emprego de diferentes conceitos e isso captou a atenção de Vigotski ao perceber divergências fundamentais, ainda que interdependentes, entre os conceitos adquiridos de forma espontânea essencialmente práticos que a criança forma antes de ingressar na escola, e os conceitos estruturados partindo de outros conceitos, aos quais chamou de científicos ou verdadeiros.

Como resultado das discussões que estabeleceu sobre a formação dos conceitos, Vigotski (2012) trouxe mais uma grande contribuição que, embora esteja relacionada com toda a sua teoria do desenvolvimento, se dirige de modo singular à escola e ao professor.

Trata-se da zona de desenvolvimento iminente, sobre a qual posteriormente discutiremos alguns aspectos trazidos por Prestes (2010) acerca da tradução do termo.

A zona de desenvolvimento iminente foi proposta por Vigotski após considerar diferentes teorias sobre a aprendizagem¹⁸ e desenvolvimento e concluir que nenhuma delas explicava o problema das complexas relações entre um e outro. Esse questionamento implicou em uma série de investigações cujos resultados geraram quatro corolários que evidenciavam aspectos diferentes dessa única questão.

O primeiro, respondia a questão do grau de maturidade das funções psíquicas no começo da vida escolar. Utilizando estudos sobre as diferenças entre a fala oral e escrita, o autor demonstrou que as funções psíquicas estão somente começando a se desenvolver com a chegada da criança à escola. Nesse caso, as relações de ensino-aprendizagem têm um grande valor para o desenvolvimento do pensamento pois propicia a entrada da criança em um plano abstrato e mais elevado das formas de pensar e mais que isso, permite que ela opere com o conhecimento adquirido e passe a compreender sua própria atividade. Para ilustrar essa colocação, Vigotski utilizou como exemplo o estudo da gramática

A criança utiliza o caso correto e a forma verbal correta na estrutura de determinada frase, mas não se dá conta de quantas formas semelhantes existem. Não está em condições de declinar um substantivo ou de conjugar um verbo. A criança em idade pré-escolar domina todas as formas gramaticais e sintáticas fundamentais. Durante a aprendizagem não adquire novos hábitos nem estruturas gramaticais ou sintáticas. Desse ponto de vista, a gramática é algo desprovido de utilidade. Mas, na escola a criança aprende, particularmente graças à fala escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e, por conseguinte, a operar voluntariamente com suas habilidades. Sua habilidade passa de um plano inconsciente e automático para o plano voluntário, intencional e consciente (VIGOTSKI, 2012, 346-347)

¹⁸ Prestes (2010) e Rieber e Carton (citado por Prestes, 2010) chamam atenção para o fato de que a maior parte das traduções registra o termo “aprendizagem”, porém, o tipo de atividade “que se adianta ao desenvolvimento e o atrai” (VIGOTSKI, 2012, p.358) é definida pelo autor como *obutchenie*, que de acordo com Prestes “é uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo (2010, p. 188), o que não se refere somente à aprendizagem. Os autores ressaltam que tanto na língua portuguesa, quanto na inglesa não existe uma palavra em que possa ser identificada a unidade dos processos expressos em *obutchenie*. Enfatizam também que o termo “ensino-aprendizagem” não é o mais adequado, pois a palavra em questão considera a ação de quem aprende e a intencionalidade de quem instrui. Nesse caso os autores citados utilizam “instrução”, bem como a edição em espanhol que temos utilizado.

Com efeito, neste primeiro corolário é possível desmistificar as proposições que defendem a prontidão ou necessidade de pré-requisitos para que a criança obtenha sucesso na trajetória escolar. A proposta aqui efetivada versa sobre novas formações psíquicas desenvolvidas pela entrada da criança na escola, formações que apenas se iniciam. Nesse primeiro aspecto conclusivo, o autor afirma então que “o desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem das matérias básicas não precede o seu começo, mas se realiza em uma relação interna indissolúvel com ele, no curso de sua evolução progressiva” (VIGOTSKI, 2012, p. 347). Ou seja, não é o fato de estar em determinado ano de escolarização ou de reproduzir determinado conteúdo, a garantia de que o aluno tenha aprendido os conceitos que lhe foram apresentados ou esteja pronto para operar com eles. Nesse caso, o trabalho a ser feito para que se forme essa base psicológica da aprendizagem, encontra-se no processo em curso, nos desafios e possibilidades que se apresentam ao ensinar e ao aprender, de modo semelhante à ideia do “caminho que se faz ao caminhar”.¹⁹

Feita essa primeira conclusão, o segundo corolário objetivou responder às indagações acerca da correlação temporal entre instrução e desenvolvimento, se havia correspondência entre tais processos ou dito de outro modo, se é possível prever, por meio do processo de ensino, alguma modificação nas funções psíquicas envolvidas no processo de instrução. Para esse questionamento, Vigotski formulou que cada uma dessas dimensões possui sua própria e complexa lógica de organização e que não se pode afirmar um paralelismo entre o curso da instrução e o desenvolvimento das funções psíquicas, contudo, existe uma inter-relação entre eles e isso não está subordinado ao programa escolar. Em resumo, sobre a correlação temporal entre instrução e desenvolvimento, Vigotski definiu que

no momento em que assimila qualquer operação aritmética, qualquer conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não está finalizado, apenas começa; a curva do desenvolvimento não coincide com a trajetória da curva do programa escolar, assim a instrução se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2012, p. 359).

Vigotski deu como exemplo o ensino de operações matemáticas. Normalmente o professor começa com a adição antes da divisão e a partir da primeira, cria elos entre uma operação e outra até que chegue àquela considerada mais complexa. Isso não significa dizer que o aluno irá aprendê-las na mesma sequência. Os primeiros passos podem não ter nenhum

¹⁹ Estrofe XXIX de “Provérbios y cantares”, poema de Antonio Machado, poeta castelhano. Consta do livro Campos de Castilla, cuja primeira edição é de 1910.

impacto sobre o desenvolvimento do pensamento aritmético, porém, mais adiante, em outra circunstância do processo de ensino, cria-se um salto na linha do desenvolvimento. É aquele momento em que, ao compreender o princípio geral que rege as relações entre uma operação e outra, a criança diz “já sei!”²⁰. Desse modo, o autor evidencia que as leis do processo de ensino estão dispostas e reguladas em um curso próprio que poderá ser seguido ou não pela criança. É nesse contexto, que Vigotski reafirma a proposição anterior e lança uma das leis mais conhecidas quando se trata do estudo das relações entre instrução e desenvolvimento ao afirmar que a primeira somente inicia processos de desenvolvimento, vai adiante deles, abrindo espaços para que sejam feitas as relações entre o vivido e o aprendido.

O terceiro corolário que propõe no estudo das questões entre instrução e desenvolvimento gira em torno de uma questão polêmica circulante à época e talvez, ainda hoje, que é o caso do desenvolvimento propiciado pelas disciplinas formais. Tal proposta se tratava da inserção no currículo escolar de disciplinas clássicas como o latim, grego e a matemática, sob a argumentação de que o estudo sistemático de qualquer dessas disciplinas em suas características específicas, poderia atuar no desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão de outras (KOZULIN, 1994).

No cerne dessa discussão, havia a implantação do sistema de disciplinas formais pelo governo russo e por outro lado, críticas de que essa afirmação era infundada, ou seja, estudar matemática não desenvolve a gramática²¹. A resposta dada a isso por Vigotski (2012) baseou-se novamente em seu entendimento sistêmico da psique, o qual se organiza de modo particular e funciona em unidade. Recorrendo ao corolário anterior, ressaltou que o desenvolvimento não se decompõe em canais diferenciados, criados pelas diferentes disciplinas, mas, considerou as intrincadas relações que se tecem entre um e outro processo

Poderíamos dizer assim: existe o processo de instrução, que possui sua própria estrutura interna, sua sequência e lógica de desenvolvimento e na mente de cada aluno, existe uma espécie de rede subterrânea de processos que surgem e avançam durante a instrução escolar, mas que têm sua própria lógica de desenvolvimento. Uma das principais tarefas da psicologia escolar é justamente descobrir essa lógica interna, esse curso interno dos

²⁰ No texto em espanhol, o tradutor traz em nota que a expressão entre aspas utilizada por Vigotski é “*¡ah, perezvivaine!*”, uma interjeição que a criança pode utilizar para dar a entender que compreendeu alguma coisa (VIGOTSKI, 2012, p. 349). Na obra traduzida, consta o termo é “*ajá*” que em língua portuguesa pode ser equivalente ao momento em que a criança diz “*ah, é isso!*”, para indicar que entendeu algum conceito. Ressalvamos que esse período em que indica a expressão entre aspas utilizada por Vigotski foi omitido da tradução brasileira “*A construção do pensamento e da linguagem*” (VIGOTSKI, 2010).

²¹ Estudos conduzidos por Edward Thorndike, analisados por Vigotski em várias passagens desse capítulo (VIGOTSKI, 2012).

processos de desenvolvimento que surge em função de um e outro curso da instrução (VIGOTSKI, 2012, pp. 351-352).

Notemos que não se trata de uma discussão entre processos exteriores e interiores, mas da lógica subjacente a cada movimento que unifica a instrução: o ensino intencionalmente dirigido e a aprendizagem mobilizada pelas vivências do estudante. A questão que se discute e que vai além “do que vai desenvolver o quê”, diz respeito à possibilidade de interatuação entre as linhas do desenvolvimento e da instrução, mas isso se dá de modo diferente entre as disciplinas, ou nos apoiando na interpretação de Kozulin (1994, p. 169) esses processos possuem “ritmos diferentes”, que poderão ou não ser coincidentes na curva do desenvolvimento.

A sutil diferença entre o segundo e o terceiro corolário, é a de que no primeiro caso, afirmava-se que o desenvolvimento das funções psíquicas poderia seguir a instrução segundo a mesma disposição das disciplinas escolares. Na terceira conclusão, a indagação era se as relações interfuncionais desenvolvidas para que a criança operasse com os conceitos de uma disciplina se tratavam das mesmas que possibilitavam a compreensão de outro campo do conhecimento. Naquele momento, as conclusões a que chega Vigotski (2012) são da existência dessa correlação, mas ao analisarmos as considerações de estudiosos da obra do autor bielorusso, como Davidov (1972) e Kozulin (1994), observamos que estes alertam para o fato de que Vigotski não chega a aprofundar esta questão. Contudo, o que permanece é a validade dos resultados que propõe para uma e outra questão, que se traduzem na não linearidade dos fenômenos humanos o que de acordo com Davidov, reflete a firme posição de Vigotski de não restringir as peculiaridades qualitativas do psiquismo, ou “reduzir a riqueza das formas de pensamento” de acordo com os pressupostos de uma ou outra tendência psicológica (DAVIDOV, 1972, p. 224).

Finalmente, após essas três primeiras considerações, Vigotski chega a sua última proposição acerca das relações entre instrução e desenvolvimento que diz respeito à zona de desenvolvimento iminente. Retomando então a discussão que anunciamos, julgamos pertinente considerar as contribuições de Prestes (2010) sobre as traduções desse termo para a língua portuguesa, especialmente em edições brasileiras. A pesquisa dessa autora é um rico documento que esclarece os embates travados pelos continuadores da obra de Vigotski para que seu pensamento possa ser entendido com a máxima clareza possível, condição que tem sido desafiadora tanto entre falantes, quanto entre não falantes da língua russa.

Dentre esses, destacamos a proposta da autora para uma nova tradução do termo **zona blizaichego razvitia**, conhecido entre leitores das traduções em língua portuguesa como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento imediato ou ainda zona de desenvolvimento potencial. Incitadas primeiramente por uma curiosidade semântica, observamos que a crítica da autora encontra fundamento desde essa condição mais empírica, o que evidentemente ganha maior teor a partir de sua análise dos aspectos teóricos.

Em breve pesquisa no dicionário Houaiss (2010) da língua portuguesa, verificamos os significados dos termos potencial, imediato, proximal e iminente. No primeiro caso, potencial se refere “ao que só existe como possibilidade” ou ainda, “conjunto de qualidades inatas”. Imediato traz como significado “sem intermediário, direto, instantâneo”. Proximal diz respeito ao “que vem em seguida, que se segue imediatamente”. Iminente por sua vez, reúne os dois últimos significados e aparece como “próximo, imediato”, porém, iminência, que é a “qualidade, condição ou característica do que está iminente”, encontra-se vinculada com o termo “aproximação” que diz respeito à estimativa ou previsão.

Essa busca foi proveitosa para introduzirmos o quarto e último corolário proposto por Vigotski (2012) e optarmos pela designação **iminente** (PRESTES, 2010), pois, conforme veremos a seguir, se trata de um processo que envolve instrução e desenvolvimento numa relação prospectiva, que poderá ou não culminar em novas formas de operação do pensamento.

Sendo assim, vimos até o momento outros aspectos que envolvem esse problema e já respondidos pelo autor, a saber: o processo de instrução antecede o desenvolvimento e o atrai, não há correlação temporal entre eles e mesmo que seja possível observar uma base psicológica comum entre os processos interfuncionais, não se pode afirmar uma relação linear à qual se subordine o desenvolvimento singular. Esclarecidas essas questões, Vigotski chegou ao que considerou como principal momento da relação entre instrução e desenvolvimento que se traduz efetivamente pela participação do professor na criação da zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2012).

Relata-nos o autor que essa discussão foi incitada principalmente pela prática altamente difundida entre os educadores que verificavam o nível de desenvolvimento a partir da constatação daquilo que o aluno conseguia fazer sozinho. Para ele, essa prática não produzia nenhuma novidade para o funcionamento psíquico superior, pois somente evidenciava o patamar já alcançado pelo estudante e sendo o bom ensino aquele que se adianta ao desenvolvimento e o atrai, não basta ao professor atestar o nível em que o aluno se encontra, é preciso que saiba onde este pode chegar. (VIGOTSKI, 2005, 2012).

De acordo com suas propostas, esse é o mais produtivo trabalho que pode ser desempenhado pelo professor e nisso consiste a criação da zona de desenvolvimento iminente, que diz respeito ao nível de desenvolvimento que a criança alcança quando resolve tarefas, compreende conceitos e realiza operações de pensamento com auxílio de outra pessoa ou em colaboração, que no caso específico da instrução, é geralmente prestada pelo professor.

Desse modo, para Vigotski (2012) se o nível de desenvolvimento atual pode ser atestado pelo que a criança pode fazer sozinho, este revela as funções que estão desenvolvidas ou já formadas. A zona de desenvolvimento iminente, porém, envolve as funções que, poderão apoiadas no processo de instrução, propiciar à criança passar daquilo que sabe ao que não sabe, ou seja,

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o curso de sua instrução, observamos que cada matéria ensinada exige dela mais do que pode dar no momento, quer dizer, ela realiza na escola uma atividade que a obriga superar-se. Isto no que concerne a uma instrução escolar saudável. Se começa a ensinar escrever, quando a criança ainda não possui todas as funções que sustentam a fala escrita. Justamente por isso, o seu ensino ocasiona e promove o desenvolvimento de tais funções (VIGOTSKI, 2012, p. 362).

Em virtude disso, o que vem a ser fundamental nesse conjunto de ações que se encontra na base do processo de desenvolvimento passa a ser o modo como o professor entende o seu aluno e como procura compreender o movimento do seu pensamento por entre as tramas do ensino e das vivências. Sendo assim, se trata de uma forma mais próxima de estar com o estudante, de tentar ouvir o que ele tem a dizer, a maneira como articula o seu pensar e em que se apoia ao colocar-se. Isso não significa que afirmamos uma relação linear entre a ação do professor e o desenvolvimento, mas em concordância com Vigotski (2003), observamos na prática pedagógica essa possibilidade geradora, conforme o que foi dito

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o professor se imiscui ativamente no processo do curso dos interesses infantis e os influenciam da mesma forma que influencia todo comportamento da criança. No entanto, sua norma sempre será: antes de explicar interessar, antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo. Portanto, no aspecto subjetivo, para o aluno a orientação representa acima de tudo, uma expectativa da atividade iminente (VIGOTSKI, 2003, p. 132).

Assim, o papel especial do docente ao buscar compreender o processo de funcionamento psicológico do estudante é o de acompanhar o seu pensar para entender a forma como o conhecimento foi construído e o que resta para ser explorado, ajustado e que pode contribuir para que o próprio aluno trilhe seu caminho na elaboração pessoal do conceito, ou conforme o texto em destaque, ao preparar a orientação, torná-la interessante, provocar o novo. Nesse sentido, é válida toda a atenção que se volta para recursos que implicam a expressão do aluno, que lhe forneça meios de apoio para que movimente o seu pensamento e nisso, o professor situa sua ação com perguntas, exemplos, demonstrações, dentre outros recursos que possa criar para que o aluno revele o modo como pensa, contudo, observamos que não é somente a isso que a zona de desenvolvimento iminente se reduz.

Para tanto, um aspecto a ser sempre considerado nessa trama são as relações sociais subjacentes a toda ação pedagógica, pois nelas é que se entretecem e são entretecidas as vivências e gerados os sentidos para a ação docente e aprendizagem como as duas linhas que se intercomunicam e mutuamente se estimulam no processo de instrução.

Com objetivo de nos orientarmos por esse ponto, tomamos como base as elaborações de Tacca (2006) ao propor que real entendimento do conceito de zona de desenvolvimento proximal²² implica o reconhecimento de que as estratégias utilizadas pelo professor em perspectiva promotora de desenvolvimento não se limitam aos recursos externos que emprega para que o aluno chegue ao conhecimento. Para a autora, o foco desse conceito está orientado para a relação social que antecede e perpassa o ensinar e o aprender, “pois só ela dá possibilidade de conhecer o pensar do outro e interferir nele” (2006, p. 48), ou ainda,

Somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens. Estratégia pedagógica seria, assim, o processo pelo qual os alunos e o professor entram em sintonia de pensamento, tendo em vista compreender as relações entre as coisas. Percebemos que o debate, a discussão entre as duas partes em uma relação pedagógica constitui o desafio ao pensamento e que reside aí a chave mestra de um recurso que visa a aprendizagem (TACCA, 2006, p. 49).

É nessa expectativa que temos olhado para o professor, no âmbito sua prática, definida nas palavras de Madeira-Coelho (2012) como

ação de um sujeito consciente e ativo, ou seja, práticas singulares que organizam contextos educacionais que,

²² Termo utilizado pela autora no original, mas que se refere a mesma categoria teórica que temos discutido.

por sua vez, passam a constituir situações sociais de desenvolvimento, com a possibilidade de serem assim vivenciadas como processos de aprendizagem (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 112).

Na conjuntura dessas afirmativas e da base teórica sobre as quais foram erigidas, é que temos proposto olhar a prática pedagógica nas possibilidades que a configuram sem seu papel essencial ao desenvolvimento humano. Desse modo, ao nos determos em sua análise a lógica que empreendemos foi na direção de construir informações sobre aspectos da prática pedagógica que podem, afinados com as dimensões que discutimos até aqui, apoiar o aluno no desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas. E isso não inclui a prescrição de um modelo ou de uma lista de procedimentos, ao contrário, reflete um percurso de tensões, encontros e contradições, pelo qual se orienta um pensar ativo que acredita ser possível encontrar perspectivas de ação que considerem a complexidade que envolve escola como contexto de desenvolvimento humano.

3 OBJETIVOS

Objetivo geral

- ✓ Analisar a prática pedagógica de professores para compreender aspectos de sua atuação que relacionam se com o desenvolvimento de operações de pensamento mais complexas.

Objetivos específicos

- Conhecer aspectos do contexto escolar e do planejamento das atividades que se implicam na atuação do professor;
- Identificar nas estratégias de intervenção dos professores elementos que podem favorecer o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas;
- Compreender pontos convergentes, que nas práticas analisadas, apresentam possibilidades para o desenvolvimento humano no contexto escolar.

4 METODOLOGIA

Ao tecer considerações acerca dos processos que envolvem o caminho metodológico na pesquisa, especialmente em educação, Lüdke (2007) chamou a atenção para a unidade que se deve pretender entre a opção pelo objeto de pesquisa, o referencial teórico e a metodologia. Essa relação se faz necessária, por que o objetivo da pesquisa e a compreensão do fenômeno pesquisado não se garantem apenas pela escolha de um percurso metodológico, pois, de acordo com a autora, este tende a refletir as opções já feitas no que se refere à visão de mundo e de conhecimento subjacente à cada pesquisador.

Desse modo, consideramos então que a natureza dinâmica e complexa do nosso objeto de pesquisa solicitava uma proposta de análise com base na perspectiva histórico-cultural, o que nos levou a optar pela Epistemologia Qualitativa, concebida por González Rey (1997, 2005, 2005a, 2005b).

Esse aporte metodológico pareceu-nos pertinente para o alcance dos objetivos que elencamos por concordarmos com seu autor quando define que esse modelo epistemológico se fundamenta nos pressupostos metodológicos também defendidos por Vigotski acerca dos fenômenos humanos, que são processuais, abertos e nunca isolados, mas situados em relação a outros e ainda, por ter sido concebido como uma discussão epistemológica necessária para a revitalização da própria posição do pesquisador, que nessa proposta não irá apenas constatar o resultado obtido na aplicação dos instrumentos, mas deverá pautar-se numa postura geradora de conhecimento ou inteligibilidade acerca do objeto que propõe (GONZÁLEZ REY, 2005).

Assim, nessa concepção que adotamos, o processo de produção do conhecimento não é tido como representação linear da realidade, mas uma construção complexa e plural em que os resultados de uma pesquisa venham a implicar no estabelecimento de sistemas de relações e interpretações por parte do pesquisador.

Dessa forma, o processo de análise e construção das informações em Epistemologia Qualitativa constitui-se um momento diferenciado de outros modelos metodológicos, mesmo aqueles que se configuram a partir de propostas qualitativas. Essa diferenciação se dá, principalmente no estabelecimento de eixos norteadores ou princípios, do processo de produção do conhecimento, dentre os quais, González Rey destaca: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular na produção do conhecimento científico e o valor dos processos comunicativos. (GONZÁLEZ REY, 2005a).

No que se refere ao caráter construtivo-interpretativo, o autor disserta sobre a importância do envolvimento pessoal do pesquisador na tarefa de avançar em interpretações

que produzam inteligibilidade sobre determinado objeto de pesquisa como também o permitam refletir sobre os outros aspectos que com ele se inter-relacionam, como sistemas de ideias, contextos e práticas. Nesse movimento, o pesquisador organiza o diálogo entre as informações construídas no campo empírico, seu pensamento e o modelo teórico que referencia a pesquisa.

Isso contraria perspectivas mais fixas de interpretação da realidade, que tradicionalmente vislumbram o campo empírico como um espaço que oferece dados a serem colhidos e que serão explicados a partir de determinado sistema teórico. Entretanto, em Epistemologia Qualitativa, o caráter construtivo-interpretativo implica assumir que o conhecimento como produção humana envolve a expressão do pesquisador em sua inteireza, o que abre o seu olhar para o movimento permanente que existe no processo de construção do conhecimento, ou seja, a significação atribuída ao fenômeno pesquisado vai-se tecendo quando se tem perguntas, inquietações, tensões e desdobramentos que formam em seu conjunto, uma interpretação daquela realidade, não em todos os seus aspectos reais, mas partindo daqueles que permitiram a construção de informação por parte do pesquisador.

Quanto ao princípio que se refere à legitimação do singular no processo de produção do conhecimento, González Rey (2005a) o propõe como aspecto que se relaciona com a produção teórica que deveria ser possível em toda pesquisa, mesmo naquelas com objetivos práticos. Para o autor, o processo de produção teórica pode assumir diferentes níveis, mas seu traço mais importante será o desenvolvimento de modelos de inteligibilidade decorrentes da atividade pensante do pesquisador ao formular possibilidades explicativas para um dado fenômeno.

Ao conferir legitimidade às interpretações teóricas produzidas, mesmo num contexto particular, a Epistemologia Qualitativa abre espaços para novas proposições ao mostrar que é possível que as interpretações surgidas se articulem com outras possibilidades interpretativas acerca de contextos mais abrangentes com o qual o objeto se relaciona. Isso é concebível, por sua compreensão sistêmica da realidade, que de forma complexa e recursiva, se constitui a começar da relação constante entre os diversos sistemas que detém significado para os sujeitos daquele espaço determinado.

O terceiro princípio do processo de construção do conhecimento evidenciado pela Epistemologia Qualitativa diz respeito ao papel dos processos comunicativos na produção de informação durante a pesquisa. Para Gonzalez Rey (1995, 2005a), a comunicação é tida como via privilegiada da expressão humana e pode trazer à luz processos e experiências importantes para a construção de informações. Dessa forma, os sistemas conversacionais agregam valor a

pesquisa por permitirem a criação do que o autor chama de “tecido de informação” (2005a, p. 45).

Os sistemas conversacionais agem na produção desse “tecido” na medida em que são abertos espaços, pelo pesquisador, para que sejam postas em diálogo as dúvidas, tensões, posições assumidas que envolvem o tema em pesquisa. Cada colocação, expressão verbal ou não verbal são lidas e tecidas na trama interpretativa em que o investigador irá situando suas elaborações.

Em muitas abordagens epistemológicas, a validação do conhecimento produzido tem sido quase sempre relacionada à soma de fatores evidenciados nos instrumentos aplicados. É contra esse tipo de pensamento que a Epistemologia Qualitativa pretende se situar enquanto concepção que compreende o conhecimento como construção processual, que confere importância desde os momentos informais²³ de conversação com ampla abertura para interações entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, 2005a).

Isso abrange tanto a utilização de instrumentos tradicionalmente empregados em pesquisa, quanto a criação de instrumental diferenciado ou original, contudo, nessa abordagem, nenhum instrumento é considerado em si mesmo fonte de informação que possa ser utilizado de maneira isolada, pois as construções produzidas se dão dentro de um conjunto de indicadores interpretados pelo pesquisador durante o processo de análise.

Os indicadores, juntamente com a lógica configuracional de pesquisa, são categorias que dão sustentação ao tipo de produção teórica defendida pela base epistemológica da metodologia que adotamos e versam sobre o papel do pesquisador nesse processo. Nessa abordagem, esses aspectos se constituem e se completam, conferindo ao processo de análise e construção da informação um curso que toma sentido a partir do pensamento do pesquisador, oportunizando-lhe o desenvolvimento de um caráter ativo e não reprodutor.

Para González Rey (1997, 2005), o indicador é um conjunto de elementos que adquire significado por meio da interpretação do pesquisador que, no processo de construção da informação, se vale de expressões diretas ou indiretas surgidas no campo de pesquisa, registradas ou não pelos instrumentos. Isso significa dizer que a construção de um indicador não é feita pela relação linear entre esses elementos, mas, a sua proposição, representa um momento hipotético, tecido no momento da teorização daquele que conduz a pesquisa.

²³ O termo informal não significa destituído de formalidade. Nesse trabalho, as situações e conversações informais são consideradas como ocorrências não previstas no curso da pesquisa, mas que geraram processos de significação constituintes do tecido de informações em torno do objeto de interesse.

A importância da construção de indicadores para essa proposta de metodologia, é novidade que pode surgir em termos de categorias que por sua vez, agregam valor ao conhecimento científico por serem representações conceituais das questões e processos desvelados especificamente por meio da pesquisa em questão (GONZÁLEZ REY, 2005). Embora o alcance desse objetivo seja ainda incipiente na experiência do mestrado, consideramos que a abertura dada ao pesquisador para criar e colocar-se de maneira mais ativa na interlocução com o objeto que propõe torna essa proposta ainda mais adequada às pesquisas em nossa área de estudo.

Da produção de indicadores e de sua inter-relação com a criação de categorias, outro aspecto importante da perspectiva metodológica que apoia a construção de informação em nossa pesquisa é a lógica configuracional da pesquisa, que se define pela dinâmica complexa, contraditória e simultânea na qual o pesquisador é envolvido no curso da investigação e com isso é chamado a tecer o caminho pelo qual irá conduzir o processo gerador de inteligibilidade sobre o fenômeno estudado (2005, p. 128).

Pelo exposto, ao evocarmos a discussão de González Rey (1997; 2005;2005a; 2005b) acerca dos princípios que norteiam o percurso metodológico apresentado pela Epistemologia Qualitativa, como também categorias dessa proposta, que dão inteligibilidade sobre a ação do pesquisador, o fazemos em concordância com o autor quando cita que

O conhecimento não se legitima por sua correspondência isomórfica e linear com uma realidade externa a ele; se assim fosse, não poderia expressar construções e se reduziria a conceitos descritivos possíveis de serem definidos de forma direta na realidade imediata (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 134).

Diante dessas considerações, ao propormos um trabalho que enfoca a prática pedagógica e elementos dela que podem favorecer o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas, essa perspectiva metodológica se apresentou como a mais propícia por contribuir com elementos que nos permitiu o estudo desse objeto que se constitui de forma dinâmica e complexa, gerado entre as pessoas e contextos que perpassam o espaço de pesquisa.

Dentre esses elementos, destacamos em nossa experiência os momentos em que pudemos estabelecer, de acordo com a Epistemologia Qualitativa, a dinâmica conversacional, principalmente nos momentos de conversa individual, que são caracterizadas pela abertura de espaços específicos de discussão, reflexão e produção de ideias sobre o tema de interesse, dentro de diferentes processos dialógicos (2005a, p.127). Nos momentos em que

conversávamos com os professores nos vários contextos e situações do cotidiano escolar, procurávamos nas diferentes informações compartilhadas, compor tais possibilidades interpretativas.

4.1 O desenvolvimento da pesquisa: primeiros passos

A pesquisa ocorreu em uma escola pública do Distrito Federal, que atende alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Optamos por desenvolvê-la a partir de nossa inserção naquele espaço por meio de outro projeto de pesquisa, o Observatório da Educação (OBEDUC)²⁴, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC), que já se encontrava em curso e do qual fazíamos parte.

Sendo assim, consideramos essa escola como um espaço propício para que pudéssemos aprofundar o conhecimento em torno de nosso objeto de estudo, pois já havíamos constituído uma boa aproximação com a equipe gestora e éramos sempre bem recebidas pelo grupo de professores que nos permitia acompanhar sua prática em diferentes momentos e espaços da instituição.

Das etapas pensadas para nossa aproximação dos participantes da pesquisa criamos um cenário, realizando uma reunião com a diretoria da escola e outra com a coordenadora pedagógica do Bloco Inicial Alfabetização (BIA). Outras reuniões foram feitas com o grupo de professores, nas quais expusemos os objetivos da pesquisa e a nossa proposta de trabalho.

Durante o primeiro semestre de 2013 estivemos na escola semanalmente pois às terças-feiras desenvolvíamos as atividades interventivas planejadas pelo OBEDUC. Nessa atuação incluímos o início das observações para nossa pesquisa com a observação do espaço escolar, da prática pedagógica em sala de aula e estivemos presentes em apresentações de teatro na escola e no acompanhamento ao reforço escolar²⁵.

Nesse período, participamos da aplicação da Provinha Brasil, avaliação do sistema aplicada para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, e dos procedimentos de correção, juntamente com a equipe de direção da escola. Nesse trabalho nos foi possível observar alguns aspectos do funcionamento da escola, acessar informações sobre o tempo de carreira e

²⁴ Projeto de Pesquisa Observatório da Educação, voltado para turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, financiado pela CAPES/MEC e desenvolvido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas dos Processos de Aprendizagem e Educação – LEPPAE, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

²⁵ O reforço escolar é uma prática que se refere ao acompanhamento oferecido ao aluno com baixo rendimento escolar, de acordo com o que está previsto na LDBEN, artigo 24, inciso V, alínea “e” (BRASIL, 1996).

formação dos professores que participaram da avaliação, bem como nos informar dos resultados obtidos pelas turmas que a realizaram.

Dessa forma, fomos nos integrando à escola e ao grupo de professores, pois percebemos a dificuldade que tínhamos em encontrar espaços durante o período de coordenação pedagógica para que pudéssemos planejar o andamento da pesquisa em consequência da quantidade de atividades das quais os professores participavam.

Naquele ano houve a implantação de dois cursos de frequência obrigatória na Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), sendo um organizado e implantado pela própria Secretaria, que teve como objetivo discutir as diretrizes curriculares para o sistema público de ensino e o outro, de abrangência nacional e estabelecido pelo MEC, o PNAIC²⁶. Além desses cursos, havia a coordenação pedagógica coletiva, que é um momento destinado a reunir todo corpo docente para reuniões, estudos, avaliações e outras ações que se façam necessárias no plano coletivo e que de acordo com as orientações da SEEDF, deve ocorrer às quartas-feiras.

Na medida em que nos aproximávamos dos professores do 2º ano, imaginamos que nossa presença ali e as experiências que já havíamos desenvolvido em função do projeto anterior, se configuravam como elementos favorecedores para que pudéssemos constituir com eles um grupo em que fosse possível realizar nossa pesquisa.

Assim, no segundo semestre, ao retomarmos as atividades e participamos da reunião de Conselho de Classe²⁷, nos dirigimos ao grupo com o qual desejaríamos desenvolver este trabalho. Na ocasião, informamos o tema, objetivos e o percurso que naquele momento parecia ser o mais viável. Pudemos, então, contar com o aceite dos três professores e com isso, marcamos o segundo encontro como parte da criação do cenário de pesquisa.

Ao nos encontrarmos novamente, lemos com o grupo parte do projeto de pesquisa e iniciamos, num clima dialógico e participativo, algumas reflexões e questionamentos sobre a prática docente e o contexto escolar e como isso se relaciona com o desenvolvimento humano.

²⁶ PNAIC refere-se ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, política pública implantada pelo governo federal com participação dos estados, municípios e do Distrito Federal cujo objetivo é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Entre outras ações, oferece ao professor uma proposta de formação continuada presencial, com duração de dois anos. Abrange os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Fonte: <http://pacto.mec.gov.br>.

²⁷ Conselho de Classe é uma reunião bimestral na qual o corpo docente da série em questão se reúne com a Coordenação Pedagógica e Direção da escola para discutirem as necessidades da turma e principais ações desenvolvidas pelo professor. Nessa ocasião, também se discutem casos de alunos que se encontram com dificuldade no processo de aprendizagem ou demanda específica a qual o professor entenda ser relevante sua comunicação aos participantes.

Desse encontro, constituímos então o grupo de pesquisa, sendo formalizada a participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A).

4.2 O desenvolvimento da pesquisa: participantes e instrumentos

Realizadas a aproximação com o campo empírico e a criação do cenário de pesquisa, nossas próximas ações se concentraram na aplicação dos instrumentos, que em nosso referencial metodológico se refere a “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (2005a, p. 42). Isso significa dizer que o instrumento é uma fonte de informação que se apoia em expressões simbólicas variadas e que terá o seu valor para a produção teórica desde que esteja em relação com outros sistemas de informação.

Utilizamos como instrumentos em nossa pesquisa os sistemas conversacionais, a observação, análise documental, o questionário e a entrevista. Entretanto, antes de especificarmos cada um deles, apresentaremos algumas informações iniciais sobre os nossos colaboradores. Nesse trabalho, nos referimos a eles como Miriam, Paulo e Rebeca²⁸. Todos são professores efetivos da carreira do magistério público no DF, com mais de dez anos de experiência na docência em séries iniciais.

Iniciaremos nossa apresentação pela professora Miriam, que é pedagoga, especialista em Administração Escolar. Tem vinte e sete anos de magistério. Atuou como professora em todas as séries dos anos iniciais da Educação Básica. Teve ao longo da carreira algumas experiências como coordenadora pedagógica. Nessa escola, esteve na coordenação das turmas do BIA nos últimos 4 anos, o que a tornou muito conhecida na comunidade escolar. Devido ao tempo de serviço, aposentou-se no de 2013 e sempre dizia a todos que se fosse por sua vontade ficaria mais um tempo, porém, havia entrado em acordo com família e que chegara a época de se dedicar a outras coisas.

O próximo participante é o professor Paulo, que atua no magistério há vinte e um anos, todos em sala de aula e, segundo suas informações, sempre que possível com turmas de alfabetização. Formou-se em Pedagogia e tem curso de especialização nas áreas de Psicopedagogia e Administração Escolar. Está nessa escola há mais de oito anos e é bem conhecido entre os alunos e professores, talvez por que na maior parte desse período tenha sido o único professor alfabetizador do grupo, formado em sua grande maioria por mulheres.

²⁸ Nomes fictícios, conforme explicitado no TCLE.

Temos também como colaboradora em nossa pesquisa a professora Rebeca, que do mesmo modo que os colegas apresentado é graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Atua no magistério há quinze anos, dedicando quatorze deles ao trabalho com alunos da Educação Infantil. Estava em sua primeira experiência como professora do BIA e revelou-nos que naquele momento estava aprendendo bastante com esse novo momento na carreira.

Fizemos essa breve apresentação para introduzir algumas informações sobre os participantes, contudo, no próximo capítulo aprofundaremos nossa análise acerca da prática pedagógica de cada um deles. Desse momento em diante, trataremos dos instrumentos utilizados no percurso da pesquisa.

Sistemas Conversacionais

Na seção anterior mencionamos a importância dos sistemas conversacionais como processo de aproximação entre os participantes da pesquisa e seu lugar como formador de um *tecido de informações* diversas, que poderão ser base das discussões e reflexões que darão sustentação à produção teórica do pesquisador. Dessa forma, os sistemas conversacionais se caracterizam pelos diferentes momentos em que se estabelece uma dinâmica de conversação que envolve a atuação do pesquisador e dos participantes num processo ativo que faz emergir experiências, dúvidas, tensões, expressões não-verbais dentre outras formas de manifestação dos processos comunicativos (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Os sistemas conversacionais não dizem respeito a uma conversa comum e nem é o diálogo sobre um tema específico. A conversa se converte num sistema ao envolver o pesquisador e o pesquisado num processo ativo de interlocução que gera novas ideias, e movimenta o pensamento na direção da produção de inteligibilidade sobre o objeto pesquisado. Sendo assim, os sistemas conversacionais foram importantes como instrumento na medida em que, a partir dele, passamos a conhecer outras possibilidades a serem exploradas na pesquisa, o que talvez não se evidenciassem por meio de técnicas aplicadas de forma convencional.

Dentre as situações em que utilizamos os sistemas conversacionais destacamos duas reuniões do Conselho de Classe, que consideramos a partir de nossa experiência docente como um dos momentos mais significativos na expressão das concepções dos professores, sobre o processo educativo e os elementos que o constituem tais como o aluno, a aprendizagem, a escola, a família, etc. Estivemos em dois Conselhos de Classe que somaram seis horas de duração. Na oportunidade participamos das discussões que ocorreram, e ao final

do primeiro conselho, conversamos mais separadamente com o grupo de professores do segundo ano procurando inserir aspectos relacionados ao problema de nosso interesse por meio de perguntas ou propondo reflexões partindo das colocações dos participantes.

Outros momentos importantes na tessitura de informações sobre o contexto escolar, as concepções dos professores e planejamento das atividades foram sistemas conversacionais que estabelecemos ao acompanhar o reforço escolar, duas reuniões de planejamento para a feira cultural e duas coordenações pedagógicas e uma coordenação coletiva. Nessas ocasiões, assim como nos Conselhos de Classe, contamos com a presença de outras pessoas além dos participantes da pesquisa, o que para nós foi uma experiência considerada positiva por podermos acompanhar que muitas das questões que surgiam no contexto da conversa tinham relação com nossa pesquisa e a partir delas podíamos inserir, retirar ou reformular nossas produções. Investimos aproximadamente 15 horas no acompanhamento dessas atividades.

Além disso, foram incluídas como parte da pesquisa os momentos de conversação informal que ocorreram nos diferentes espaços da escola e foram facilitados pela proximidade que se estabeleceu entre o grupo formado pelos participantes e a pesquisadora. Nesses momentos, não planejados e destituídos de intencionalidade, os diálogos e expressões dos colaboradores se revelaram importantes fontes de informações o que também subsidiou nossas impressões ou suscitaram pontos de inquietação que nos puseram em alerta no processo de construção da informação. Utilizamos em nosso percurso um diário de campo em que fizemos a memória desses momentos citados e registramos trechos conversacionais que apoiaram as nossas ideias.

Observação

Considerada um dos elementos fundamentais da pesquisa, a observação tem sido largamente utilizada em estudos qualitativos e cumpriu um papel importante na investigação da problemática que propomos. Conforme já mencionamos anteriormente, aplicamos a observação desde nossas primeiras inserções no campo empírico, inicialmente de maneira exploratória, mas com ênfase no contexto escolar nos aspectos relacionais entre os professores, a maneira como participavam dos momentos coletivos de coordenação e na forma como planejavam e conduziam as atividades.

Num segundo momento, utilizamos a observação segundo um modelo protocolo de observação (Apêndice B) do qual registramos a atuação dos professores durante cinco aulas em cada turma, em momentos diferenciados. Esse segundo momento de observação foi realizado na perspectiva de levantar indicadores sobre a ação docente em sala de aula dos

quais, pudéssemos aprofundar nossas construções acerca de quais aspectos da prática efetivada poderiam ser considerados como contribuições ao desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas.

Diante dos aspectos que pudemos registrar, a observação funcionou para nós como um disparador de reflexões em todos os momentos da pesquisa, mas principalmente na sala de aula, nos foi possível ter uma maior aproximação dos professores em seus espaços de atuação, aspecto que nos auxiliou a compreender suas ações e tecer relações entre falas, ideias, atitudes ou posturas registradas em outros momentos.

A observação como instrumento de pesquisa, apesar ser um dos mais utilizados, apresenta inconvenientes quanto à mudança de comportamento dos participantes, o que compromete seu resultado. No entanto, em nossa experiência, chegamos à observação sistemática em sala de aula após nove meses de intensa participação em outro projeto de pesquisa, o que nos colocava em contato com os professores uma vez por semana, além de também termos participado com eles em momentos de atividades diferenciadas como na feira cultural, confraternização entre os funcionários e no processo de aplicação e correção da Provinha Brasil. Dessa forma, temos o registro de 45 horas de observações sistemáticas em sala de aula e de muitos momentos ao longo do processo, dos quais não relacionamos o tempo exato.

Questionário

Para a Epistemologia Qualitativa, o questionário é o instrumento que organiza um sistema e que busca informações combinadas entre si, em que as respostas não se limitam a um registro objetivo, mas possibilitam a construção do participante sobre o tema tratado (GONZÁLEZ REY, 2005). Em nosso trabalho, o questionário (apêndice C) pretendeu levantar informações sobre as relações que os professores faziam entre as atividades aplicadas na sala de aula e os processos de desenvolvimento psicológico superior.

Introduzimos algumas questões que tratavam das habilidades ou operações de pensamento requeridas para resolução das questões da Provinha Brasil e pedimos que discorressem sobre sua ação nessa situação específica. Procuramos organizar as questões de maneira que cada professor elaborasse suas ideias sobre o tema sem se preocupar em “acertar” as respostas ou trazer exemplos de uma prática tida como ideal para o desenvolvimento do aluno.

Esse instrumento, junto com a observação e a entrevista nos auxiliou na elaboração de ideias, principalmente sobre o perfil dos participantes. Pelas respostas escritas, tivemos alguns

elementos que nos indicavam de que forma cada um concebia o processo de ensino-aprendizagem e como situava sua participação no processo de desenvolvimento do aluno.

Entrevista semi-estruturada

Instrumento que em nossa proposta se constitui como um momento de expressão pessoal dos participantes, com um roteiro pré-estabelecido, com possibilidades de aprofundamento em questões já levantadas em outros momentos de interação com campo empírico e com os sujeitos de pesquisa. Utilizamos a modalidade semiestruturada pela abertura que confere à expressão do entrevistado, ao mesmo tempo em que delimita a o volume das informações, permitindo ao pesquisador manter o foco nos objetivos estabelecidos (BONI e QUARESMA, 2005).

Esse instrumento se revelou muito importante na elaboração das nossas construções em todo processo de análise, pois pode contemplar todos os eixos que desenvolvemos. Registramos que, embora tenhamos tido ampla aceitação no campo de pesquisa para realizarmos a observação e inserir reflexões ou questionamentos acerca do nosso objeto de pesquisa por meio dos sistemas conversacionais, a entrevista demandou algum tempo de negociação para que pudéssemos realizá-la.

Um dos participantes quando solicitado a participar da entrevista prontamente aceitou o convite e pudemos organizar esse momento sem dificuldade. Os outros dois professores demonstraram maior resistência devido a necessidade de gravação da fala e depois pelo excesso de atividades na escola, o que não permitia um encontro nos dias em que poderíamos estar com eles. Contudo, vencidos esses obstáculos, obtivemos êxito na aplicação do instrumento e na participação de todos.

Análise documental

A análise documental como fonte na construção de informação é uma prática que inclui tanto os documentos escritos, quanto outros registros produzidos já existentes, elaborados sem a participação do pesquisador (ROSSATO, 2011). Em nossa pesquisa, utilizamos o Relatório de Avaliação²⁹, algumas das atividades realizadas pelos alunos e ainda o relatório final do curso PNAIC que uma das professoras estava fazendo e nos ofereceu no intuito de colaborar “com mais uma informação”.

Os primeiros, referem-se ao registro das ações encaminhados pelo professor com relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos individualmente. Nesse documento

²⁹ Documento previsto nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF.

deve conter as observações do docente sobre o estudante, as aprendizagens e dificuldades apresentadas, bem como as intervenções propostas. Propusemos a sua análise por havermos realizado a sua leitura em muitos momentos de nossa experiência profissional e com isso, observamos que além das percepções e ações dos professores sobre cada aluno em particular, ficam também evidenciados aspectos de suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento e da própria prática. Nessa compreensão, consideramos a inclusão desse documento na perspectiva de subsidiar as construções que a serem feitas sobre as concepções dos professores e das escolhas pedagógicas que realiza nos momentos de intervenção.

De modo semelhante, pretendemos, com as atividades escolares, analisar o tipo de atividade proposta e como o professor, no processo de intervenção se coloca diante das necessidades do aluno, interpreta seus questionamentos e sugere caminhos que apoiem o pensamento da criança. Algumas atividades foram obtidas em visita à coordenação pedagógica, outras, nos foram oferecidas pelos colaboradores no período de observação em sala de aula. Com a descrição desses instrumentos, finalizamos os encaminhamentos metodológicos que nos orientaram em todo o percurso de construção da informação.

5 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O processo de análise e construção das informações sobre o objeto de pesquisa, é para a Epistemologia Qualitativa o momento de formulação de uma síntese teórica, definido por González Rey (2005a) como dinâmico e permanentemente construído pelo pesquisador durante o percurso campo empírico e para além dele. Assim, a via construtivo-interpretativa que intentamos construir tem como objetivo lançar alguma compreensão sobre o objeto que propusemos os especificamente, ao mesmo tempo em que, por essa mesma via, pudemos tecer relações com outras problemáticas e contextos.

Sendo assim, ao apoiarmos nossa construção teórica nessa perspectiva, entendemos que a discussão dos resultados de forma nenhuma se refere a uma representação do real em sua totalidade e admitimos o caráter contraditório e a tensão permanente presentes na atividade pensante de quem investiga como parte constituinte de todo processo de pesquisa. Isso significa dizer que, se por um lado, produção de conhecimento envolve as representações teóricas, valores e intuição do pesquisador, por outro, será um espaço aberto para novas leituras e interpretações do problema estudado (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Dessa forma, apresentamos nesse capítulo a síntese que elaboramos a partir de três eixos temáticos sobre os quais pautaremos nossas discussões e que se concentraram nos aspectos da prática docente que podem apoiar o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas. No primeiro eixo, temos como objetivo conhecer pormenores do contexto escolar e do planejamento das atividades implicados na atuação do professor e na definição do que é proposto para os alunos em sala de aula.

O segundo eixo analisa as estratégias de intervenção e as concepções de desenvolvimento humano que orientam suas escolhas pedagógicas. Finalmente, no terceiro eixo, buscamos articular os aspectos da atuação docente até então discutidos, no intuito de compreender em sua conjuntura proposições que podem favorecer o desenvolvimento do pensamento em sua dimensão mais complexa. Destarte, essas linhas reflexivas se desdobram tendo como ponto inicial, nossas percepções acerca do papel da escola no processo de desenvolvimento humano e especificamente da atuação do professor.

5.1 O contexto escolar e a prática pedagógica: implicações no planejamento das atividades

A escolha da escola pública como contexto investigativo nos inspirou desde o início do nosso percurso de pesquisa por sua natureza altamente complexa. Como espaço de tensões

e contradições, o cotidiano escolar nos remete ao próprio conceito de desenvolvimento que não pressupõe um processo linear e tampouco relacionado somente a fatores considerados positivos. Ao contrário, sistemas em desenvolvimento pressupõe uma multiplicidade de ocorrências, de diferentes ordens, que se articulam tanto para a modificação de trajetórias quanto para sua manutenção (VIGOTSKI, 1995; BRANCO & FOGEL 1997).

Ao discutirmos nessa seção aspectos do contexto institucional em que ocorreu a pesquisa, temos como objetivo inter-relacionar esses fatores com a forma de atuação do professor no planejamento das atividades escolares, posto que, esse recurso e a forma como é conduzida a sua aplicação poderão ter um papel relevante nos processos de desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas.

Assim, no intuito de conduzirmos as discussões sobre as relações entre o contexto escolar e o planejamento dos professores, consideramos pertinente trazer para esse capítulo o registro de alguns dados de caracterização da escola. Esta se encontra entre as maiores do Distrito Federal, com 13.170m² de área total e 5.045m² de área construída. Atende cerca de 960 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuam nessa escola 32 professores, 5 coordenadores pedagógicos, 18 assistentes educacionais, 4 técnicos administrativos, 7 funcionários de empresa terceirizada que cuidam do lanche, limpeza e a manutenção da escola e 5 monitores do Projeto de Educação Integral. À frente desse grupo, encontram-se 4 profissionais que respondem pela direção da escola: a diretora, vice-diretora, a supervisora pedagógica e o supervisor administrativo.³⁰

Além dessa estrutura, a instituição abriga um polo de oftalmologia que atende alunos das Coordenações Regionais de Ceilândia e Recanto das Emas, o Centro de Referência em Alfabetização de Ceilândia e, ainda, ao programa da Secretaria de Esportes, Ginástica nas Quadras. Todas essas modalidades de atendimento ocorrem durante o turno de aulas, porém, os usuários dos serviços e programas acessam seus respectivos locais de interesse por entradas independentes. Também naquele ano, a escola em que estivemos recebeu oito turmas e a equipe gestora de outra instituição escolar que estava em reforma.

Embora cada projeto tivesse a sua própria coordenação e os profissionais da escola recebida procurassem responder às demandas referentes aos seus alunos, a equipe gestora da escola pesquisada era considerada como a maior referência para quaisquer ocorrências que envolvessem as pessoas dentro daquele espaço. Ilustramos essa dificuldade com as situações

³⁰ Informações fornecidas em entrevista com a Secretária Escolar.

que presenciamos na sala da direção no dia em que auxiliamos na correção da Provinha Brasil e quando aguardávamos para pegar um material para utilizarmos com os alunos

Coordenadora 1: Tem impressora aí?

Coordenadora 2: A daqui tá ocupada. Tem aquela lá de dentro.

Coordenadora 1: Lá já tem a coordenadora da 75³¹ e eu tenho que terminar isso aqui hoje.

Coordenadora 2: Aqui também é muita coisa. Tô eu e a menina da Unb pra terminar essas provinhas. Vê lá com ela se já não está terminando.

Coordenadora 1: Daqui a pouco vejo. Eles não têm impressora não?

Coordenadora 2: Parece que tá ruim.

Diretora: Peraí, que eu já te atendo. Deixa eu terminar isso aqui. Você sabe que é tanta coisa... [Chega Edson, o supervisor administrativo] – Edson, meu filho, o que foi aquilo ontem? Saímos daqui umas 7 horas pra ir atrás de um menino que não tinha chegado em casa!!

Pesquisadora: O que aconteceu?

Diretora: Os meninos foram embora e uma mãe ligou por que o menino não tinha chegado, era pra ter ido de transporte. Fiquei doidinha, chamei Edson e vamos lá, vamos ver o que aconteceu. O pior é que ele mora lá no Novo Horizonte, lá pra dentro, pensa?! Menina, fomos lá e a mãe xingando, ameaçando e eu já pedindo a Deus, daqui a pouco, lá vem ele...A mãe ficou toda sem graça. Ele tinha ido em outro ônibus e ficou pra trás com um coleguinha. Explicou tudo e graças a Deus! Viemos já de noite!

Esses fragmentos de fala e também a grande atividade da equipe de direção que presenciávamos a todo o momento, nos chamou a atenção para o excesso de atividades que recaí sobre a gestão escolar. De acordo com a Lei de Gestão Democrática³², artigo 39,

³¹ No Distrito Federal, grande parte das escolas públicas tem o seu nome relacionado a um número, de acordo com o endereço de sua localização (Por exemplo: Escola Parque 307 Norte – localizada na Quadra 307 Norte) ou à ordem de sua inauguração (Centro de Ensino Fundamental 1, Centro de Ensino Fundamental 2, etc.). Nesses casos, as escolas ficam conhecidas pelos números indicados em seus nomes. Na cidade da realização da pesquisa, o tipo de nomenclatura utilizado segue a ordem de inauguração da escola. Nesse diálogo, trata-se de um número fictício.

³² Lei Distrital nº Lei nº 4.751, de 07/02/2012.

parágrafo único, os candidatos à direção de escola ficam incumbidos de apresentar à comunidade escolar um Plano de Trabalho, o qual

deve explicitar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários para a gestão dos candidatos e destacar os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação, bem como as estratégias para preservação do patrimônio público e para a participação da comunidade no cotidiano escolar, na gestão dos recursos financeiros e no acompanhamento e na avaliação das ações pedagógicas. (GDF, 2012).

Em nossa visão, a própria norma que regulamenta a Gestão Democrática ratifica o excesso de atividades dos gestores educacionais nas escolas do DF e que tal ativismo exerce influência na prática pedagógica dos professores. Naquele contexto específico observamos que o acolhimento de um grande número de projetos e de outra escola, devido ao espaço físico que dispunha, além do trabalho diário, gerado pela demanda burocrática inerente ao serviço público e pelas as necessidades que surgem junto às crianças e suas famílias, empenhava a **equipe gestora em assuntos técnico-administrativos o que se tornava um fator limitador de sua atuação junto ao trabalho pedagógico**. Isso não ocorria somente devido ao tamanho da escola, mas também em consequência do número considerável de pessoas que participavam daquele espaço.

Percebíamos em diferentes momentos conversacionais e de observação, que o excesso de atividades era um aspecto do cotidiano escolar, também vivenciado pelos professores. Tivemos um exemplo disso durante os preparativos para uma festa que ocorreu no primeiro semestre, aberta à comunidade, na qual foram apresentadas músicas e danças pelos alunos, visto que o tema era “Ritmos de todos os tempos”. Essa atividade ocupou mais de três dias dos professores para que trabalhassem em seus preparativos finais, sem contar os momentos anteriores passados entre a escolha do que seria apresentado, explicações aos pais que solicitavam esclarecimentos antes de autorizar ou não a participação do estudante, ensaios, dentre outros arranjos.

Em outro momento, já no 2º semestre, participamos de outro evento aberto para a comunidade, que os professores chamavam de feira cultural. O objetivo dessa atividade era fazer uma exposição das produções escolares dos alunos realizadas partindo de obras literárias que foram trabalhadas pelas turmas. Enquanto procurávamos a sala em que estavam as professoras do 2º ano, Paulo, nosso colaborador, nos disse

Paulo: A escola é muito grande. Dá até preguiça de andar isso tudo. Qualquer coisinha que você vai fazer leva muito tempo. Essa feira mesmo. Quase que não dei o reforço.

Pesquisadora: E as meninas? Não deram [o reforço]?

Paulo: Não. Ficaram adiantado as coisas, se não a gente perde muito tempo pra amanhã.

Ao chegarmos, tivemos a seguinte expressão dos professores

Paulo: Já tava desistindo de procurar! Já fizeram isso tudo?

Rebeca: A gente tá aqui faz um tempão. Entra aí.

Nossa participação naquele momento de organização da feira cultural nos chamou atenção para a grande quantidade de atividades dos alunos e material que os professores teriam que selecionar e organizar. No dia anterior à abertura da feira, enquanto finalizávamos os stands em que seriam expostos os trabalhos, conversamos sobre esse tipo de evento com os professores. Pareceu-nos ser unânime o posicionamento de que, essas atividades, embora incomuns e por isso, atrativas para os estudantes, revelavam-se sempre cansativas e pouco estimulantes para o docente, pois investiam muito tempo e esforço, inclusive, para que se realizasse uma boa exposição.

Essas colocações, de que a escola era agitada e cheia de atividades, também foram percebidas pela quantidade de eventos que eram anunciados na coordenação coletiva dos professores, reunião semanal para estudo e avisos que ocorriam sempre às quartas-feiras. A respeito do propósito principal desse encontro, que é a formação docente no espaço da própria escola, Paulo nos disse em uma conversa:

Paulo: Tem trabalho coletivo, mas é sempre uma palestra. Alguns falam, outros ficam mais na sua, calados.

Pesquisadora: A direção propõe esses momentos coletivos?

Paulo: Tem [coletiva]. Pra não dizer que está solto.

Percebemos que essa reunião acontecia na sala de vídeo e não na sala dos professores, como na maioria das escolas. Talvez isso tivesse o propósito de inibir a realização de outras atividades pelos docentes enquanto ocorria a reunião, prática que é comum entre os

professores da rede pública de ensino, conforme temos observado em nossa experiência como professora. Dessa forma, o conteúdo da reunião pedagógica semanal era quase sempre composto de muitos informes acerca dos cursos de formação que estavam ocorrendo na escola, coordenados pelo MEC e SEEDF, dos preparativos para algum projeto que deveria ser posto em andamento e também de muitos ajustes administrativos. Com isso, observamos que nesse dia específico de coordenação pedagógica entre o **grupo maior de professores**, pouco tempo era destinado à formação continuada em serviço ou para o efetivo planejamento das atividades.

Nos momentos em que estivemos com Miriam, Paulo e Rebeca, percebemos que o grande número de atividades e de pessoas naquele espaço era um fator decisivo em pelo menos dois aspectos de seu trabalho: o tipo de relação entre o grupo maior de professores e a forma como a atividade era selecionada para ser aplicada junto às crianças. Em um dos diálogos que mantivemos sobre o processo de planejamento, Paulo nos informou

Não tem jeito. Na escola classe você fica mais com o **grupo do seu ano**. Têm as amizades, as relações são boas, mas tudo dentro de cada **grupo**. No nosso caso aqui sou eu, a Miriam e a Rebeca, que é nova no 2º ano, mas eu e a Miriam já estamos aí há um bom tempo. (Diário de campo)

Da mesma forma, em que Rebeca e Miriam na entrevista

Rebeca: Esse ano é o primeiro ano meu com o 2º ano. Na educação infantil, eu já tinha o hábito de planejar junto com o grupo sempre que sentava pra fazer atividade já tinha um objetivo, saber pra que aquela atividade servia, aqui também, só que aqui eu não tinha tempo de planejar sozinha ou **num grupo grande**. **Meus dois** colegas de trabalho no caso eram a Miriam e o Paulo. No início nós sentávamos pra conversar. A Miriam, ela tinha esse poder de fazer com que a gente sentasse, planejasse junto.

Miriam: Na questão do trabalho, bom aquele contexto ali era um contexto de uma coordenação, bem como eu posso falar, bem integrada. O **grupo** era bem integrado, a gente trabalhava discutindo democraticamente falando mesmo e buscando livros, é, trabalhando tentando integrar diversas áreas do conhecimento, né? Foi mais ou menos assim, observando as necessidades que a criança tinha de cada turma. As turmas tem necessidades, às vezes parecidas mas, cada turma tem sua peculiaridade, então a gente tentava atender as necessidades específicas no planejamento e as peculiaridades de cada grupo pelo que o professor observava na necessidade de cada turma.

Por diversas vezes, ao chegarmos na sala de coordenação, encontramos os três professores juntos, ocupando os mesmos lugares, como também o faziam diferentes **grupos** de docentes, de acordo com a série. Nos momentos iniciais de nossa pesquisa, presenciamos uma discussão cujo tema era o teste que seria feito com todos os alunos para avaliação do nível da psicogênese da língua escrita³³

Miriam: Eu prefiro que seja avaliado tudo. Até os níveis intermediários, por que neles é que dá pra ver os grandes conflitos.

Paulo: Dá pra ver como que eles [os alunos] estão.

Rebeca: Mas tem uns que são muito parecidos, eu ainda não tenho tanta certeza assim.

Miriam: Pode deixar que a gente vai vendo, qualquer coisa eu e o Paulo estamos aqui, tem também as meninas da coordenação, do CRA. (Trecho de conversa registrado em diário de campo)

Nesses fragmentos, analisamos **que os professores permaneciam em seus grupos, para que pudessem planejar de maneira coletiva. Com isso, se ajudavam mutuamente quanto às necessidades que iam surgindo com relação ao trabalho que realizavam. O grupo, nesse caso, era o coletivo de professores que atuava na mesma série.** Com base nessa afirmativa, interpretamos que a forma encontrada pelos professores para que pudessem se organizar e produzir recursos que os apoiassem na condução da prática pedagógica era o trabalho por meio do **planejamento coletivo**, compreendido a partir daquele contexto como aquele que é realizado entre o professor e seus pares que atuam na mesma série, de forma contínua e que implica diálogo, discussão, análise e sua concretização em sala de aula.

O planejamento coletivo, da forma como o concebemos, ficou para nós evidenciado na prática daqueles professores. No entanto, ao contrário dos dois colegas, Miriam recorria a outras possibilidades para planejar

Eu sempre, desde que **eu** comecei a trabalhar, sempre busquei tá fazendo a integração com os colegas, com o grupo e buscando sempre aprender cada vez mais. Porque **eu** acho que o professor, ele precisa aprender muito [...] **é necessário** que você tenha uma integração de trabalho,

³³ Proposta por Ferreiro e Teberosky (1979), a psicogênese da língua escrita é um procedimento no qual a criança realiza o registro de suas hipóteses sobre o sistema de escrita. Suas elaborações definem o nível em que se encontra e a partir disso o tipo de intervenção a ser feita pelo professor para que o aluno alcance a hipótese alfabética, a qual, para as autoras, será aquela em que demonstra ter conhecimento do sistema de escrita da língua vigente.

com a direção da escola buscando o conhecimento em outras áreas, internet e em tudo o que você puder buscar. **Eu** acho que é importante é dessa forma. Assim que **eu** penso. Esse contexto de trabalho assim, buscando todos os campos que você puder buscar. (Miriam, Entrevista)

Dessa forma, ao tomarmos as participações de Paulo e Rebeca, pertinentes à discussão de que **a relação entre os professores era pouco estendida para além dos colegas da série**, observamos que Paulo se refere ao planejamento como uma ação compartilhada entre o **grupo**, enquanto Rebeca, num universo de quase 40 docentes, entre professores e coordenadoras, faz menção de apenas dois professores, como aqueles com quem poderia dividir momentos de conversa, discussão e elaboração das atividades.

Em nosso caso, tivemos duas experiências que nos apoiam nessa inferência, a primeira ocorrida em uma oficina de análise da produção de texto, coordenada pelo CRA e também ao acompanharmos a confraternização pelo dia do professor. Nesses dias de eventos destinados ao público interno da escola, percebemos que os membros dos grupos mantinham-se integrados aos seus colegas de série, não se aproximavam de outros colegas e não buscavam conhecer quem estava chegando. Nessas duas situações fomos recebidas e se aproximaram para nos cumprimentar somente aqueles com quem já tínhamos alguma convivência.

No caso de Miriam, mesmo que se coloque numa posição ativa ao buscar integrar-se com outros membros da escola, como a direção e o grupo maior de professores, em nosso período de incursão pelo campo empírico essa postura não ficou evidenciada como uma prática inerente às pessoas daquele contexto. A leitura que fizemos do fragmento de fala, marcado pela recorrência da primeira pessoa ao se expressar, e durante o acompanhamento de sua atuação naquele espaço, levou-nos a interpretar que a professora desenvolveu um modo particular de conduzir o seu trabalho, integrando vários recursos e participações, o que não era a prática efetivada pelo grupo de professores em sua expressão majoritária.

Além disso, o requisito “é necessário” em contraponto com as observações e participações que fizemos, juntamente com as colocações referidas anteriormente, nos leva a afirmar que essa forma integrada de trabalhar, defendida pela professora, seria uma condição mais próxima do ideal do que de aquela que de fato aparecia com mais frequência naquela realidade.

Assim, o conjunto de indicadores apresentados, dos quais analisamos os aspectos do contexto escolar que se relacionam com a atuação do professor, nos permite inferir que

- ✓ o trabalho docente é marcado pelo excesso de atividades de natureza técnico-administrativas que ocupam grande parte do tempo dos gestores e professores e

levam ao distanciamento nas relações e falta de investimento em estratégias que possam otimizar o planejamento coletivo. **Isso leva o professor a buscar apoio em seu colega da mesma série para que possam discutir possibilidades de atuação junto aos alunos.** Nesse grupo que se constitui, além do planejamento das aulas, outros encaminhamentos podem ser tomados, visto que esses professores atendem a demandas e enfrentam adversidades semelhantes em sua prática docente.

A atuação do professor no planejamento das atividades para os alunos

Mediante esse panorama inicial, direcionamos nossa discussão para as atividades propostas pelos professores ao seu grupo de alunos tendo em vista que para o 2º ano do Ensino Fundamental, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), diretriz curricular da SEEDF, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelece pelo menos 168 objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos. As habilidades descritas nas matrizes de referência da Provinha Brasil³⁴, bem resumem o conjunto conhecimentos que os alunos devem alcançar nessa etapa da escolarização.

No campo da educação matemática, os objetivos e conteúdos devem contemplar a associação e representação da ideia de número e quantidade, a identificação e comparação envolvendo: números naturais, figuras geométricas, cédulas e moedas, informações apresentadas em tabelas, em gráficos e colunas. Também deve o aluno fazer a relação e ordenação de cumprimentos e medidas de tempo, resolução de problemas que demandam a ideia de juntar, separar, acrescentar, retirar e completar quantidades e resolução de problemas que envolvem as ideias das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

No que se refere aos descritores elencados na matriz de referência para avaliação da alfabetização e letramento, as habilidades exigidas envolvem operações de reconhecimento, identificação, diferenciação, estabelecimento de relações, localização da informação, relação entre dados para chegar a uma conclusão, antecipar e reconhecer o assunto do texto, antecipar e identificar a finalidade do texto, identificar repetições e substituições que contribuam para a coerência e coesão textual e finalmente, inferir informações.

Além desse conjunto de habilidades e conteúdos da educação matemática, alfabetização e letramento, outros objetivos propostos para a série em questão abrangem o

³⁴ Avaliação aplicada especificamente nessa série e que propõe questões relacionadas com operações de pensamento desenvolvidas pelos alunos na perspectiva de que sejam verificadas pelo professor quais as habilidades foram ou não desenvolvidas para que haja um melhor direcionamento do seu trabalho (BRASIL, 2011).

ensino de Artes, Educação Física, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Música e Ensino Religioso.

O levantamento dessas informações nessa seção nos pareceu importante por observamos que no contexto das coordenações pedagógicas, mesmo que houvesse um esforço por parte dos docentes para manter o planejamento em **grupo**, nem sempre era possível produzir algo novo para que atendesse a algum objetivo específico do currículo. Dessa forma, observamos que muitas vezes os professores recorriam à utilização de algumas atividades reproduzidas de livros, ou feita por um dos colegas como principal planejamento para a aula do dia.

Em um dos dias de observação, participamos da aplicação de uma atividade fotocopiada em que as crianças deveriam completar uma ficha com informações retiradas de um texto sobre o lobo-guará

Rebeca: Esse texto fala sobre um animalzinho aqui do cerrado, o lobo-guará.

Criança 2: Eu já vi um!

Criança 3: Parece um pastor alemão.

Rebeca: Não sei se parece um pastor alemão, mas parece um cachorro, né?

Durante essa atividade, além da expressão de dúvida da professora quanto a espécie do animal retratado na ilustração, outras indagações surgiram quanto ao significado das expressões trazidas no texto, tais como “comportamento solitário”, “hábitos noturnos” e “vive nos campos do centro-oeste”. Além disso, a leitura foi dificultada pelo fato das palavras ficarem muito próximas uma das outras devido ao tipo de fonte utilizado. Isso prejudicava o entendimento das informações e permitia aglutinações de palavras, especialmente por se tratar de crianças que estavam em processo de alfabetização.

A análise dessa situação, na qual os professores inseriam as atividades fotocopiadas no planejamento, nos leva a discutir que esse recurso pedagógico, apesar de contemplar o conteúdo comum que é estudado entre as turmas, em geral é despersonalizado³⁵ e distante do que é discutido em sala de aula, seja na linguagem utilizada nos exemplos e mesmo nas ilustrações que apresenta.

³⁵ Muitos professores planejam suas aulas a partir de atividades selecionadas em coletâneas que trazem os conteúdos e tarefas escolares prontos e devidamente formatados para cópias. Aliado a isso, escolas da rede pública do DF estabelecem cotas mínimas para reprodução de atividades. Essa prática colabora para que diferentes turmas tenham acesso à mesma atividade.

Foi possível perceber que a decisão pelo uso de atividades dessa natureza era feita em meio à realização de mais de uma tarefa ao mesmo tempo, ou seja, sua escolha acontecia durante as conversas entre os professores acerca dos conteúdos curriculares a serem trabalhados ou enquanto confeccionavam ou reproduziam outras atividades e faziam consultas em sites para auxiliar na produção de ideias, e até mesmo no horário de aula. Presenciamos algumas situações desse tipo quando estivemos em sala de aula

Paulo: Eu preciso ir rapidinho aqui na sala da colega, você pode ficar com eles um pouquinho pra mim? É rapidinho, só pra levar essa tarefa, por que ela vai precisar pra tirar pra todo mundo.

A tarefa em questão era a matriz de uma atividade que o professor havia terminado de fazer enquanto aguardava as crianças que chegavam de transporte escolar. Enquanto estivemos nas turmas, também observamos algumas vezes em que Rebeca ou Miriam recebiam atividades fotocopiadas ou saíam para buscar as atividades feitas para “todo mundo”. No entanto, mesmo sendo utilizadas, parecia haver no grupo um sentimento de que essa prática não se configurava como o meio mais apropriado para atender ao aluno em sua necessidade concreta e que de alguma forma, limita o professor em sua ação, conforme as colocações que tivemos na entrevista

Rebeca: No 2º semestre nós não tivemos tanto tempo para sentar, planejar. A gente já tava no meio dos ensaios lá da festa cultural, aí sem tempo pra fazer os ensaios pra apresentação, assim, não tivemos muito tempo pra sentar, pra... você deve ter percebido isso que nós não tivemos muito tempo pra sentar e planejar juntos esse restante dessas aulas. Aí ficou assim, o Paulo trazia alguma coisa, eu trazia outra, às vezes a Luana alguma coisa, e não tivemos tempo pra fazer uma coisa assim, com unidade, pensando assim com objetivos claros.

Paulo: Bom meu planejamento, assim, este ano ficou um pouco a desejar [...] Ainda mais nesse ano que foi mesmo fora do comum, com dois dias de curso e a coordenação, que tempo para trazer novidade? Eu que gosto de preparar minhas próprias atividades, tive que trabalhar muitas vezes com atividades feitas pelas colegas, por que não tinha tempo pra planejar.

Miriam: Que eles sempre querem, eles querem, mas nem sempre é possível, por conta da correria, por conta do, assim da vida do professor. A vida do professor é complicada né? Eu sempre procurava tá levando uma novidade ou outra. Quando eu não levava eu ficava me

sentindo assim, achando a aula ruim. Eu mesma achava a aula ruim.

Se tomado isoladamente, o conjunto dessas colocações poderia sugerir que naquele contexto, considerando as diferentes situações interpostas ao processo de planejamento, o uso das atividades fotocopiadas era preponderante. Entretanto, percebemos que havia nos professores a preocupação em não levarem para os alunos somente esse tipo de atividade. Observamos que em diferentes momentos da aula, os docentes incluíam brincadeiras, rodas de leitura, debates, reconto de histórias, trabalhos manuais, dramatizações, etc.

Contudo, o fato de terem trabalhado com atividades fotocopiadas parecia ter um peso negativo na avaliação do seu trabalho naquele ano, e mesmo que todos pudessem aproveitá-las junto às suas turmas, esse recurso pedagógico se fazia insuficiente e seu uso contínuo comprometia a qualidade da atuação dos professores. Dessa forma, cogitamos que na expressão de sua fala, cada um dos professores revelou certo pesar ao refletir que o uso da atividade fotocopiada deixou seu planejamento “a desejar”, tendo como consequência uma “aula ruim”.

Nessa discussão temos analisado até o momento duas situações que se integram no planejamento das atividades por meio das quais o professor estabelece aquilo que é proposto ao grupo de alunos que é **o planejamento coletivo** e o uso das atividades fotocopiadas. Entretanto, as informações construídas apontam para uma terceira possibilidade que se interpõe como alternativa para o docente em sua prática que é o planejamento individual que se concretiza também por meio da atividade elaborada.

Observamos que o trabalho individualizado tinha um espaço importante no planejamento daquele grupo assim que chegamos ao campo de pesquisa. Chamou nossa atenção ao acompanharmos uma coordenação pedagógica, Paulo cuidadosamente escrevendo com letra de imprensa, desenhando e marcando com a régua as pautas de uma folha. Vimos que se tratava de uma atividade e informalmente perguntamos se ele não preferiria digitar e imprimir, ao que Paulo nos respondeu “não, prefiro desse jeito, até por que essas nem toda impressora imprime direito quando você precisa, a imagem fica tremida.” Mas para além das questões que envolviam a tecnologia, tivemos em um momento de conversa na sala de aula a seguinte colocação do professor

Paulo: Fui aprendendo a fazer [as atividades] e achei que ficava bom ir juntando os conteúdos, o que eu estivesse trabalhando. Quando levo pra fazer em casa minha esposa não gosta muito não... é por que ela é professora

de CEF³⁶ e lá não tem essas coisas, você sabe que o CEF é diferente daqui.

Observamos que o professor, cuidava dos detalhes e investia tempo até mesmo fora da escola para planejar as atividades, mas utilizava como critério a junção de vários conteúdos e não parecia estar claro o tipo de operações de pensamento que poderia desenvolver por meio de sua proposta.

Miriam também elaborava muitas atividades pessoalmente. Ao observarmos sua atuação no reforço escolar, percebemos que além da atividade que a aluna respondia, havia outros recursos sobre a mesa, como recortes de palavras, figuras, partes de atividades recortadas e várias placas com as letras e sílabas do alfabeto. Perguntamos que tipo de atividade ela utilizava com as crianças que estavam ali

Pesquisadora: Como você faz com eles? Você traz as mesmas atividades que eles já fizeram na sala e refaz utilizando esse material?

Miriam: Não! Eu elaboro cada uma, vejo a necessidade. Às vezes uso uma parte do que foi feito, recorto as partes que me interessam e trago pra cá, mas vou vendo o que eles precisam trabalhar mais. (Trecho de momento informal de conversação registrado em diário de campo)

Rebeca, por sua vez, disse-nos na entrevista que a elaboração pessoal das atividades havia sido mais intensa durante a sua atuação na Educação Infantil. Naquele ano, por estar pela primeira vez em uma turma de 2º ano, sendo surpreendida com dois cursos de formação extensos e com a grande quantidade de eventos na escola, ela se concentrava em trazer algo novo, de elaboração própria pelo menos uma vez por semana

Rebeca: Eu procuro trazer sempre alguma coisa na semana de diferente, não todas as semanas, por que é como já te falei, como foi difícil o planejamento esse ano. Mas eu tenho essa preocupação de trazer algo novo, nem que seja uma leitura diferente, por que eu gosto de uma leitura mais no início da aula, na abertura, nem que seja uma leitura, mas eu gosto de trazer alguma coisa pra incentivar. (Entrevista)

Pelo conjunto de expressões dos professores e de acordo com nossas observações e participações em sala de aula, percebemos que, para os professores, elaborar as próprias atividades era uma possibilidade de fazer algo diferenciado para as crianças e tinham esse

³⁶ CEF é a sigla de Centro de Ensino Fundamental, escolas que na rede pública do DF atendem as séries finais do Ensino Fundamental.

momento como de uma grande importância, sendo que as atividades elaboradas eram também uma marca singular de sua prática, conforme nos relataram

Miriam: eu tento integrar todas as disciplinas dentro daquele tema que eu vou trabalhar com eles. Eu não trabalho especificamente só com um, eu vou trabalhar família, eu não vou trabalhar aquela família fechadinha ali, eu busco outras situações de aprendizagem pra eu ta integrando naquele planejamento, naquela atividade. Acho isso muito legal. Todo mundo gostava. (Entrevista)

Paulo: no momento que estou elaborando minhas atividades eu estou planejando tudo, é, minhas atividades são um pouquinho diferenciadas das outras porque eu trabalho com vários conteúdos na mesma tarefa. Minha tarefa fica uma tarefa cheia e tem gente que de repente, não gosta delas (Entrevista).

As atividades de Paulo eram muito comentadas, pois a forma como ele as organizava parecia não atender a uma sequência. Em um dos momentos conversacionais com uma das professoras que atuavam naquela instituição, tivemos o seguinte diálogo sobre as produções desse professor:

Professora 1: Eu não entendo aquilo não. De um lado é letra, do outro é número, depois ele põe frases, insere umas perguntas. Fica aquele negócio assim misturado.

Pesquisadora: E os meninos?

Professora 1: Aí é que tá! Eu não sei o que ele faz que os meninos dão conta de responder tudo. Eles vão embora!

Na sala de Rebeca, observamos que a professora elaborava atividades de forma individualizada, como na situação em que propôs uma atividade de caça-palavras que havia trazido especificamente após perceber que os alunos tiveram dificuldade na discriminação entre as letras G e J

Rebeca: No caça-palavras vocês encontrar as palavras com G ou com J. Ontem na atividade percebi que muita gente escreveu assim “laranga”.

Criança 1: Laranga? Mas não é com J?

Rebeca: Sentiu a diferença? Isso aí. Vocês já vão classificando. De um lado escrevem com G e na outra coluna escrevem com J. (trecho registrado no Protocolo de observação)

Na análise dessas informações, consideramos pertinente enfatizar que a atividade elaborada, entendida como aquela na qual o professor investe tempo para pensar em seus objetivos e imprime uma marca pessoal, revela haver, por parte do docente, o entendimento de que a prática pedagógica deve buscar contemplar processos diferenciados na relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, **na medida em que acompanha e avalia o processo de ensino-aprendizagem, essa ação representa uma forma de aprofundar o seu conhecimento sobre aquilo que o aluno necessita desenvolver.**

Com base no que foi discutido até então, o panorama construído até o momento acerca do contexto escolar e sua relação com a prática pedagógica enfatizou a questão do planejamento das atividades. Mediante as muitas opções surgidas no campo empírico, orientamos a lógica de análise em meio a informações que nos permitem apresentar como indicadores principais:

- ✓ Ao planejar suas aulas, o professor insere de forma pouco reflexiva, atividades organizadas em torno do conteúdo e não busca de modo intencional o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas;
- ✓ O apoio que o professor encontra para discutir possibilidades de atuação e na definição das atividades é quase sempre aquele oferecido pelo colega de série, que na maior parte dos casos enfrenta as mesmas dificuldades e atende a demandas parecidas;
- ✓ Quando aplica, atividades despersonalizadas, aquelas fotocopiadas, e sem objetivos claros, o professor expressa sentimentos de auto-crítica quanto à sua atuação relacionando a necessidade de recorrer a esse recurso devido à forma como contexto escolar encontra-se organizado. Isso interfere de forma negativa na escolha das atividades que serão desenvolvidas pelas crianças e no processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ Uma das práticas valorizadas no processo de planejamento é a utilização de atividades elaboradas pelos próprios professores. O elaborar pessoalmente as atividades que vai utilizar pode ser tido como um momento em que o professor acompanha e avalia o processo de ensino-aprendizagem e atenta-se de forma específica para as necessidades do aluno.

Apoiadas nas construções interpretativas acima descritas, discutimos então que ao tomarmos as relações entre os professores como um aspecto importante no processo de planejamento e escolha do tipo de atividades que serão trabalhadas com os alunos, o fazemos sob a perspectiva de que **a prática pedagógica, como um processo dinâmico, revela**

conflitos e contradições que coexistem em sua constituição. Portanto, o conjunto de ações que o professor desenvolve no ato de ensinar, como também aquelas que se configuram necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem cumpra o objetivo pedagógico proposto, nem sempre terá um percurso linear e previsível, razão pela qual, **é importante que aqueles que ensinam tenham disposição para refletirem sobre sua prática no intuito de perceber formas diferenciadas e originais de conduzi-la frente a um grupo específico de alunos.**

É possível discutir que a reflexão sobre a prática pedagógica é uma possibilidade que também se concretiza por meio do trabalho que o professor realiza no **planejamento coletivo**, organizado entre seus pares, em perspectiva geradora de debate, discussão e de busca conjunta pela resolução de dificuldades que possam se interpor no processo de ensino-aprendizagem. Isso nos leva a inferir que esse tipo de planejamento pode se configurar como um momento favorável para que os docentes **ouçam uns aos outros, façam relações entre casos e situações, proponham alternativas e com isso, aprendam a selecionar, objetivar, avaliar e replanejar, quando for o caso.**

Nesse caso, não nos referimos à implantação de um curso de formação continuada baseada em critérios considerados ideais para que esse processo ocorra. Sobre isso, Oliveira (2014) discute os princípios e concepções que tem subsidiado as ações formativas no âmbito da educação e analisa em sua proposta a existência de um longo caminho a percorrer nesse campo considerado ainda novo no cenário educacional brasileiro.

Neste caso, a aproximação dos membros de um grupo docente na integração do processo de planejamento das atividades por meio do debate e discussão coletiva poderá trazer maiores contribuições para a prática em sala de aula, na medida em que conhecimentos diferenciados a respeito dos alunos sobre os conteúdos ou experiências didáticas sejam compartilhados, relacionados, inferidos, dentre outras possibilidades e com isso, **seja oportunizado aos professores o desenvolvimento de processos de pensamento acerca das situações que vivenciam.**

Mediante essas considerações, torna-se possível afirmar que no contexto em que estivemos, a quantidade de pessoas, projetos e ocupações existentes naquela escola, de grande espaço físico, bem como a forma de organização da rotina escolar, pouco favorecia o relacionamento entre os professores para que fossem constituídos espaços de planejamento orientados para o desenvolvimento do professor. No entanto, também observamos ações que rompiam com esse modelo e isso nos leva a concordar com Vigotski (2005) quando afirma

se entendemos convencionalmente o meio social como conjunto das relações humanas, é totalmente possível sua excepcional plasticidade, que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação. Os elementos do meio não estão em um estado congelado e estático; seu estado é mutante, e ele muda facilmente suas formas e configuração. Quando combina de certo modo esses elementos, o ser humano cria novas formas do ambiente social (VIGOTSKI, 2005, p. 79)

Ao refletirmos sobre aquele contexto escolar, percebemos o planejamento coletivo e a perseverança dos professores na proposição de atividades elaboradas como um conjunto de aspectos que podem favorecer caminhos para o desenvolvimento de operações mais complexas do pensamento nos alunos, por serem ações por meio das quais puderam colocar suas percepções, testar hipóteses, dialogar com o outro e **pensar** caminhos que lhe permitam fazer escolhas e tomar decisões mais aproximadas das necessidades que se apresentam ao processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, entendemos que

- ✓ O planejamento das atividades passa pela relação entre os pares, se expressa na constituição individual e retorna para os pares, num movimento que revigora esse processo e de fato, torna a escola um contexto de desenvolvimento, ficando para nós evidenciado, que somente será possível **ao professor atuar no desenvolvimento de operações mais complexas do pensamento junto aos seus alunos, se ele próprio ver-se em situações desafiadoras de seus processos de pensar.**

5.2 Concepções e estratégias de intervenção

Tendo como ponto de partida essas primeiras considerações nas quais quisemos relacionar aspectos do contexto escolar com a prática pedagógica, nessa seção, iremos tratar do segundo eixo, que analisa as estratégias de intervenção e as concepções de desenvolvimento humano que se evidenciaram na prática de cada professor. Traremos aspectos que perpassam parte de sua trajetória docente e da rotina em sala de aula, elementos da prática pedagógica e interventiva, bem como as concepções das quais o professor compreende o desenvolvimento humano e encontram-se entrelaçadas às escolhas que faz ao atuar junto aos alunos.

Nossos momentos de observação sistemática em sala de aula somaram aproximadamente 15 horas em cada sala, em dias previamente combinados com os

professores para acompanhamento das atividades. Durante o período em que estivemos com eles, os professores do 2º ano estavam desenvolvendo um projeto cujo tema era a preservação ambiental, o qual fazia parte das atividades do PNAIC. Entretanto, devido às atividades do OBEDUC, tivemos oportunidade de observar a prática pedagógica desses professores em muitos outros momentos.

As aulas começavam às 13h, com todas as turmas reunidas no pátio. Os alunos permaneciam em fila eram recebidos por algum membro da direção que os conduziam às vezes em uma música, oração ou apenas se cumprimentava a todos desejando uma boa tarde de estudos. No percurso até a sala, a maior parte dos professores levavam seus alunos ao bebedouro e ao banheiro. Os professores com os quais trabalhamos seguiam direto para a sala, que ficava no 1º andar, pois o momento da entrada era sempre tumultuado.

A aula só começava após 13h30 aproximadamente, pois muitos alunos vinham de transporte escolar oferecido pela SEDF por residirem em área de recente loteamento e ainda não contavam com escolas nas proximidades de suas casas. Nesse intervalo, Miriam se ocupava da organização da sala, Paulo de igual modo, organizava a sala em grupos, pois sempre trabalhava assim. Apenas no dia de aplicação da Provinha Brasil vimos as crianças de sua turma enfileiradas. Rebeca também preparava o ambiente, mas alternava na arrumação, que poderia ser em grupo, em forma de U ou em duplas, de acordo com a atividade que fosse desenvolver.

Combinamos o horário e demos início às observações. A adaptação das crianças à nossa presença foi muito rápida, pois já nos víamos semanalmente nos dias de atividades do Projeto OBEDUC. O único estranhamento foi a falta que sentiram dos outros colegas que estavam conosco às terças-feiras, mas após explicarmos nosso propósito demonstraram satisfação em nos receber e em nossa permanência na sala de aula.

Embora tenhamos na observação um instrumento importante para construção de informações, ressaltamos que para a análise do perfil do professor e de suas escolhas pedagógicas, a dinâmica conversacional a completava. Assim, os registros de muitas dessas situações em diário de campo nos valeram como uma significativa fonte de informação ao acompanharmos os professores em momentos formais e informais do cotidiano escolar. Além disso, baseamos nossas percepções em aspectos da entrevista e na análise de relatórios escolares redigidos pelos docentes.

Miriam

Desde o início do nosso contato com a escola para composição do cenário de pesquisa, fomos bem recebidas pela professora Miriam, que tinha como característica marcante ser muito falante e participativa. Na função de coordenadora pedagógica, ela atuou como uma grande incentivadora na implantação do projeto OBEDUC naquela instituição e também em nossa pesquisa, demonstrou boa disposição em colaborar conosco, sempre que a solicitávamos. Devido sua grande experiência com turmas de alfabetização, constantemente os colegas lhe pediam auxílio na análise dos testes da psicogênese da língua escrita ou para que emitisse opinião sobre algum caso que estivessem discutindo e envolvesse essa temática. O fato de ter sido coordenadora também colaborava para que fosse chamada a contribuir com frequência nos estudos da coordenação coletiva e com materiais pedagógicos, entretanto, **sua maior motivação para atuar na escola era estar em sala de aula.** Em diferentes encontros e momentos em que estivemos juntas, como também nas conversas com os colegas a respeito da aposentadoria que se aproximava, Miriam se referia à sala de aula expressando um grande envolvimento emocional, como no dia em declarou em um momento de conversa

A sala de aula é a melhor coisa na escola. Ter a nossa turma é a melhor coisa do mundo (Trecho registrado em diário de campo).

Essa declaração foi feita mesmo diante do que considerou como o seu “maior desafio em 27 anos de profissão”, registro que Miriam escreveu em um relatório para o curso do PNAIC referindo-se à sua turma atual. Para ela, o desafio estava relacionado com as significativas diferenças entre os níveis da psicogênese evidenciados pelos alunos e principalmente pelo comportamento dos mesmos.

Sua turma era composta por 25 alunos e estes se encontravam constantemente em conflito na escola e fora dela. Como moravam próximos uns dos outros e distante da escola, muitos vinham de ônibus escolar e ao chegarem à sala de aula já estavam envolvidos em discussões e disputas que constantemente geravam situações de conflito e agressões.

Nos momentos em que estivemos em sala e no acompanhamento em outras atividades, como a ida ao refeitório ou durante as apresentações de teatro na escola, pudemos perceber que os alunos de Miriam apresentavam muita agitação, brigavam o tempo quase todo e somente após muito esforço e insistência por parte da professora era possível estabelecer algum diálogo para que entrassem em acordo, o que em geral durava pouco tempo, como em uma das aulas que presenciamos essa situação

Miriam: Poderiam prestar atenção aqui? Vamos cantar aquela música sobre a amizade? Não precisa sair do lugar, podem ficar na rodinha, não foi isso que a gente combinou?

[inicia a canção, mas poucos são os alunos que a acompanham]

Miriam: Muito bem! Ser amigo é importante e todos aqui precisam ser amigos!

[em uma parte da canção deviam falar os nomes de todos participantes, mas por não haver mais nenhum aluno na roda, a professora citou os seus nomes, terminando de cantar sozinha] (Registro em protocolo de observação)

Tivemos oportunidade de acompanhar as mais diversas estratégias de Miriam no processo de conquista de seus alunos para que fosse possível desenvolver algum trabalho com eles. Essas tentativas incluíam combinações, conversas coletivas e individuais, a criação de códigos, brincadeiras. Em alguns momentos chamou os responsáveis pelos alunos mais difíceis. Poucas vezes utilizava recursos como tirar o recreio ou levar os alunos para a direção, **procurava ela mesma resolver as dificuldades geradas pelo comportamento das crianças.** Uma dessas ocasiões que presenciamos foi durante a roda de leitura, em que Miriam utilizava um código baseado nas cores do semáforo para chamar a atenção dos alunos quanto ao seu comportamento. Em alguns momentos era atendida, em outros os alunos não lhe davam atenção, como no dia em que Jeferson³⁷ não estava participando da roda de leitura e chamava a atenção dos colegas com brincadeiras ou ameaças

Miriam: Jeferson, você já tem um sinal amarelo. Isso significa que precisa ter atenção. Não pode fazer isso com o colega.

Jeferson: Eu vou bater nele.

Miriam: Se bater, avançou o sinal vermelho, você sabe que não pode avançar o sinal vermelho. Não discutimos que a lei é para todos e que ninguém é melhor que o outro?

Jeferson: Eu já falei que vou bater nele. (Registro em protocolo de observação)

³⁷ Nos registros em que consta a participação dos estudantes utilizamos nomes fictícios ou os identificamos como “aluno” ou “criança”.

Situações desse tipo eram constantes e como alternativa para que evitassem brigas e agressões, estimulava as crianças para que lessem os livros do cantinho de leitura organizado pelas coordenadoras da escola, levava também livros, tapete e tinha uma caixa com jogos pedagógicos e pequenos textos, que ficavam a disposição. A conversa era sempre o recurso mais utilizado por Miriam para se aproximar dos alunos, resolver conflitos e também para tentar compreender o porquê de suas ações. No pequeno trecho que se segue, presenciamos sua insistência junto a uma aluna para que participasse da aula. Adriana chegou chorando, se recusava a entrar na sala e também não disse por que estava se sentindo daquela maneira. Mesmo que ela não tenha respondido a nenhuma pergunta, a professora demonstrou preocupação e fez várias tentativas para animá-la

Miriam: O que foi Adriana? Não quer contar pra tia? Aconteceu alguma coisa antes de você chegar aqui? Está tudo bem? Vem pra dentro. Tem umas coisas legais pra fazer. Você não queria tanto aprender a ler? Então, entra na sala. Tem atividade, tem os livrinhos. [Depois de algum tempo insistindo com a aluna] - Vai lá, lava o rostinho e volta. Não entra assim não.

Utilizando diferentes estratégias, **a professora tentava ouvir os alunos também dar a eles a oportunidade de falarem sobre o que acontecia.** Assim, percebeu que a turma estava melhorando o comportamento, o que também observamos. Contudo, mesmo que as brigas e agressões estivessem mais brandas do que no início do ano, de modo geral, a convivência entre os alunos ainda era difícil, e com isso, a dificuldade que os alunos de Miriam demonstravam no comportamento era assunto comentado em toda escola.

Identificamos isso em muitos momentos conversacionais dos quais participamos com o grupo de professores, como no conselho de classe ou acompanhando alguma atividade coletiva. Nesses eventos, presenciamos algumas colocações relacionando o comportamento da turma de Miriam ao “jeito” da professora, talvez houvesse uma crítica quanto a sua forma de conduzir os processos comunicativos e relacionais, já que procurava ouvir as crianças sem impor castigos ou barganhas, conforme os exemplos evidenciados.

O “jeito” da professora ao qual se referiam os colegas, era a forma como Miriam colocava em debate no grupo de alunos, não somente as atitudes que causavam dificuldade no relacionamento entre eles e na condução da aula como um todo, mas também essa era a forma que mais utilizava para introduzir um novo conteúdo ou atividade. Nesse trecho da entrevista, Miriam falou-nos sobre essa experiência expressando-se forma bastante emotiva

O meu principal objetivo é trabalhar a questão da criatividade da criança, eu acho que a criança é um ser atuante, ela já é um cidadãozinho ali, e eu não penso que sou detentora de todo conhecimento, que eu tô ali pra medir o conhecimento e o aluno, ele ensina muito enquanto a gente tá trabalhando com ele, a gente tá ensinando e ele também ensina. Então quando você propõe o diálogo, eu trabalho muito a questão do diálogo. A criança participando desse processo, ele intervindo mesmo na aula, buscando mesmo a participação. Porque quando eu era criança eu era muito tímida e aí eu percebi que os professores às vezes deixava a gente de ladinho lá, e você não participava né? Então a minha intenção é fazer com que a criança se expresse de todas as maneiras que elas puderem.

Nos momentos em que estivemos em sua sala de aula, percebemos que essa ação era quase diária, no início ou durante a aula. **Conversar, discutir e tentar fazer com que os alunos dessem opinião sobre os temas que iam surgindo, era de fato uma marca pessoal que Miriam havia desenvolvido em sua prática. Estava sempre motivada a perguntar e fazer com que as crianças participassem da aula.** Desse modo, mesmo sem contar, na maior parte do tempo, com a colaboração dos estudantes, conseguia conduzir discussões, dar sua opinião e ouvir os estudantes, como no dia em que realizaram o passeio pela escola para recolherem embalagens de alimentos que não estivessem na lixeira

Miriam: E agora? Estamos com um monte de coisa! O que vamos fazer?

Criança 1: A gente pode sair catando todo dia.

Criança 2: Pode fazer placas pra não sujar.

Miriam: Mas não dá pra catar o lixo todo dia. O que é mais importante do que ficar catando o lixo?

Criança 1: Pode fazer um show, cantar umas músicas.

Miriam: E depois sair pra pegar o lixo novo?

Na continuidade dessa discussão as crianças decidiram pela confecção das placas, pois após a intervenção da professora, perceberam que não possuíam o tempo e recursos necessários para concretizarem todas as sugestões. Esse, dentre outros exemplos que tivemos observando a prática da professora Miriam, bem como os momentos conversacionais que desenvolvemos e a leitura dos outros instrumentos aplicados, nos levam a inferir que para ela, o desenvolvimento é um processo entretido socialmente, que demanda participação e co

atuação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Essa visão ficou bastante clara quando na entrevista, ao perguntarmos qual a função da escola, Miriam declarou que

a gente pensa que é pra passar os conhecimentos acumulados de geração em geração, mas, quando a gente começa a trabalhar e a gente percebe as dificuldades que a criança tem. Eu penso dessa forma, que não é só aquele conhecimento acumulado, aqueles conteúdozinhos ali, de gavetinha, vamos dizer assim. Eu penso que é um conhecimento amplo que você tem que passar pra que a criança tenha uma formação ampla do que é a sociedade, da convivência com o grupo. Eu penso assim, dessa forma.

Compreendemos que sua ação se encontrava voltada para que o aluno pudesse ir além dos conteúdos escolares e se constituísse autor de seu pensamento, assumindo com isso o trabalho envolve aspectos da **diversidade sem perder a perspectiva da singularidade**. Isso significa dizer que a professora, com base em elementos contemplados pela diversidade existente: pontos de vista, experiências, níveis de conhecimento da escrita, de desempenho na leitura, comportamentos, etc., ia tecendo conforme aquele ambiente, uma maneira própria de conduzir os seus alunos no processo de aprendizagem.

Reforçamos essa argumentação com os episódios que se seguem. No primeiro, a professora, antes de organizar a roda de leitura, consulta o grupo e oportuniza a participação de Adriana, aluna que apresentava comportamento instável e em muitos momentos era impedida pelos colegas de tomar parte nas atividades. No segundo, destaca a habilidade expressiva de Ivan, estudante que apresentava dificuldade no comportamento e na aprendizagem escolar

Adriana: Tia, eu estou aprendendo flauta no projeto. Posso tocar pra senhora?

Miriam: Por que você não toca enquanto eu vou contando a história? A Adriana pode tocar gente? Não seria legal? (Relato da professora durante a entrevista)

Embora não tenhamos presenciado esse momento, assistimos ao vídeo feito por uma das alunas, a pedido de Miriam, no qual Adriana e a professora interagiam durante a narração de história com participações que se alternavam: após a leitura de um trecho do livro, a aluna tocava a música que havia aprendido. Percebemos pela filmagem que a turma esteve bastante concentrada durante a apresentação da história, aplaudindo de forma entusiasmada ao final da atividade. Ao discutirmos sobre a participação de Adriana, Miriam comentou:

Foi emocionante, os alunos ficaram admirados e prestaram bastante atenção. A aluna em nenhum momento ficou tímida e foi muito receptiva, tocando com tranquilidade e de forma harmoniosa (Trecho de conversação informal registrado em diário de campo)

O segundo evento foi discutido inicialmente por meio da entrevista, ao conversarmos sobre a forma como a professora conduzia as atividades. Naquele momento, Miriam deu como exemplo uma das aulas em que estudaram os tipos de moradia, na qual, pediu aos alunos que fizessem, com sucata e papel reciclável, algumas maquetes da casa onde moravam e também trouxe outros modelos de moradia. Ao terminarem as apresentações, a professora sugeriu que escolhessem entre as maquetes algumas que pudessem ser utilizadas no reconto da história dos três porquinhos e perguntou quem gostaria de contar a história. Na oportunidade, Ivan colocou-se como voluntário e ao assistirmos o vídeo da narrativa do aluno, percebemos uma boa participação da turma, acompanhando de forma atenta toda a apresentação, até que o aluno concluísse a história.

Nesses dois momentos, consideramos que a atuação da professora com os estudantes repercutiu positivamente atendendo a necessidades pontuais que havíamos observado em sala de aula e nas intervenções que fazíamos como parte do outro projeto de pesquisa que participávamos. No caso de Adriana, percebemos que ela tinha uma forma singular de expressar seu descontentamento ou fragilidade diante de alguma situação, que era o choro sem que explicasse o motivo. Esse comportamento da aluna afetava os colegas que se afastavam dela ou a criticavam com palavras e gestos depreciadores. Dessa forma, em nossa interpretação, poder contar com a aprovação da turma, não somente permitindo que participasse, mas também ao demonstrarem respeito e atenção à sua performance durante a história, pareceu-os algo representativo de seu acolhimento e pertencimento àquele grupo.

Quanto a Ivan, este também era um aluno que sofria rejeição por parte dos colegas pelas brincadeiras inoportunas e insistência em provocá-los, mesmo sofrendo danos físicos por isso. Tal comportamento de alguns alunos da turma era sempre combatido pela professora que chamava o estudante e as outras crianças que se envolviam nessas agressões, inclusive seus responsáveis, para que juntos buscassem formas de solucionar esses problemas. Além dessas questões de conduta, Ivan também era excluído entre os colegas por apresentar dificuldade na leitura e escrita, muito embora, na oralidade, demonstrasse desempenho superior.

Nesse caso específico, discutimos que **a atuação da professora, orientada para evidenciar uma habilidade do estudante, somente foi possível porque em momentos**

anteriores, ao dar-lhe oportunidade de falar e ouvi-lo em diferentes situações, Miriam percebeu sua facilidade em expressar-se oralmente. Em suas colocações sobre essa experiência, expressou-se de maneira bastante animada:

Você precisa ver que gracinha! Tem o filme aqui, se você quiser ver. Mas que gracinha que foi. Gente, eu fiquei apaixonada!

Quando o Ivan aceitou fazer o relato, foi uma graça. Ele demonstrou muita alegria, expressividade (sic), desenvoltura e criatividade ao recontar a história. (Relato registrado em diário de campo e trecho da entrevista)

Com as informações construídas até aqui, argumentamos que a forma como a professora Miriam lidava facilitava a aprendizagem por meio de interações que lhe permitiam transitar entre aspectos da diversidade e da singularidade presentes naquela turma. Com isso, suas escolhas pedagógicas proporcionavam

- ✓ Orientar a prática da conversa e discussão, oportunizando a expressão dos alunos durante a aula. Para isso, utilizava a variedade de opiniões e as possibilidades que poderiam surgir nas discussões coletivas para propor diferentes estratégias que pudessem dirimir os conflitos ou incluir algum assunto relacionado com o tema de estudo;
- ✓ A prática pedagógica que se volta para o diálogo, oportuniza às crianças a expressão do seu pensamento, confronta pontos de vista e nutre os potenciais individuais. É identificada como uma perspectiva que integra o valor das relações sociais para desenvolvimento no que se refere às múltiplas possibilidades que se desdobram quando as experiências, vivências e novas aprendizagens são colocadas a descoberto;
- ✓ Renovar a motivação para fazer perguntas, problematizar questões e propiciar meios para que os alunos participem, tendo uma clara visão de que esta atitude requer esforço e insistência para que tais ações não ocorram de maneira ocasional e até que façam parte da dinâmica de funcionamento da turma;

Com base nesses indicadores, analisamos que escolhas pedagógicas que se revelam orientadas pelo diálogo e problematização das situações que surgem criam oportunidades para que os alunos se expressem e isso permite ao professor captar, elementos diversos por meio dos quais poderá aprofundar a relação entre os participantes de um contexto de sala de aula,

ao mesmo tempo em que podem ser percebidos aspectos particulares sobre os quais o professor poderá focalizar a sua ação, como condição para focar o pensamento do aluno.

Paulo

Seguindo na análise da prática pedagógica e interventiva por meio da qual discutimos o perfil do professor e suas escolhas pedagógicas, apresentamos Paulo, colaborador que se mostrou, desde o começo, bastante reservado. Muito atento e de opiniões firmes, perguntou assim que falei sobre o intuito de convidá-lo para a pesquisa: “o que exatamente você vai fazer? Até quando vai ficar?”. Explicamos, em uma conversa que durou aproximadamente 2 horas, a origem da nossa problemática, por que isso se configurava como um campo de interesse e de que forma a prática docente estava envolvida com esses aspectos.

É certo que havia alguma aproximação entre nós relacionada ao primeiro projeto do qual fazíamos parte, e por isso, tivemos a oportunidade de conversar, naquele momento, mais detidamente sobre o tema da pesquisa. Desde então, fomos, aos poucos, nos aproximando do único professor alfabetizador num universo majoritariamente feminino.

Paulo era uma pessoa bastante conhecida entre os colegas e os pais dos alunos, pois dificilmente chegava ao final do ano letivo sem que alfabetizasse praticamente todos os estudantes de sua turma. Em um dos momentos conversacionais com uma servidora, soubemos que muitos funcionários da escola tinham ou tiveram filhos matriculados na turma dele, por terem confiança de que a criança, sob sua orientação, seria alfabetizada com sucesso.

Mais de uma vez, o processo de alfabetização e seus desafios foi tema de nossas conversas. Ele nos dizia que gostava de alfabetizar, mas que sentia grande dificuldade em compreender por que tem sido tão difícil o processo de escolarização das crianças na atualidade, já que hoje, quase todas ingressam na Educação Infantil desde os quatro anos de idade. Por várias vezes, Paulo remeteu-se à sua experiência com crianças provenientes *do lar*, ou seja, aquelas que vinham para a escola, normalmente aos sete anos e que não tinham experiência com a escolarização formal infantil. Para ele, esse aluno, antes

Vinha com mais sede de aprender. Tinha mais respeito pelo professor. Hoje é difícil uma criança que não passa pela Educação Infantil, mas tem outras complicações, vem com dificuldades na aprendizagem, no comportamento. Você não pode mais chamar a atenção de uma criança. Ano passado, um aluno mordeu a mão de uma professora, foi feio. Hoje ela está com pavor de sala de aula (Trecho de situação conversacional registrado em Diário de campo).

Em vários momentos de conversa e na observação de sua prática, percebemos que lhe incomodavam as questões relacionadas com a falta de comportamento das crianças e a falta de disciplina. Entretanto, em sua atuação não colocava essas questões em primeiro plano. Era muito atencioso com os alunos de sua turma atual e também com aqueles que, constantemente, vinham cumprimentá-lo em sua sala ou o faziam pelos corredores da escola. Tinha também muito cuidado com a organização da sala de aula e com as produções escolares das crianças, contudo, um dos traços marcantes em sua atuação era o empenho que dedicava em acompanhar os alunos nas atividades de reforço escolar.

Isso foi identificado em elementos que revelaram o entusiasmo de Paulo com essa atividade que era oferecida aos alunos com baixo rendimento escolar, uma vez por semana, no horário contrário ao turno de matrícula.³⁸ Para o professor, essa prática se revelava significativa por duas razões, conforme explicitamos a seguir

Eu acho muito importante, por que tem duas coisas envolvidas. Eu posso me aproximar mais do aluno para conhecer suas necessidades e com isso, eu vou poder acompanhar melhor aqui na sala. Da mesma forma, pra eles é bom por que eu vou poder estar com minha atenção voltada ali pra eles (situação conversacional após a observação em sala de aula).

Além desse relato, percebemos que sua dedicação em acompanhar os estudantes durante o horário de reforço era um fator muito comentado pelos colegas e Paulo recomendava aos pais que não deixassem de enviar o aluno, quando solicitado. Sendo assim, logo no início da pesquisa informou-nos de sua impossibilidade para nos atender no dia do reforço, pois devido aos cursos de formação continuada que ocorriam duas vezes por semana e ainda a coordenação pedagógica coletiva, esse era o único dia que teria para coordenar com as colegas do 2º ano e acompanhar as crianças naquela atividade.

Ao observarmos sua atuação nesse ambiente, pudemos perceber um grande envolvimento das crianças nas atividades que eram realizadas, que não eram diferentes daquelas feitas em sala. Um dos alunos que demonstrava desinteresse e quase não concluía as

³⁸ O acompanhamento do aluno com baixo rendimento escolar tem sido chamado de reforço escolar em nossa experiência, temos observado que é uma prática controversa entre os professores da rede pública de ensino no DF. Do ponto de vista legal, a LDBEN, no artigo 24, inciso V, alínea “e”, versa a respeito da verificação do rendimento escolar e diz no Ensino Fundamental haverá: “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”. No Distrito Federal, as Diretrizes de Avaliação da SEEDF, não esclarece essa obrigatoriedade e ao tomar por base apenas o artigo 12, inciso V, orienta essa questão a partir de uma recomendação: que sejam feitas intervenções pedagógicas contínuas, sempre que necessário. Outro ponto que perpassa essa questão polêmica é a defesa de o reforço poder ser feito por qualquer pessoa que possua formação para isso, não necessariamente o professor responsável por aquele aluno.

atividades durante a aula, se mostrava bem animado, conversando bastante e fazendo muitas perguntas. Em um momento de conversa na sala de aula perguntamos ao professor se sempre havia essa diferença no comportamento daquele aluno e ele nos disse:

Era pra ele estar lá na frente... mas você sabe que ele falta demais, né? Tem uns problemas de bronquite, fica muito internado. É difícil uma semana que ele vem inteira, sem faltar nenhum dia. Mas ele é muito esperto. Se não ficasse tanto sem vir, já estaria lendo. Tem vezes que ele vem pro reforço e não vêm pra aula. (Conversa informal)

Notamos que a persistência do professor em manter esse horário individualizado de acompanhamento não somente dava a oportunidade da criança estar na escola, como supria a prática docente com elementos para que emitisse um parecer mais consistente sobre o desenvolvimento do estudante. Isso ficou acentuado no conselho de classe quando ao invés de somente se concentrar nas faltas do aluno, o professor apresentou com detalhes as principais características do seu comportamento, os pontos em que se destacava e dificuldades a serem vencidas.

Nos aspectos referentes à sua prática junto à turma, percebemos que o professor se relacionava com as crianças de modo respeitoso e amigável. Iniciava a aula cumprimentando as crianças, dando atenção àqueles que haviam faltado no dia anterior e ao fazer a chamada, lia o nome completo de cada aluno, justificando que assim o fazia por que muitos deles, mesmo aqueles que estavam na escola desde a educação infantil, não sabiam seus sobrenomes. Paulo sempre organizava a turma em grupos, mantendo próximos os alunos que demonstravam estar no mesmo nível da psicogênese da língua escrita.

Essa ação do professor na sala de aula parece estar relacionada com um posicionamento que ele constantemente expressava quanto ao nivelamento dos alunos. Em suas colocações afirmava que, se as turmas fossem compostas por crianças com o mesmo nível de conhecimento, o trabalho do professor seria facilitado por não ter que atender a tantas diferenças na mesma turma e para as crianças isso também seria bom, já que aqueles alunos mais adiantados, não teriam que esperar pelos colegas com dificuldade e estes não se sentiriam intimidados, pois todos estariam no mesmo nível de conhecimento.

Pelas discussões nos conselhos de classe que participamos, notamos que o nivelamento das turmas com base no conhecimento demonstrado pelos alunos era uma questão polêmica entre os professores e que Paulo a defendia sempre que havia oportunidade. Inferimos que por não ter em sua turma alunos com as mesmas características quanto à leitura e escrita, o professor fazia essa distribuição em grupos menores dentro de sua sala.

Em sua maneira de conduzir as atividades, Paulo repetia várias vezes a mesma fala e sempre pedia que as crianças “completassem” o que enunciava, prática comum para muitos docentes. Ilustramos a partir do registro no protocolo de observações as seguintes falas do professor

- Ontem falamos sobre re-ci-... [clagem]
- O menino escreveu o bi- [lhete]
- O que perceberam? Foi fácil encher as sacolas?
- O que perceberam? O lixo foi todo recolhido?

Paulo também fazia muitas perguntas ao longo de toda aula. Suas perguntas tratavam de temas já estudados ou assuntos que surgiam no momento.

- Qual o nome do livro? Ele fala sobre o quê?
- Qual a solução que ele colocou lá na última página?
- Zeca tinha um plano e chamou o cachorro para ajudar. Ajudar em que, Gabriela?
- Quem se lembra que dia é hoje?
- O que é reciclar mesmo?

Para ele, as perguntas eram feitas com o propósito de acompanhar se a criança estava compreendendo aquilo que estavam estudando, todavia, essa prática também cumpria a função de fixar o conteúdo, pois considerava importante repetir para que aluno fixasse o que estava sendo explorado. Essa preocupação foi expressa em trechos da entrevista quando fala do propósito das perguntas e atividades

Pra ver se eles compreenderam, pra ver se eles estão realmente compreendendo, se a gente não perguntar não vai ter aquela resposta imediata. Eu tô explicando alguma coisa e vou meio que brincando com eles, fazendo umas perguntas pra ver se alguém compreendeu. Tem aqueles alunos que participam muito e tem aqueles que não participam nada. Às vezes eu direciono a pergunta, às vezes não. Porque tem crianças, não é toda, não é só criança, os adultos também que se ficar com você muito tempo ele não vai render muita coisa, ele não vai te dar resposta imediata.

Eu costumo repetir o conteúdo para que o aluno fixe, né? Para que realmente aprenda, por que tem conteúdos que se você não enfatizar a criança pensa que aprendeu, mas

quando retomar lá na frente às vezes precisa dessa aprendizagem anterior, aí vai ficar falho, né?

Paulo, em vários momentos, aludiu à prática repetitiva como uma necessidade das crianças no processo de aprendizagem. Assim, inferimos que **para o professor a resposta imediata revela a capacidade de compreensão do aluno, o que de certa maneira, pode ser garantido se houver a repetição do conteúdo.** Isso nos leva a afirmar que naquela conjuntura, a memorização era valorizada como um sinal de que o aluno havia aprendido, ficando o pensamento mais relacionado com essa forma de operação, ou seja, pouco estimulado o pensamento operacional mais complexo.

Analisamos que a forma como Paulo se revelava na condução da sua prática no momento em que ensina e a maneira como se refere ao seu principal objetivo ao propor uma atividade encontra-se relacionada com uma perspectiva mais memorística da aprendizagem por considerá-la como um processo que se concretiza de forma acumulativa consistindo na repetição e fixação de conteúdos. Disse-nos o professor

Tento levar o conteúdo de uma forma crescente, ascendente. Vou ensinando uma coisa mais fácil, para ele adquirir aquela habilidade, aí vou ensinar uma coisa mais difícil [...] eu não vou ensinar uma coisa, assim, com grau de dificuldade maior sendo que vai gerar uma dificuldade na turma. (Entrevista)

Essas informações trazem para nossa discussão um fragmento aspecto da prática pedagógica de Paulo que interpretamos como uma percepção restrita do professor quanto às possibilidades do trabalho pedagógico que se realiza concebendo múltiplas formas de condução do processo de ensino-aprendizagem. Ao direcionar a sua intervenção para aquilo que o aluno apresenta como resultado exterior de sua aprendizagem, isto é, ao organizar a sua ação com base nos indícios de um teste ou nos resultados de avaliações, o professor reduz a importância do conhecimento em sua perspectiva dinâmica e mobilizadora das mais diferentes relações de pensamento que os alunos poderiam apresentar e discutir entre si (TACCA, 2012).

Todavia, mesmo que expresse constantemente a necessidade de aprendizagem de conteúdos propostos no currículo, percebemos que o professor não se detinha apenas em sua explanação, o que também não era feito de forma preestabelecida e distante da experiência dos alunos, conforme presenciamos durante a aula em que levou vários exemplos de bilhete

Paulo: Lê pra gente o Rafael, que queria ler.

Rafael: “Walter, estou doente e não posso ir à sua festa. Você pode me mandar um pedaço de bolo e uns brigadeiros pela Brenda? Feliz Aniversário! João Pedro.”

João Pedro: O tio usou o meu nome!

Era recorrente que Paulo tomasse como exemplo para as ilustrações que utilizava nos momentos de intervenção, situações ocorridas em sala de aula ou da vida cotidiana das crianças. Dava espaço para que os alunos contassem suas experiências e ia perguntando os acontecimentos do dia a dia entre uma e outra atividade. Tanto na forma individualizada de acompanhar a atividade, quanto na condução dos momentos coletivos, o professor Paulo costumava conversar com as crianças de forma bastante tranquila. Mesmo quando chamava atenção, nos casos de muita conversa entre os alunos enquanto explicava ou corrigia alguma atividade, mantinha o tom de voz brando. Os alunos sempre o atendiam e, exceto nesses dois momentos, observamos que as crianças ficavam à vontade para conversarem entre si. Dirigiam-se ao professor de forma bem descontraída, chamavam-no de “tio Paulo” ou “tio Pau”.³⁹

Nas conversas de algumas crianças acompanhadas pelo projeto do qual fazíamos parte, observamos que Paulo dividia as opiniões. Algumas diziam que queriam muito estar em sua turma e outras já não queriam estudar com ele. Por essa razão, ficamos na expectativa de sua atuação ao acompanharmos a aplicação da Provinha Brasil, dia em que Paulo ficou com a turma desses alunos, a que era considerada como a de pior comportamento *da escola*. Perguntamos como foi o andamento dos trabalhos e como foi possível concluir a prova, e ele disse “quando precisa, a gente dá umas bronquinhas”. Porém, o que observamos foram diversas tentativas de negociação e brincadeiras para chamar a atenção das crianças para que se concentrassem na realização dessa avaliação

Paulo: Quem é bonito olha pra mim! Quem é bonito põe o dedo no nariz! Quem é feio põe o dedo no nariz! Vamos começar a prova? Hein? Gabriel Lucas, não vai participar?

Gabriel Lucas:- Eu não, eu já sei que sou bonito mesmo.

Essa passagem também foi importante para percebermos que Paulo se mostrava muito à vontade entre as crianças e que elas gostavam de estar com ele. De igual modo fazia quando estava com sua turma. Não gritava e nem censurava as crianças. Chamava-as pelo nome e

³⁹ Por se tratar de nome fictício, tentamos reproduzir a brincadeira das crianças que ao reduzirem o nome original do professor associavam ao nome de um animal e assim o chamavam, sem que isso fosse reprimido pelo mesmo.

aguardava que se acalmassem, quando demonstravam muita agitação ou desinteresse em estudar o que estava proposto.

Pelo conjunto das informações que construímos, compreendemos que por um lado, a prática pedagógica de Paulo se insere na perspectiva mais tradicional, em que valoriza o conteúdo a ser dado e que poderá ser facilitado ou alcançado se a criança souber ler e escrever. Por essa razão, o professor investe tempo e atua na expectativa de que essa aprendizagem seja consolidada. Por meio das atividades repetitivas que propõe, atua para que a leitura e escrita sejam bem desenvolvidas e conseqüentemente, o estudante seja capaz de aprender, o que chama de conteúdos, de forma gradual.

Esse pensamento, demonstrado pelo professor em vários momentos, também nos ajuda a relacionar a sua concepção de desenvolvimento humano com uma perspectiva que se apresenta mais próxima do mecanicismo, que compreende a necessidade de dar ênfase aos processos cognitivos por meio de estímulos exteriores, levando-o a repetir informações e constantemente retomar o que já foi tratado em sala de aula, até que o aluno, ao dar respostas satisfatórias ao estímulo que recebe demonstra que está pronto para aprender um novo conteúdo.

Por outro lado, ainda que demonstre pouca abertura para inserir novidades em sua atuação no que se refere a modificar a prática repetitiva de acumulação de conteúdos, notamos na atuação do professor Paulo indícios de que compreende a infância como um momento especial no desenvolvimento, expressando em sua prática a compreensão de que as crianças, ao virem para escola, não dominam as regras daquele ambiente e só farão isso, à medida que houver intervenção de um adulto. Esse aspecto foi evocado em um dos momentos que conversamos, após a observação em sala de aula, sobre a forma como as crianças reagiam assim que iniciavam o ano letivo em sua turma, levando-se em consideração o fato de ser o único professor nos anos iniciais

Paulo: No começo deixo que elas fiquem bem a vontade, principalmente as meninas.

Pesquisadora: Por que as meninas?

Paulo: Eles já chegam com um pouco de receio e as meninas, eu acho que ficam mais, assim, mais tímidas e talvez com medo. Acho que por eu ser homem.

Pesquisadora: Então, como você faz?

Paulo: Nos primeiros dias, nas duas primeiras semanas, deixo fazer o que quiserem. Brincam à vontade, conversam muito e só depois que vou colocando as regras, dizendo como vai ser as coisas, como vamos trabalhar. (Trecho de conversa informal registrada em diário de campo)

Acrescentamos a isso o outro momento em que estivemos discutindo no conselho de classe a função da escola. Ao trazer o caso de um aluno com excesso de faltas, o professor Paulo apresentou preocupação com as mudanças culturais que se impõem também no cotidiano das crianças, como a ausência dos pais pela necessidade de trabalhar ou um número menor de irmãos na família, o que pode influenciar o comportamento delas na escola pela maior dificuldade em dividir coisas, respeitarem espaços, reconhecer erros, esperar a vez, etc. Nessa conversa, deixou explícito que

Tem uns casos que nem adianta apelar pra família, conselho tutelar, essas coisas. É você e o aluno, se você está com ele é você que tem a responsabilidade. Não vou ficar esperando.

Naquele momento, a ênfase na responsabilidade que recaía sobre ele como professor, chamou-nos a atenção e passamos a observar mais atentamente que Paulo, mesmo dando uma grande importância aos conteúdos, era sensível ao desenvolvimento as crianças e se colocava como modelo. Dizia para que não faltassem, que fossem organizadas, amigos uns dos outros e nesse ínterim observamos que seus pedidos eram coerentes com alguns exemplos pessoais

Paulo: Eu falo pros pais trazerem [para o reforço] por que é só uma vez. Acho que só se acontecer algo assim, muito absurdo pra eu não estar aqui, mas eu venho sempre e digo pra eles não ficarem faltando por qualquer coisinha (conversa informal)

Avó de uma aluna: Professora, Jéssica nunca mais faltou, ficou fazendo birra pra faltar. Nunca mais deixou de fazer um dever de casa. Todo dia quando eu chegava aqui e ela não tinha terminado, conversando demais, o professor conversava. Falava com ela e comigo, a mesma coisa todo dia, até que ela ouviu. Nunca mais tive nenhum problema (conversa durante a reunião de pais)

Mãe de um aluno: Sabe que ele melhorou muito, quer dizer, ele só aprendeu a ler com o professor Paulo. Não sei por que ele chorava todo dia, desde o prézinho [educação infantil]. Esse menino foi um ano inteiro chorando. Depois que veio pra cá, nesse ano, passou, aprendeu ler e Deus me livre, tudo é “meu tio Paulo” (conversa informal durante a feira cultural)

Identificamos assim, após os relatos que podemos construir as seguintes interpretações sobre a prática pedagógica de Paulo:

- ✓ Ele entende que o desenvolvimento do aluno está relacionado com o quanto ele compreende ou não os conteúdos escolares e essa uma via que não contempla as possibilidades do professor conhecer e explorar o pensamento da criança em seu funcionamento singular. A resposta ele espera é quase sempre padronizada e não relacionada com uma elaboração pessoal da criança. Assim, o processo de ensino-aprendizagem fica vinculado a uma dupla perspectiva de reprodução: o tipo de atividade que o professor oferece não apoia o pensamento do aluno, que repete indistintamente os conteúdos e se vê limitado na produção de novas ideias ou relações partindo do que foi aprendido;
- ✓ Sua prática pedagógica revela contradições e possibilidades que confirmam a complexidade envolvida no trabalho do professor e a necessidade de abertura de espaços para que ele reflita sobre concepções que têm influenciado a sua prática. O professor parece enfrentar um embate quando realiza escolhas orientadas por concepções que tendem a tornar o processo de ensino-aprendizagem mecanizado e outras que o impulsionam para uma atuação que lhe imputa responsabilidades como modelo de comportamento para as crianças.
- ✓ Fica evidenciado que as possibilidades de desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas teriam muitas chances ser encadeadas no aspecto relacional do professor com seus alunos, e isso poderia ser ampliado se houvesse maior investimento ou intencionalidade de Paulo nessas ações tendo em vista esse tipo de desenvolvimento.

Rebeca

Do grupo pesquisado, Rebeca era a que tinha menos experiência no magistério, atuava há 14 anos como professora na Educação Infantil, foi o primeiro ano que havia escolhido uma turma de alfabetização. Em um dos momentos de conversa informal durante a coordenação pedagógica, disse-nos que sua escolha foi baseada no desejo de mudar, de experimentar como era trabalhar como alfabetizadora. Até aquele momento, estava gostando de trabalhar com o 2º ano. Sua turma era reduzida, com 20 alunos, porque uma das crianças tinha baixa visão. Era uma turma tranquila e bastante participativa.

Na sala de aula, organizava a disposição das cadeiras de acordo com a atividade que tinha planejado para o dia, em forma de U, fazia grupos, enfileiradas, etc. Arrumava os seus materiais e esperava que todos chegassem. Após os cumprimentos seguia para o quadro. Sempre iniciava a aula com as atividades de rotina: contar quantos presentes e ausentes, quantos meninos e meninas, localizar o dia, mês e ano no calendário e nomear o ajudante do dia. Mesmo sendo uma prática mais comum em turmas de Educação Infantil, a professora nos informou que as trouxe para o cotidiano da turma como experiência e que foram bem aceitas pelos alunos.

Sua forma de conduzir essas atividades nos primeiros momentos da aula era diferenciada da maioria dos docentes, que apenas contam o número de crianças, circulam a data no calendário e indicam um aluno como o ajudante do dia. Ao realizar a contagem dos alunos, Rebeca sempre registrava as quantidades no quadro, escrevia os numerais por extenso, nomeava e resolvia pelo menos duas operações matemáticas envolvendo a quantidade de meninas e meninos e também dos alunos ausentes

Rebeca: Se tem onze meninas e sete meninos, quantos somos ao total? [realiza com as crianças a operação de adição]. – Mas se são vinte alunos, não tem gente faltando? [realiza a operação de subtração] – Agora sabemos quantos colegas faltaram. Dois colegas não vieram hoje. Quem foi que faltou?

Então, deu para gente ver hoje as operações de mais ou adição e a subtração, que chamamos também de diferença.

De igual modo, ao propor a identificação da data no calendário, a professora marcava a diferença entre dia da semana e dia do mês, enfatizava o mês corrente e o ano. Após essa explicação, fazia o registro da data de duas maneiras, por extenso e com algarismos separados por barras. Em um dos dias de observação presenciamos o cuidado que tinha com essas informações

Rebeca: Que dia é hoje, da semana?

Crianças: 31

Rebeca: Que dia é hoje, *da semana*?

Crianças: 31

Rebeca: Da semana, não do mês!

Crianças: Quinta-feira...

Rebeca: Acabou o mês! Mas a gente só vai tirar a folha segunda, por que amanhã vocês não terão aula. Eu vou tirar abono⁴⁰.

Criança 1: Por que?

Rebeca: São aqueles cinco dias que a professora tem direito, de acordo com a lei.

Barbára: Por que o dia 15 está pintado de vermelho?

Rebeca: A Bárbara perguntou por que o dia quinze está pintado de vermelho? Por que...

Crianças: É feriado.

Rebeca: Que dia é esse? (Trecho registrado no protocolo de observação)

A professora declarou na entrevista que a sua preocupação em esclarecer para as crianças as alterações produzidas no calendário em decorrência de finais de semana, feriados ou pelos dias em que não haveria aula estava associada ao fato de poder utilizar essa experiência como uma situação de aprendizagem

Rebeca: Eu sempre trabalhei assim com a Educação Infantil e sempre fiz assim, sempre trabalhando com o calendário, com o quantos somos, ali dentro eu já aproveito para trabalhar as operações, mesmo eles [alunos da Educação Infantil] não sabendo eu já introduzia as operações. Inclusive aqui também funciona por que é um momento ali da rotina, do início da rotina, eles estão prestando atenção, já participam daquilo ali e a experiência me mostrou que eles aprendem muito naquele momento (Entrevista)

As perguntas e estratégias que Rebeca utilizava inseriam princípios explicativos que apontavam para o aluno possibilidades de generalização do que era aprendido, ou seja, a professora relacionava diferentes informações e apoiava os alunos com questões para que desenvolvessem condições de analisar regularidades e compreender alterações, como no

⁴⁰ O abono de ponto anual é uma concessão do governo do Distrito Federal aos servidores públicos da administração direta, autárquica e fundacional do DF, cujo pagamento do salário é calculado por 30 dias de trabalho/mês. Dessa forma, somam-se no ano o pagamento de 360 dias trabalhados, sendo os cinco dias restantes compensados pelo abono de ponto anual. Essa prerrogativa encontra-se prevista na Lei Distrital 840, de 23/12/2011.. Fonte: <http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao>. Acesso em junho de 2014.

estudo do calendário, que acompanhávamos diariamente durante os dias que estivemos na turma. Utilizar um princípio que leva a conclusões generalizáveis é um tipo de operação de pensamento altamente complexo, compatível com as elaborações presentes na formulação dos conceitos científicos, conforme anunciado por Vigotski (2012). Ao questionar continuamente e levar a criança a mobilizar o pensamento para que entenda as relações entre os conceitos que estavam em discussão, Rebeca abria possibilidades para que os alunos desenvolvessem aprendizagens além do que previa o conteúdo.

Percebemos que os alunos se envolviam nessa atividade participando da contagem dos colegas e fazendo pergunta para a professora sobre as maneiras que ela utilizava para resolver os problemas que eram propostos, pois Rebeca calculava de diferentes formas o número de meninos e meninas e ainda, acrescentava novas operações a partir os algarismo utilizados. Para isso, modificava a posição dos algarismos no QVL⁴¹ e invertia a ordem para que novos numerais fossem surgindo. Outro momento de participação ativa das crianças era na nomeação do ajudante do dia. Como Rebeca havia orientado que essa escolha seguiria a ordem alfabética, as crianças sabiam, antecipadamente, quem seria o colega a desempenhar essa função.

Conforme mencionamos, a forma como a professora realizava essas atividades se mostrava bastante dinâmica e com isso a abertura da aula era ampliada com informações e conhecimentos diferenciados, fazendo com que o momento comumente conhecido como “rotina” fosse valorizado pelas aprendizagens que propiciava: uma data importante no calendário, o uso correto da linguagem matemática, a antecipação de um conhecimento a ser adquirido em anos posteriores, como a ordem alfabética, conceito que a turma utilizava com facilidade. Ilustramos essa situação com a seguinte passagem sobre a escolha do ajudante do dia

Rebeca: Ontem foi a Bárbara, hoje é...?

Crianças: Beatriz!. (Registro no Protocolo de observação)

Percebemos que havia uma participação quase unânime das crianças nesse momento, que demonstravam satisfação ao anunciarem o nome do ajudante do dia e este, aguardava com

⁴¹ Sigla utilizada na educação matemática para quadro de valor e lugar. Trata-se de um recurso que apoia o professor, especialmente nos anos iniciais, ao ensinar o valor posicional dos algarismos (Bertoni, 2007).
Fonte: Sociedade Brasileira de Matemática:
<http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/images/Mdulo%20de%20Educao%20Matemtica%20-%20Numerizao%20da%20Nilza%20Bertoni.pdf>. Acesso em junho/2014.

expectativa esse acontecimento. Nas primeiras ocorrências de nomes repetidos ou iniciados com a mesma letra, a professora nos disse que ia explicando o funcionamento das regras para ordem alfabética, o que depois de algum tempo foi compreendido pelas crianças e aplicado nas vezes seguintes.

Após essas atividades de abertura da aula, algumas vezes lia com os alunos algum texto relacionado com o assunto que iriam estudar. Essa leitura era utilizada como reflexão inicial e logo após a leitura, tendo-a como referência prosseguia no estudo dos conteúdos previstos. Na entrevista nos informou que

Eu procuro trazer sempre alguma coisa na semana de diferente, não todas as semanas, por que é como já te falei, como foi difícil o planejamento esse ano. Mas eu tenho essa preocupação de trazer algo novo, nem que seja uma leitura diferente, mais no início da aula, na abertura, mas eu gosto de trazer alguma coisa pra incentivar.

Observamos que Rebeca lia e discutia com as crianças os textos selecionados e que elas gostavam e participavam dessa atividade. Em um momento informal de conversa, a professora já havia dito que a leitura quase que diária de um texto novo motivava nas crianças esse interesse, pois algumas não tinham como acessar o tipo de literatura infantil que estava à disposição na escola. Registramos no protocolo de observação esse diálogo

Criança : Tia, vamos fazer texto hoje?

Rebeca: Não, vamos fazer outra atividade [mostra uma folha de papel para o aluno]

Criança : Sou mais o texto.

Rebeca: Mas na atividade tem texto

Criança : De livro...

O desapontamento revelado na expressão da criança nos pareceu indicar que esse momento de leitura e discussão fosse mais atrativo para os alunos do que a execução de uma atividade fotocopiada que estivessem mais acostumados a realizar desde os anos anteriores. Das vezes que participamos dessa atividade, notamos que a professora fazia perguntas ao longo do texto, algumas lançadas a todos e outras dirigidas especificamente para algum aluno, quase sempre o que estivesse disperso ou conversando. Algumas vezes respondia ao aluno ou pedia que aguardasse o final do texto e retomava os questionamentos na discussão final.

Desse modo, iam dialogando sobre o texto, sobre situações vividas, experiências fora da escola, acontecimentos do cotidiano, etc.

No entanto, percebemos também que no tipo de interação proposto, mesmo que houvesse um bom relacionamento entre a docente e alunos, a questão das conversas excessivas entre as crianças causava desconforto para a professora, Registramos muitos momentos nos quais ela utilizava expressões dessa natureza

- Eu preciso terminar a leitura, preciso de silêncio!

-O que vocês viram hoje, hein? Dá pra parar?

- Ian, olha aqui. Vamos prestar atenção?

- Vou sentar aqui. Quando acabar o barulho, me avisa...

- Gilson, eu já falei. Enquanto você não parar de conversar, não vai entender nada!

Na entrevista, ao relatar a forma como planejava as atividades, mais uma vez aludiu ao comportamento como um assunto importante a ser tratado

gosto de fazer leitura no início da aula, que está (sic) relacionada com algum conteúdo que eu já vou trabalhar naquele dia ou com algum acontecimento do dia anterior, às vezes quero conversar com eles, por exemplo, com relação ao comportamento, aí eu já trago, já tenho aquilo já planejado já pensando exatamente por que que eu tô trazendo.

Ao perceber muito barulho na sala de aula ou agitação entre os alunos na hora da leitura, por exemplo, interrompia a aula com pedidos pontuais de silêncio ou gastava algum tempo conversando com eles sobre o excesso de conversas. Em um desses momentos, contamos que entre o anúncio do título da história e o seu efetivo começo, Rebeca gastou mais de oito minutos com recomendações e apelos para que os alunos demonstrassem mais respeito para com a professora, os colegas, servidores da escola, pais, etc. No conselho de classe compartilhou

Eu pego tanto no pé, com essa coisa de não bater, não brigar, tentar conversar primeiro, que o Lucas perguntou: tia, a senhora nunca foi criança? Respondi que sim, mas no meu tempo as coisas eram diferentes. Fui tentando mostrar que era diferente a infância da minha época e a de hoje. (Conversa informal registrada em diário de campo)

Nesses discursos sobre o comportamento, evocava a necessidade de ser um bom aluno, prestar atenção e ter bom rendimento como condição para que tivessem sucesso na vida e uma boa profissão. Em sua participação no conselho de classe se referia a sua turma como “muito unida e talvez por conta disso conversem demais.” Seus comentários a esse respeito era motivo de brincadeiras para os professores, pois a turma de Rebeca tinha um conceito elevado entre eles pelo avanço que os alunos demonstravam na leitura e escrita, ou seja, mesmo que conversassem muito, isso era tido como menos importante do que o fato de já estarem, no 3º bimestre escrevendo bilhetinhos uns para os outros, conforme observamos durante o conselho de **classe**

Rebeca: Estão bem, a turma no geral é muito boa. Estão com a mania de escreverem uns para os outros, no final da aula fico catando aquele monte de bilhetinho ou então, levam pra mim o tempo todo. Tia, fulano me mandou cartinha, tá me xingando...

Diretora: Mas isso é bom! Não xingar, mas já estão escrevendo!

Paulo: Se já estão escrevendo é sinal que estão aprendendo...

Rebeca: Eu sei, mas ficam muito agitados com essa história, num medo do colega escrever palavrão, aí, antes do outro escrever, tem um que já escreve “seu isso, seu aquilo...”

Professora 1: Mas acho que eu preferia assim do que do jeito que está minha turma. (Trecho de conversa informal registrada em diário de campo)

Observamos que a insistência de Rebeca para que os alunos demonstrassem o que chama de bom comportamento, ou seja, que conversassem menos, não se constituía como impedimento para o desenvolvimento das crianças, fato reconhecido por ela e pelos colegas. Contudo, via necessidade de orientá-los constantemente quanto a demonstrarem um bom comportamento, para que se esforçassem, fossem organizados e mantivessem bom rendimento. No discurso da professora, sempre lembrava os alunos que essas eram as condições reveladas pelas pessoas que obtiveram sucesso ao longo da vida. Crença novamente explicitada quando perguntamos na entrevista, o que compreendia como função da aprendizagem escolar

Rebeca: Você fala da educação, da esquematização dos conteúdos....olha eu vejo que a cada dia precisa-se mais

dessa educação escolar diante de tudo o que é exigido da pessoa para que ela entre no mercado de trabalho, para que ela seja uma pessoa bem sucedida, por que eu vejo que, assim as pessoas que não tem uma formação que é exigida, por exemplo para um determinado cargo, ela tem dificuldade para entrar nesse mercado de trabalho e também não só pra isso, é uma forma da pessoa se organizar no mundo, essa educação, tanto a educação que vem lá do lar como essa educação que vem daqui da escola.

Pesquisadora: Mas, especificamente essa [aprendizagem] da escola, essa com a qual você trabalha, então a função dela tem a ver com a entrada no mercado de trabalho, pra se organizar no mundo e tem mais alguma outra coisa que você percebe que seja importante?

Rebeca:[Pausa] Aí já entra na questão do letramento, né? Saber usar. Saber pra que serve e como utilizar determinados meios e determinadas aprendizagens, eu vejo dessa forma, então.

Na conclusão apresentada pela professora e pelo tipo de interação proposto, marcada por seu desejo de “educar para a vida”, relacionamos sua prática com uma perspectiva mais pragmática e utilitarista da educação formal, na qual, a aprendizagem escolar se aproxima da experiência dos estudantes, com vistas à sua utilização no cotidiano ou na vida futura. Notamos que a prática pedagógica centrada nesse entendimento apresenta maior possibilidade de participação da criança em momentos dialógicos e de reflexão do que aquela que se orienta para a memorização e repetição dos conteúdos, mas ao mesmo tempo, revela uma percepção do desenvolvimento humano baseada na perspectiva estímulo-resposta, ou seja, uma boa trajetória escolar pode ser a chave para o sucesso na vida cotidiana, o que nem sempre ocorre.

Mesmo que considerasse importantes outros aspectos da dimensão humana, como a parceria e a amizade entre as crianças, também via nessas possibilidades aspectos que apontavam para a vida “fora da escola”

O que eu tento passar para eles é essa questão de fazer com que eles entendam que o que eles estão aprendendo aqui eles vão levar pra vida. Não é só a questão de aprender o conteúdo, é da vivência, é vivenciar, ter essa mensagem de respeito também, de ser um cidadão e levando pra vida [...] eu vi que teve grupinho aqui que formou uma amizade muito assim. Laços, bons laços dentro da escola, apesar deles já virem da educação infantil, da turminha do ano passado e aqui dentro, eu gostaria que eles levassem isso pra vida. (Entrevista)

É certo que entre os membros de qualquer contexto cultural existem escolhas particulares que se revelam mais ou menos aceitas de acordo com os valores e crenças radicados na cultura de que fazem parte. Compreendemos que isso seja próprio do processo de evolução e transmissão da cultura e concordamos com Vigotski quando afirma que a meta da escola não é “inocular virtudes escolares especiais, mas comunicar hábitos e capacidade de viver” (2003, p. 77). Assim, consideramos necessário que o professor possa refletir se sua participação tende a problematizar essas escolhas ou se reafirma padrões instituídos.

A leitura da prática de Rebeca e das concepções que orientavam suas escolhas foi para nós um importante desafio que confirmou a tensão permanente que subjaz a atividade do professor que envolve a tessitura de múltiplos elementos. De um lado, revelava uma perspectiva utilitarista da aprendizagem com objetivos voltados para o futuro das crianças. De outro, procurava ressaltar os aspectos positivos da turma e dos alunos em particular, por meio de incentivos nas atividades, o que resultava em desenvolvimento coletivo e individual e que também contemplava o momento presente de aprendizagem. Nesse caso, o obstáculo que se impõe é o fato de não termos alcançado, com a necessária clareza, se tais incentivos estavam relacionados apenas com a possibilidade de que os alunos respondessem com bons resultados, ou se isso foi uma opção motivada por uma forma singularizada de considerar o aluno e suas produções. Acreditamos que os episódios discutidos abaixo nos apoiam na escolha pela segunda situação.

Observamos na sala de aula que a professora elogiava a turma sempre que concluíam uma atividade coletiva. Chamava atenção para o esforço empreendido e resultados alcançados. Também nos relatórios individuais, onde realizava o registro de desempenho do aluno durante o bimestre, a professora expressava incentivos e elogios, com ênfase em suas qualidades e habilidades particulares, conforme os exemplos que trazemos

Rebeca: Pessoal, boas notícias! Os trabalhos que fizemos foram selecionados para uma exposição! Parabéns a todos pelo empenho, pelo esforço! Os trabalhos vão ser apresentados na próxima quinta, lá no curso que os professores estão fazendo. Vocês gostaram? (Registro em Protocolo de observação)

O Daniel é um aluno alegre e curioso. Apresenta mais interesse nos temas abordados, participa expondo sua opinião de forma coerente com o que está sendo passado, porém, quando a proposta envolve a realização de atividades escritas, se distrai com brincadeiras e outras atividades e deixa de realizá-las apesar da motivação dada pela professora. Costuma deixar de produzir textos,

seja na forma de reconto ou espontâneos e no lugar se expressa com desenhos ou palavras soltas. Nas atividades de matemática realiza cálculos com facilidade, superando desafios, interpretando problemas. [...] Acredito no seu sucesso, continue se esforçando. (Trecho do relatório escolar)

O primeiro trecho se refere a uma série de atividades produzidas pelas crianças para um projeto entre as turmas de 2º ano, cujo tema era a preservação ambiental. A forma como a professora reconheceu o empenho da turma na produção do material, valorizando o seu esforço gerou entre os estudantes um clima de grande satisfação, produzindo nos alunos um significado de que o trabalho efetivado pelo grupo havia sido positivo. Por essa razão, voluntariamente, aplaudiram a professora e congratulavam-se pelo reconhecimento obtido, do mesmo modo em que fizeram quando ela os parabenizou pela apresentação na festa cultural, conforme relatou em uma conversa informal no primeiro dia de aula após esse evento. Em nossa interpretação, a ação da professora em elogiar o desempenho da turma afirmava a capacidade produtiva do grupo e revelou-se um ato de consolidação da parceria entre ela e alunos, sendo tributado a eles o protagonismo do trabalho realizado.

Quanto a sua forma de realizar os registros individuais, ainda não tínhamos encontrado em nossa experiência, o estilo de escrita utilizado por Rebeca nos relatórios do aluno⁴². Ao lermos os relatórios escolares, escolhemos conhecer a percepção da professora sobre um aluno conhecido na escola por causa do histórico familiar, da relação conturbada da mãe dele com as professoras anteriores e membros da direção, o que também afetava a história escolar dos irmãos mais velhos que estudavam em outras séries, informações que tomamos parte no momento do conselho de classe. Notamos nesse registro, que Rebeca buscou ressaltar os pontos positivos que Daniel apresentava, sem mencionar tópicos depreciativos ou julgamentos de valor sobre sua história pessoal surgidos dos comentários de outros professores. Em mais alguns trechos de seu relatório sobre esse aluno expressa-se assim:

O aluno apresenta-se animado, tem interesse pelos temas abordados em sala de aula, participa questionando e expondo sua opinião de forma coerente [...] sinto seu crescimento a cada dia, continue assim, você vai longe!

O relatório escolar é um instrumento de avaliação em que ficam registrados os aspectos mais importantes do desenvolvimento da criança e costuma ser um documento pouco valorizado na prática pedagógica. A experiência profissional nos permitiu observar que os

⁴² O trabalho que desempenhamos por sete anos na SEEDF como pedagoga escolar tem na consulta a esse tipo de documento uma de suas mais frequentes atribuições.

professores tendem considerá-lo sem utilidade e um das razões para isso está no fato de que “ninguém vai ler”. De certo modo, observamos que essa informação revela uma prática usual entre os docentes como também entre os responsáveis pela pessoa de que trata o relatório. Também não é de nosso conhecimento nenhum caso em que o seu conteúdo tenha sido lido com ou para a criança.⁴³

O cuidado de Rebeca ao registrar em linguagem acessível e direta as principais dificuldades, bem como os pontos positivos dos alunos, nos pareceu que para ela, importava ver as possibilidades de desenvolvimento sinalizadas pelo próprio estudante, não os fatores externos a ele ou à relação que poderiam empreender na sala de aula.

Sendo assim, o conjunto de informações que construímos da prática analisada nos permite inferir que:

- ✓ Durante sua intervenção, as estratégias e perguntas que a professora utilizava, apoiavam o pensamento do aluno no sentido de oferecer condições para que pensassem sobre o que estavam aprendendo. E isso direcionava a aprendizagem para o princípio explicativo do conceito e não em sua repetição;
- ✓ Rebeca apresentava uma fala dissonante de sua prática ao enfatizar que a escola é o lugar de “preparação para a vida” e por isso, se as crianças se esforçassem e fossem estudiosas, poderiam alcançar sucesso no futuro. Seu discurso parecia realçar uma perspectiva de desenvolvimento mais reducionista e reprodutiva em que todos poderiam, se quisessem, atingir condições consideradas exitosas, segundo o contexto cultural vigente. No entanto, em sua prática, a partir das perguntas constantes que fazia e na maneira como apresentava aos alunos diferentes caminhos na resolução de um problema, demonstrava valorizar a ideia da diversidade e da não padronização. Essa ação pode apoiar o desenvolvimento de operações de pensamento mais complexas que levem a alternativas que se diferenciem de um modelo a ser reproduzido;
- ✓ Em sua relação com os alunos, reconhecia as qualidades do grupo e da criança em sua singularidade, o que gerava motivação e sentimentos de apoio mútuo entre os alunos. A forma como avaliava o desempenho do

⁴³ Não encontramos pesquisas que abordam esse instrumento e os desdobramentos de seu uso entre os professores do Distrito Federal. Por essa razão, utilizamos informações construídas a partir de nossa experiência profissional, o que, evidentemente, indica o seu necessário aprofundamento.

estudante estava baseada nos aspectos que de fato conhecia e não nas impressões dos outros ou nas evidências externas ao aluno. Desse modo, concentrava a sua atuação nas possibilidades que ele apresentava.

5.3 Aspectos da ação docente em sua conjuntura: reflexões e possibilidades que se apresentam ao desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas

Até o momento, temos discutido duas dimensões da prática docente que evidenciam elementos que aportam nossa investigação de quais aspectos da atuação do professor se relacionam com o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas. No primeiro eixo, abordamos o contexto escolar, as relações entre os professores e o planejamento das atividades. No segundo, tratamos das interações e intervenções entre professores e alunos, atentando para as concepções subjacentes às escolhas que observamos. Chegamos então ao terceiro eixo, no qual articularemos os aspectos discutidos até então com o objetivo de traçarmos reflexões e possibilidades que se apresentam ao desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas por meio da prática docente.

Ainda no início da pesquisa, observando e interagindo com os docentes devido a parceria firmada no projeto anterior, pensávamos encontrar em cada professor um modelo de atuação inovador, e que fosse intencionalmente voltado para o desenvolvimento de operações de pensamento mais complexas. Nossa primeira intuição era a de que entre aqueles profissionais haveria um diferencial na forma como conduziam sua prática, dado o número de elogios e reconhecimentos que constantemente ouvíamos por parte dos gestores, colegas, servidores pais de alunos e dos próprios estudantes.

Entretanto, na medida em que nos aprofundávamos na relação com o grupo e conhecendo-os de maneira mais próxima, lembramo-nos de Bruzzi (2012) que ao elencar alguns desafios da docência assinalou que

viver o processo de ensino e aprendizagem no dia a dia, ainda mais visando ao ser melhor, a um sentido de humanidade menos bruta, mais solidária, não é um trabalho qualquer e nem é dos menos complicados dentre aqueles trabalhos considerados de grande complexidade (BRUZZI, 2012, p. 61)

Essa colocação nos chamou a considerar, sobre a experiência vivenciada naquele contexto, que a complexidade envolvida na escola como espaço de desenvolvimento está também presente na constituição singular de cada docente, que na lida diária com seus alunos foi se revelando um sujeito, que de fato, encontra-se ainda arraigado em muitas concepções

que o conduzem a práticas repetitivas. Por outro lado, esse mesmo professor, apresenta em sua atuação elementos que podem servir como apoio ao pensamento do aluno na perspectiva de que este possa demonstrar, em sua fala ou ações, expressões de um tipo de pensamento mais complexo, o que para nós se revela como aquele que é crítico, inovador, associativo, generalizante, que antecede ao desenvolvimento e o impulsiona (VIGOTSKI, 2012).

Desse modo, no embate travado entre a compreensão da teoria, a forma como ela nos ajuda a compreender a prática e os desafios do tema que escolhemos, fomos ampliando nossa percepção da minuciosa tessitura que envolve os processos de desenvolvimento e sua constituição na história de cada pessoa, o que nos leva a afirmar que os aspectos da prática docente que apoiam o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas não poderão ser contidos numa lista de procedimentos e nem são ações isoladas do professor que poderão interferir no processo de desenvolvimento, posto que sua natureza histórico-cultural implica a dimensão das vivências e sentidos produzidos pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a análise empreendida nos levou a integrar três princípios que podem colaborar com o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas: **1) O reconhecimento da natureza social e relacional da prática docente; 2) A disposição ativa em organizar o ambiente de aprendizagem e 3) Intervenções pedagógicas com vistas à aprendizagem escolar na especificidade de sua condição.**

Em nosso entendimento, essas dimensões se relacionam com a proposta de Vigotski (1995, 2003, 2012) quanto ao desenvolvimento das formas superiores de comportamento, que para esse autor se estruturam a partir de um complexo entrelaçamento entre a sociogênese, a atividade mediada e nas relações entre pensamento e fala. Sendo essa a base sobre a qual as funções psíquicas superiores consolidaram seu curso, assumimos que por essa via também seja possível discernir, na prática docente, possibilidades que apoiem o pensamento do aluno em um curso mais dinâmico e menos associado à repetição e memorização.

1 - O reconhecimento da natureza social e relacional da prática docente

A condição de se relacionar socialmente, conforme discutimos anteriormente, foi para homem um dos primeiros fatores que possibilitaram o seu desenvolvimento histórico e cultural (VIGOTSKI, 1995; LURIA 1991; LEONTIEV, 1978). O reconhecimento do outro envolve uma história que nos precede impressa no legado anterior que de algum modo participa daquele momento e identifica um e outro como pertencentes àquele contexto cultural e grupo social. Por outro lado, esse reconhecimento inclui também saber os significados,

regras, valores e apropriações que se estabelecem numa perspectiva relacional mais restrita como é o caso das interações entre professor e aluno (BRANCO 1993; TACCA, 2004; OLIVEIRA, 2004).

Reconhecer a natureza social e relacional da prática docente poderão gerar ações que podem apoiar o pensamento do aluno em uma direção mais complexa, pois o tira da posição receptiva e conseqüentemente reprodutiva dos conteúdos que lhe são disponibilizados. Essa pareceu ser a preocupação de Miriam durante a entrevista quando detalhou uma intervenção que acompanhamos

Então, assim, era tentar fazer, tentar buscar um pouquinho aquele que falava demais, vamos dizer assim, deixando que o outro desse uma determinada opinião, porque eu acho que eu trabalho muito assim, as crianças, como é que eu posso falar isso? Refletindo a respeito das ações delas né? Do qual a consequência da cada ação, dentro daquele contexto que eu to trabalhando ali. E trabalho também planejando as atividades com eles, dentro da medida do possível, que é claro que tem hora que você tem que levar as coisas prontas, mas na medida do possível fazendo com que eles planejem e replanejem e repense. Então, eu tento fazer com que a criança pense muito e reflita muito a respeito da situação, do que acontecendo.

Sendo a sala de aula um espaço de relações concretas que muitas vezes encontram-se marcadas pelo autoritarismo e unilateralidade, observamos que a intenção da professora em fazer com que seus alunos expressassem sua opinião sobre o que estava acontecendo como um evento ocorrido entre eles, um assunto veiculado na mídia ou mesmo sobre o conteúdo a ser trabalhado, trazia o aluno para um tipo de relação em que se via coparticipante daquele contexto e também responsável pelo tipo de encaminhamento que poderia ser dado ao que estava em discussão. Dar voz ao estudante não era um objetivo esvaziado de intencionalidade, mas a professora ao conduzir os momentos de conversa, ouvia os alunos, questionava suas atitudes, quando necessário, mantendo o seu foco no pensamento da criança, em suas motivações.

No exemplo que citamos anteriormente, em que questiona a criança que sugere que seja feito um show para informar as pessoas sobre a quantidade de lixo jogado na escola, observamos que Miriam deu continuidade à conversa sem desprezar a ideia, mesmo que no momento fosse considerada a inviabilidade. A professora foi apontando as condições necessárias para se organizar um show enquanto os alunos iam discutindo o que seria possível

fazer. Ao final, concluíram que não daria para fazê-lo, mas poderiam confeccionar placas informativas.

Aprofundamos essa questão na entrevista após observarmos que a professora, como na atividade citada, sempre iniciava a aula dando opções de escolha entre uma história e outra, se fariam tal atividade antes ou depois do recreio, etc. Nisso, não somente pedia que os alunos opinassem, mas argumentassem o porquê de terem feito tal escolha. Na entrevista, Miriam relembrou as dificuldades desse tipo de atuação e o qual o seu objetivo ao fazê-lo

Pesquisadora: Na sua turma, especificamente que era bem agitada. Como é que você trabalha isso?

Miriam: Nossa! Era complicado [...] Porque assim, eu tentava fazer com que aqueles alunos que eram muito agitados, porque a turma era muito complicada. Você lembra né? A turma era, acho que foi a turma mais complicada de todos os anos.

-Apresento o meu [planejamento] e entro em confronto com o deles pra ver qual é a melhor situação, sempre assim. Eu trabalho sempre assim, fazendo com que a criança dê a opinião, pra que ela possa ser crítica, ter a ideia e saber que aquilo ali dá pra fazer aquilo não dá pra fazer (Entrevista)

Uma ação pedagógica pautada somente na liberdade de escolha e desprovida de objetivos certamente deixará lacunas no que se refere à mobilização do pensamento no entrelaçamento de informações, associação de ideias e criação de alternativas frente às situações que se apresentam na vida cotidiana (TACCA, 2012). A relação professor-aluno que pode fortalecer esses aspectos se constitui também permeada por objetivos educacionais em uma dimensão muito mais complexa e desafiadora, posto que inclui a efetiva participação da criança.

Na ação de Paulo observamos que seu modo de compreender a natureza social e relacional da prática pedagógica mostrou-se na forma de lidar com a adaptação da criança ao ambiente escolar. Chamou nossa atenção a serenidade que o professor demonstrava mesmo em situações delicadas, e sobre isso, conversamos com a aluna Janaína. Ocorreu em uma das aulas que Daniel, um aluno da classe, acidentalmente deixou cair uma lata de refrigerante, causando um grande barulho e espalhando o líquido pelas carteiras do seu grupo. Paulo rapidamente buscou um pano no banheiro que ficava próximo à sala, limpou o refrigerante e retornou à aula, sem criticar o estudante ou mesmo comentar o ocorrido. Nesse intervalo, Janaína se aproxima e conversamos sobre o que aconteceu

Pesquisadora: Que coisa, né? Isso sempre acontece?

Janaína: Um monte de vezes. Toda vez alguém derrama alguma coisa, cai lanche...

Pesquisadora: E quem é que limpa?

Janaína: O tio sempre limpa. Tia, teve um dia que o Daniel vomitou na sala, foi um nojo!

Pesquisadora: E quem é que limpou?

Janaína: O tio, ele sempre faz essas coisas (Registro no protocolo de observação)

Ao retornar para a sala, o professor deu continuidade à leitura do texto no quadro e Daniel continuou acompanhando a aula e interagindo com os colegas, não parecia incomodado nem constrangido com o acontecimento. Os estudantes que estavam de pé ou conversando retornaram ao texto sem recriminar ou expor o colega pelo que tinha ocorrido, atitude muito comum entre crianças na sala de aula. A postura de Paulo nesse episódio foi um momento importante para que entendêssemos em parte, o porquê de ser reconhecido pelos alunos, pais e colegas de profissão como um bom professor. Mais do que isso, o depoimento de Janaína e o comportamento de Daniel foram para nós um indicador importante de que ele, ainda que tivesse uma representação de desenvolvimento mais estática e padronizada, assumia junto aos alunos um posicionamento respeitoso e compreensivo.

O tipo de relação que Paulo construía com os seus alunos nos pareceu ser orientada por uma compreensão da infância como um momento especial no desenvolvimento. Identificamos isso pelo modo como apoiava as crianças para que fossem aprendendo sobre o comportamento e práticas pertinentes ao contexto da escola, fato que nem sempre é do conhecimento de todos os alunos.

Sabemos que toda atividade humana tem como marca a natureza social e relacional. Contudo, a importância dada à escola na cultura da qual fazemos parte, nos chama a discutir a singularidade da relação professor-aluno, considerando que a prática docente apresenta possibilidades para o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas neste contexto específico. De acordo com Vigotski que

No que diz respeito à ontogênese, ao desenvolvimento da criança, apenas recentemente e graças a uma série de investigações, ficou determinado que a organização e a estruturação das formas superiores de atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da

criança, no processo de sua inter-relação e colaboração com o meio social circundante (VIGOTSKI, 1997, p. 214).

No trecho anterior a esse, no texto original, o autor havia destacado o papel preponderante da sociogênese no desenvolvimento histórico, representado pela linha filogenética. Nesse excerto, alude ao desenvolvimento da criança em seu processo singular e destaca que participar do meio social circundante é interagir com as pessoas de modo ativo, colocando-se e experimentando situações. Na prática de Miriam, ao trazer as crianças para a conversa não somente as ouvia, mas interferia em seu pensamento, ou em suas palavras “entrava em confronto com eles”, o que lhe dava condições de conhecer como pensavam para orientar as alternativas e situações de aprendizagem (TACCA, 2006; 2012)

Paulo, por sua vez, não trazia as crianças para a roda de conversa e nem problematizava todas as questões que surgiam no contexto da sala de aula. Porém, exercia o papel de colaborador como adulto mais experiente e responsável por conduzir os processos de inter-relação da criança com os sistemas simbólicos instituídos no contexto social, pois, de acordo com Rogoff

Em escolas e instituições formais e informais, as crianças aprendem não apenas o “currículo”, mas também as formas de se relacionarem uma com as outras e com os adultos que a estrutura da instituição corporifica. Ao tomarem parte nos formatos e nas rotinas cotidianas das instituições e tradições culturais, as crianças abraçam premissas culturais que lhes servem de base (ROGOFF, 2005, 193).

Nas situações que temos estudado, observamos que o reconhecimento da natureza social e relacional da prática pedagógica se sobressai em duas perspectivas. **A primeira se concretiza na produção de um processo dialógico entre professor e alunos que se sustenta no cotidiano e tem por objetivo organizar as ações pedagógicas em função do que o aluno revela em seu pensamento**, ou seja, conhecer a criança e seu modo de pensar permite ao professor oferecer o apoio para isso seja feito em uma direção mais complexa que inclui provocar a autoria do pensamento, colocando o aluno em posição de argumentar e também de compreender o ponto de vista do outro.

A segunda perspectiva reafirma a interdependência existente no processo de ensino-aprendizagem que, na condição de prática culturalmente instituída, possibilita que professor e aluno participem ativamente desse processo, o que nem sempre é assumido pela tradição escolar. Quanto ao docente que se insere como colaborador na

orientação acerca dos modos de funcionamento da instituição social, incluir o aluno nesse sistema de modo respeitoso e atento às suas motivações pode ser visto como uma estratégia que apoia a criança no desenvolvimento da autonomia. Quanto ao aluno, a percepção de que pode aprender a lidar com as regras e valores daquele ambiente e que terá um tempo para que isso ocorra poderá ser um fator que estimula a confiança entre ele e o professor, o que pode facilitar o acesso deste ao pensamento da criança.

A importância de a criança distinguir as formas adequadas de ação em cada situação é uma questão que Rogoff (2005) assinala como um desafio para quase todas as comunidades culturais. No caso dos contextos em que a escola é instituída, a autora ressalta que determinados comportamentos podem ser mal interpretados pela ausência dessa iniciação. Por exemplo, se em casa a criança conversa livremente com os familiares e é orientada a não contradizer por que isso pode ser interpretado como falta de respeito, na escola, lhe é ensinado que precisa esperar para falar e que deve procurar na fala do outro um ponto frágil que, ao ser contestado, poderá gerar uma discussão mais esclarecedora sobre o tema. Nesse embate, diz-nos a autora

a conexão entre o ato de pensar e as situações não é mecânica. Em lugar disso, os indivíduos determinam suas posturas diante de certas situações com referência nas práticas culturais de que participaram anteriormente. Os papéis criativos dos indivíduos ao estabelecer uma relação entre uma situação e outra são apoiados pela interação social em que os parceiros sugerem conexões (ROGOFF, 2005, p. 211).

Ao assumirmos o reconhecimento da natureza social e relacional da prática pedagógica como um fator que pode apoiar o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexa, ampliamos a percepção do papel do professor nesse processo. Cabe a este oportunizar a expressão do aluno seja pelo processo dialógico que organiza como estratégia de intervenção, ou indiretamente, oferecendo à criança o suporte necessário para que esta não se sinta intimidada e deslocada em meio a um processo que idealizamos o seu protagonismo.

2) Disposição ativa em organizar o ambiente de ensino-aprendizagem

O segundo aspecto da prática docente que encontramos possibilidades que apoiam o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas é aquele que envolve as ações organizativas do ambiente de aprendizagem efetivadas pelo professor. Na obra que consultamos, Vigotski (2003) define o docente como “organizador do meio social educativo” e esclarece que esse meio é o ambiente social em que são organizadas e reguladas as

interações com o educando. Evidentemente o autor se referia a toda escola, mas em nosso estudo, circunscrevemos esse meio social como a sala de aula, que denominamos nessa seção como ambiente de ensino- aprendizagem.

Para o autor, do mesmo modo que um agricultor não consegue influenciar diretamente o crescimento da planta puxando-a da terra, o professor somente pode influenciar o aluno de forma indireta, por meio de sua atuação na organização do meio social. Ainda utilizando a analogia com o agricultor ressalta que

o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças no meio ambiente. Dessa forma o professor, através do meio, vai educando a criança (VIGOTSKI, 2003, p.76).

Esse trecho revela que na organização do ambiente de ensino-aprendizagem que pode apoiar o desenvolvimento do aluno, o professor, que não age diretamente, se vale da atividade mediada para que isso ocorra. Dessa maneira, serão os sistemas simbólicos e semióticos os instrumentos disponíveis para que ele estabeleça critérios, instrumentos, o tipo de relação, linguagem, regras, etc., pelos quais o ambiente de ensino-aprendizagem irá funcionar (PINO, 2002)

Percebemos, por exemplo, que na prática de Rebeca a leitura era um instrumento utilizado com muita frequência para organizar sua intervenção. Após a leitura coletiva das atividades, ela acompanhava os alunos em sua execução e em caso de dúvidas solicitava que lessem para que compreendessem o que estava no texto ou comando da questão. Durante a aplicação de uma atividade acompanhamos o seu dialogo com um aluno que entregou a atividade

Rebeca: Sabe por que ainda não terminou? Leia o que está pedindo pra ser feito. O que é pra fazer primeiro?

Criança 1: Ler as tirinhas.

Rebeca: Isso. E depois?

Criança 1: Recortar e colar na ordem.

Rebeca: Leia a primeira tirinha

Criança 1: “Um dia Cícero propôs: agora que já somos grandes, podemos construir uma casa só para nós...”

Rebeca: A história começou assim?

Criança 1: Não, primeiro eles ficavam brincando, cantando...

Rebeca: Isso! Vamos encontrar essa tirinha primeiro e depois?

Criança 1: Procurar as outras, na ordem da história. É essa aqui, ó [mostra a tirinha inicial]

Rebeca: Dá pra continuar daqui?

Criança 1: Dá. Pensei que era só pra pintar. (Registro em protocolo de observação)

Para essa criança em particular, o tipo de intervenção proposto pela professora favoreceu sua compreensão do comando da atividade ao mobilizar por meio da leitura conhecimentos que ela já dominava e que eram necessários para que pudesse realizar a atividade com sucesso. Nessa passagem, por não ler diretamente o que era pedido, a professora cooperou com o aluno, fazendo com que a leitura funcionasse como a atividade mediadora que possibilitou o alcance de um novo patamar na produção escolar da criança. Ao invés de somente pintar a figura, ela percebeu que a leitura das tirinhas era a chave para que concluísse com êxito o seu trabalho. Ao conversarmos sobre isso na entrevista, Rebeca declarou que

Muitas vezes eu tenho que passar de mesa em mesa, tenho que pedir que eles leiam novamente, quando tem uns que já sabem ler, eu tenho que pedir que leiam novamente pra compreender e muitas vezes eles demonstravam que conseguiam ler, que compreendiam o que estavam lendo, aí eles falavam, ah, tia era isso!

Analisamos nesses fragmentos que a organização do ambiente de ensino-aprendizagem por essa via poderia apoiar o desenvolvimento dos alunos na medida em que a professora oferecia resistência em lhes dar a resposta diretamente. E ainda que perguntassem o que era para ser feito, sabiam que a professora retornaria para eles solicitando que tentassem compreender o que estavam lendo. Essa circunstância de utilização constante da leitura também criava na turma um tipo de organização produtiva que mantinha o pensamento em ação. Conforme mencionamos anteriormente, Rebeca sempre contava as crianças presentes na sala de aula utilizando uma estratégia diferenciada. Em um dos dias que observamos a turma,

olicitou que realizassem a leitura do QVL, momento em que um dos meninos suscitou a seguinte discussão

Aluno 1: Por que a senhora põe as meninas primeiro?

Rebeca: Outro dia posso colocar os meninos primeiro. Mas sabe por que faço assim? Pra vocês aprenderem a ter um pouco mais de respeito. Meninas primeiro, mulheres primeiro, damas primeiro, lembram disso?

Aluno 2: Minha mãe já falou isso.

Rebeca: E o que você achou?

Aluno 2: Que os homens precisam respeitar as mulheres.

Ao término da aula, conversamos informalmente sobre esse episódio. A professora relatou que havia uma tendência entre os meninos de ofenderem as colegas com palavras ou mesmo fisicamente e em função disso, de vez em quando tocava nesse assunto. Para ela, intervir nesse comportamento era importante, especialmente pelas situações de violência contra a mulher que estavam sendo constantemente veiculadas na mídia. A forma como organizava o ambiente de ensino-aprendizagem de modo que a atividade mediada pela leitura fosse habitual, deu suporte ao aluno para que levantasse a questão. Com a intervenção da professora, surgiram outros pontos que ampliaram o debate conferindo-lhe novos significados.

Miriam também desenvolveu uma dinâmica de organização do ambiente de ensino-aprendizagem em que procurava acompanhar de perto os alunos que apresentavam maior dificuldade. Como vimos na seção anterior, a professora costumava orientar discussões no grupo tendo como objetivo a expressão e a participação da criança. Outra estratégia de intervenção que utilizava era a de sempre depois dos momentos coletivos, separar a turma em grupos, posicionando juntos os alunos que considerava, em suas palavras, mais independentes enquanto ela se sentava em outro grupo, com os alunos que apresentavam dificuldades mais persistentes na aprendizagem escolar.

Sua intervenção transcorria de forma atenta, preparava as mesmas atividades para todos os alunos, mas as conduzia de forma diferenciada. Para o grupo que tinha mais facilidade em ler e compreender os comandos, às vezes orientava mais de uma vez como poderiam responder a atividade ou pedia que lessem sozinhos e viessem a ela para tirarem as dúvidas. Na medida em que concluíam o que era pedido a professora incluía novos desafios provenientes na mesma atividade

Miriam: Já terminou esse? Tá vendo essa menininha aqui? Gostaria que fizesse uma história com ela.

Criança: Como assim?

Miriam: Aqui não está cheio de flores? Poderia inventar que ela cuidava de um jardim, que era primavera...

Criança: Vou fazer ela tirando as flores pra mãe dela.

Miriam: Isso, pode ser assim (Registro em protocolo de observação)

Devido ao tipo de organização proposto por Miriam, as crianças partiam de uma mesma atividade, mas dificilmente a concluíam da mesma maneira. Observamos que nas atividades que elaborava costumava abordar diferentes disciplinas e ao retornar para os alunos que haviam concluído, orientava novas tarefas a partir da que já estavam respondendo, como a leitura das palavras em destaque, a construção de frases ou pequenos textos, a leitura compartilhada entre os colegas, escolha de uma palavra, texto ou frase como sugestão para um desenho, etc.

Com as crianças que auxiliava diretamente no grupo, utilizava outros recursos como o alfabeto móvel, fichários com sílabas e palavras, algarismos, gravuras relacionadas com a atividade, canudos ou representações do QVL, para que, na medida em que fossem respondendo a atividade, trabalhassem também as dificuldades apresentadas. Outra forma que disse utilizar na organização do ambiente de ensino-aprendizagem era a formação de grupos que continham alunos que apresentavam níveis diferentes na leitura e escrita. Nesse modelo de agrupamento, seu objetivo era que um colega ajudasse ao outro explorando diversas hipóteses de escrita ou de resolução das operações matemáticas, mas para que isso acontecesse precisava tomar muitos cuidados com relação aos alunos que poderiam permanecer juntos e no caso dessa turma especificamente, não observamos nenhuma interação desse tipo.

Na ação pedagógica de Paulo, também observamos que a organização do ambiente de ensino-aprendizagem obedecia a critérios estabelecidos pelo professor que, conforme comentamos, se baseavam nos níveis da psicogênese. Argumentamos que, embora os grupos fossem estipulados a partir do desempenho do aluno na leitura e escrita, por outro lado, essa disposição da turma facilitava a comunicação do professor com as crianças. Observamos que no começo da aula, Paulo sempre fazia comunicados, revisava a aula anterior e iniciava um

conteúdo ou atividade de forma expositiva, porém, não se detinha nessa posição durante todo o tempo.

Ao propor uma atividade trazia algo que fosse comum a todos, realizava a leitura dos comandos das questões de forma coletiva e dava um tempo para que os alunos a respondessem. Nesse período, passava a acompanhar as crianças, chamando-as à sua mesa quando queria atender ao aluno individualmente e também circulava entre os grupos, verificando o andamento das atividades para em seguida sentar-se em algum dos grupos orientando aos alunos como realizá-las. Com frequência permanecia entre os alunos com maior dificuldade. Sentava-se junto a eles e ia explicando o que precisava ser feito e dali também atendia aos outros que se aproximavam.

Com isso, corrigia pessoalmente todas as atividades que os alunos faziam, pois dificilmente aplicava a correção coletiva, momento em que o professor corrige as atividades diretamente no quadro e o aluno confere a resposta das questões, corrigindo-as, quando necessário. Para o professor, sua forma de corrigir era também uma forma de acompanhar como estava o desenvolvimento da criança na leitura e escrita e também se esta mantinha a organização de seu material de estudo, observando a correta utilização das margens, a ortografia e caligrafia. Os fragmentos abaixo se referem a um trecho de entrevista e ao registro que fizemos no protocolo de observação de uma correção de atividade

Paulo: Na hora que eu vou corrigindo, eu vou lendo os comandos, mandando eles (sic) lerem os comandos, por que quando eu faço a correção eu faço a correção de aluno por aluno, dá uma trabalhadeira, às vezes eles até desenvolvem menos atividades devido ao meu jeito de fazer a correção, né.?

Nos casos apresentados, analisamos que a disposição ativa em organizar o ambiente de ensino-aprendizagem caracterizou-se pela forma como os professores conduziam as atividades de modo a acompanhar de perto os estudantes e realizarem intervenções dentro das possibilidades que o ambiente oferecia. O trabalho com os pequenos grupos, seja sob a direção do professor ou de um aluno mais experiente, os momentos pontuais de intervenção individualizada, bem como a introdução de recursos mediadores que tinham como função mobilizar o pensamento da criança para a resolução de um problema podem ser interpretados como alternativas para o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas na medida em que o docente previamente organiza essas estratégias a partir do seu conhecimento do aluno.

Para Vigotski (2003) isso será possível se o professor souber identificar a natureza das reações do estudante, seja por fatores externos, seja por aqueles “invisíveis e subterrâneos” e então daí, organizar a sua ação. Para explicar essa relação, o autor recorreu a um exemplo da biologia que chamou de teoria da orientação, que para ele se trata de “reações preparatórias do organismo que colocam o corpo na postura e no estado necessário e os prepara para a atividade que o espera” (2003, p.126). Em outras palavras, a orientação funciona como um tipo de mecanismo de alerta que aparelha o organismo para reagir mediante as influências do meio. No cenário educacional, o autor propõe que cabe ao professor provocar e ressaltar as orientações.

Vigotski (2003) ressalta que a orientação ou a reação do aluno, deve se estabelecer em um curso que lhe permita manter a atenção em um objetivo e nisso, ficam implicados aspectos da organização do ambiente social educativo destacado pelo autor, tais como o material didático utilizado, a flexibilidade e coerência desse material, o objetivo de cada atividade e o tempo empregado para sua execução. Mas acima de tudo, para que o processo educativo seja bem sucedido, a orientação provocada precisa elaborar outras reações, que não apenas garantam o conhecimento formal, mas que façam sentido para o aluno.

Dessa maneira, essa breve exposição do que Vigotski chamou de teoria da orientação se aproxima da visão de que os critérios estabelecidos pelo professor na organização do ambiente de ensino-aprendizagem são necessários como recursos que lhe dão suporte para ler as reações dos alunos e provocar novas orientações.

No caso das primeiras professoras, notabiliza-se o tipo de organização que impõem ao ambiente de ensino-aprendizagem que confere à criança uma postura mais ativa, pois o objetivo deixa de ser somente o conteúdo e os alunos se veem envolvidos em novas aprendizagens (TACCA, 2006). A transitividade por experiências que incluem respeito, compreensão, saber ouvir e esperar a vez, por exemplo, e os significados desses conceitos aprendidos de modo prático, podem mediar importantes desdobramentos para o desenvolvimento do pensamento em sua concepção mais complexa, pois, exige-se do aluno outras habilidades que o desafiam a acolher pontos de vista diferentes, e isso pode levá-lo a compreender que a interação com o outro requer formas criativas de organizar a convivência.

Com relação à proposta de Paulo, a interação fluía de modo menos dinâmico, mas era nos grupos que o professor observava os detalhes das produções escolares que poderiam cooperar com a criança na organização do seu pensamento. Observando atentamente por meio da leitura e disposição da escrita os registros pessoais, a sequência desses registros, se o aluno compreendia sua própria leitura e empregava os recursos linguísticos como pontuação,

entonação, pausa, etc. O professor auxiliava o estudante a tomar conhecimento e aplicar as normas culturalmente definidas para essas ações.

Certamente é um tipo de organização mais elementar, mas que revela um traço da prática docente que tem perdido espaço entre outras atribuições. Não nos referimos aqui ao resgate de um modelo de educação formal baseado somente em aspectos externos das atividades escolares como a organização do caderno, ortografia, etc. Mas, a ação do professor nos chama a refletir sobre o lugar do caráter normativo nas produções escolares dos alunos e como tem sido oportunizado a eles o acesso aos mediadores simbólicos que lhes permitam desenvolver parâmetros pessoais para reconhecer a validade ou insuficiência daquilo que foi produzido.

Pensando a respeito disso, nos foi interessante perceber que Vigotski, na declaração da tão conhecida tese de que “o professor é organizador do meio social educativo” (2003, p. 76) comparou a atuação do professor a outros dois tipos de trabalho humano próprios de sua época, o puxador de riquixá e o condutor de bonde. Para o autor, em ambas as funções os sujeitos atuavam como organizadores e diretores daquelas máquinas, ou em termos mais modernos, gerenciadores daqueles sistemas. O primeiro, entretanto, organizava seu curso e escolhia a direção adequada utilizando a força física, de modo direto, sendo ao mesmo tempo parte do sistema e dirigente do mesmo. No segundo caso, o condutor também é parte do sistema, dirige-o, mas não o faz de modo direto, utiliza motores, freios e sinais que precisa interpretar para acionar um ou outro recurso no momento apropriado.

A finalidade dessa analogia empregada pelo autor foi a de esclarecer a função do professor como organizador do ambiente social educativo e possui uma dupla dimensão. Em primeiro lugar, Vigotski (2003) destaca que o trabalho do professor não se limita ao exercício de tarefas teóricas, nem à substituição de livros, mapas, dicionário, nem mesmo de outro professor, o que não significa pressupor a que tais exigências não estejam presentes na prática pedagógica. Ao contrário, se fazem necessárias e são parte do processo organizativo, entretanto, são possibilidades que circunscreve a ação docente em uma perspectiva mais elementar que nos termos da teoria histórico-cultural, trata-se de uma organização mais direta, como que instrumental. Afirmamos então, que o tipo de organização do ambiente de ensino-aprendizagem, comparado pelo autor ao trabalho executado pelo puxador de riquixá, desenvolve processos mais mecânicos, necessários, porém restritos em sua complexidade.

No entanto, a segunda direção que pode tomar o trabalho do professor como organizador do ambiente social de ensino-aprendizagem, é aquela em que o docente, ao pensar nas melhores formas de combinação das possibilidades que se apresentam no meio

educativo, faz com que estas passem a funcionar como mediadoras de processos de desenvolvimento e com isso, abrem-se alternativas para que possa intervir em seu curso. Foi nessa abordagem que Vigotski (2003) apresentou o outro tipo de gerenciador do sistema, o condutor ferroviário, que pouco utiliza o esforço físico, mas na interpretação dos sinais emitidos pelo sistema que conduz, escolhe um curso e os recursos de que dispõe para atingi-lo. Essa ilustração parece estar mais próxima do tipo de organização em que o professor provoca a orientação, ou seja, a reação do aluno na direção de novas elaborações.

Em nossa pesquisa, pareceu-nos que na organização do ambiente de ensino-aprendizagem proposta por Miriam e Rebeca essas se mantinham mais atentas aos seus sinais e faziam intervenções que colocavam a criança em ação. Isso lhes revelava algum aspecto do pensamento do aluno que por sua vez, servia como norteador de suas ações, aproximando-as do professor que organiza sua atuação como o condutor ferroviário.

Já no caso de Paulo, o tipo de organização que empregava se revelava de modo mais simples e direto, mas também importante e com um aspecto a ser considerado no desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas na medida em que essa ação apoiava o aluno na revisão do que havia sido produzido. Dessa maneira, mesmo que se tratasse de uma organização mais elementar, comparada a de um puxador de riquixá, permitia que no processo de intervenção ficassem abertas oportunidades para a aprendizagem.

Finalmente discutiremos o terceiro e último aspecto da prática pedagógica que apresenta elementos que apoiam o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas. Nos referimos ao modo como o professor ressalta a aprendizagem escolar em sua intervenção.

3) A intervenção dirigida para a aprendizagem escolar na especificidade de sua condição.

A ideia de observar na prática docente ações que podem apoiar o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas não poderia deixar de considerar como aspecto fundamental o modo como os professores conduzem o processo de ensino-aprendizagem em relação à aprendizagem escolar. De acordo com a proposta de Tunes, Tacca e Mitjans Martinez (2006), esse tipo de aprendizagem é definida como própria da instituição escolar e tem como principal objetivo a transmissão da cultura elaborada pela humanidade, o que se concretiza por meio do domínio dos conceitos científicos.

Segundo as autoras, outra característica primordial da aprendizagem escolar é a diversidade e a complexidade que a constituem como processo de natureza social e isso se

expressa em elementos igualmente complexos, como os conteúdos e habilidades selecionados para sua concretização, o papel do aprendiz em relação à função que ocupa na relação pedagógica, a posição do professor como o outro que se propõe a ensinar e ainda, a diversidade dos processos psíquicos necessários às ações e operações específicas que constituem o aprender (TUNES, TACCA, MITJÁNS MARTINEZ, 2006).

Tendo em vista tal complexidade e considerando as práticas analisadas, observamos momentos em que a atuação do professor, ao se voltar para a exploração e aprofundamento dos conceitos que apareciam no curso do processo de ensino-aprendizagem, apresentava elementos que poderiam apoiar o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas.

Conforme citado anteriormente, percebemos que a turma de Rebeca era muito participativa e esta sempre iniciava a aplicação das atividades com a leitura coletiva dos comandos de cada questão. Durante essa explicação ou na leitura de algum texto que havia preparado para o início da aula, tinha por hábito perguntar às crianças se elas conheciam o significado de palavras ou expressões do texto e discutir as ilustrações. Observamos algumas dessas intervenções

Rebeca: [na roda de leitura] – “as vacas resolveram dar o troco”. Dar o troco? Como assim?

Criança 1: Dar dinheiro.

Rebeca: Também, mas nesse caso, o significado é outro...

Criança 2: É se vingar!

Rebeca: Isso! É se vingar. Elas resolveram se vingar das mentiras que contavam sobre elas. “Organizaram um vaqueata...” Vaqueata lembra o quê?

Criança 3: Vaquejada.

Rebeca: Vaquejada é festa... No caso aqui é passeata. As pessoas não estão fazendo passeata por aí? O que vocês acham? Passeata serve pra quê?

Rebeca: Olhem a figura...vamos ver o que é. Olha só, essa parte vermelha é uma mancha na água. Pode ser de tinta ou óleo. Alguém não está com a figura do passarinho cheio de óleo? Foi um vazamento desse tipo, dos navios que transportam esses produtos no oceano. (Fragmentos registrados em Protocolo de Observação)

Na medida em que ia discutindo com as crianças o significado das palavras e apoiando o pensamento delas com informações que as ajudavam compreender o que estava sendo retratado nas fotografias, a professora tomava conhecimento dos conceitos que tinham, esclarecia os significados e dava suporte para novas interpretações e introdução de novos conceitos. No reconto da história, a “vaqueata” narrada no texto foi apresentada por um aluno como um protesto, conceito que inclui a passeata, mas também envolve a reivindicação por algo, um posicionamento contrário. Em outra atividade, de classificação das ilustrações de acordo com o tipo de poluição representada, as crianças demonstraram compreender que o derramamento de óleo estava relacionado com a poluição da água, mas, além disso, discutiam nos grupos sobre outros aspectos envolvidos nessa ocorrência, como a morte dos animais, a saúde dos moradores do lugar e o dinheiro gasto para “consertar o navio”.

Nessa análise, identificamos que a abordagem feita pela professora alude ao processo de formação de conceitos definido por Vigotski (2012) no que se refere ao papel fundamental da atividade mediada para o desenvolvimento psíquico, que aqui se expressa fundamentalmente por meio da palavra. Então os significados mediados ampliam as possibilidades de compreensão da criança, oferece situações que desafiam o pensamento e incitam novas construções, que não refletem apenas a experiência concreta, mas insere outras articulações do pensar que não seriam possíveis de modo espontâneo.

Também na aula em que abordou a criação de slogans como gênero textual, a professora seguia esclarecendo os significados das palavras e com isso, orientava os alunos quanto à pertinência de uma ou outra escolha dentro do contexto em que iriam criar as mensagens

Criança 1: Pode ser “o lixo é uma droga?”

Rebeca: Vamos ver. Sobre que tipo de poluição vocês vão escrever? É sobre o quê?

Criança 2: A poluição da água.

Rebeca: Mas é só o lixo que polui a água? O que mais pode poluir a água?

Por ser uma imagem exaustivamente utilizada como símbolo da poluição, quase sempre as crianças relacionam esse conceito ao lixo espalhado pela cidade ou amontoado em aterros. Ao perceber a dificuldade do grupo em criar uma frase que chamasse atenção para a preservação da água, Rebeca retomou com eles o que haviam discutido sobre os tipos de poluição e os outros fatores, além do lixo, que estavam envolvidos nesse processo como o

desmatamento, o tratamento do esgoto e o crescimento das cidades. Na medida em que a professora aprofundava o conhecimento inicial que os alunos apresentavam, a ideia de que a poluição era somente um monte de lixo foi cedendo espaço à outras reflexões. Assim, a atividade do pensamento deslocou-se da experiência concreta para uma ideia mais abstrata e generalizada representada pelo slogan “água é saúde”.

Nessa frase, observamos que os conceitos de água e saúde inter-relacionam muitas construções conceituais prévias, mobilizadas pelo pensamento dos alunos. Nesse processo, suas experiências anteriores tem um papel importante, mas especialmente as novas informações trazidas pela professora. Criar uma frase representativa de um tema é atividade conceitual altamente complexa. Assim, as ideias iniciais apresentadas sobre a preservação da água eram vagas e relacionadas apenas com uma das vertentes do conceito de poluição que estava mais presente no cotidiano das crianças e após a intervenção identificamos que elas puderam refletir sobre outras implicações envolvidas com a questão em discussão, ou seja, de uma primeira tentativa automática e repetitiva, avançaram para uma proposição conceitual.

No trabalho de Paulo, observamos essa preocupação em esclarecer os conceitos de modo mais detalhado e envolvendo diferentes operações do pensamento. Antes de introduzir o conceito e ao longo da explanação dos conteúdos relacionados, desenhava, contava histórias e entrelaçava o que estavam discutindo com as experiências das crianças. Acompanhamos algumas aulas em que desenvolveu essas ações, sobre as quais conversamos na entrevista

Eu invento muita historinha da minha cabeça mesmo. Faço uma introdução para chamar bem atenção, por exemplo, o numeral 10, eu criei a história do casamento do Sr. 1 com a Sra 0. Crio expectativa, convido para o casamento, os meninos ficam curiosos. Quando vou contando a história, eles se divertem, acham engraçado a Dona Zero, que todo ano tem um filho, fica bem gorda e lá vai o pai passear com os meninos na rua. Faço o 1 da dezena maior, esse é o pai, e o 1 da unidade pequenininho, pois foi o primeiro filhinho. Para esse, eles deram o nome de onze e assim vão até o dezenove. Vou desenhando, conversando, lá pelo quinze o professor já está cansado, mas é um jeito de introduzir uma ideia nova que eles não esquecem. Outra história que gosto de contar é para ensinar os dígrafos, que o “h” estava sozinho e triste porque era a única letra que não emitia som, que não fazia barulhinho. Aí ele tem alguns amigos que vão ajudá-lo a falar. O melhor amigo dele é o “C”. O “C” chega pra ele, tem toda aquela conversa: ‘H não fique triste, as letrinhas vão te ajudar’ e aí formam o “ch”. Vou falando que antes do ‘c’ ter essa conversa com o ‘h’ algumas palavras não existiam, como chave, por exemplo. “Então o que era tio?” eles ficam perguntando

assim aí invento, que o nome era ‘abridor de porta’ eles riem, mas vão guardando.

Nas aulas que acompanhamos os desenhos e conversas do professor envolvia diferentes paisagens devido aos temas tratados no projeto. Durante a entrevista, identificamos que essa estratégia era algo que Paulo utilizava habitualmente e em sua experiência ele observou que a imaginação e a fantasia eram importantes na aprendizagem dos conceitos e diz

É bom às vezes fazer essas coisas fantasiosas que criança gosta, história, desenho e como eu tenho facilidade, assim, vou fazendo no quadro.

Eu digo, por exemplo, que a unidade, é uma casinha que só cabe até nove, aí eu desenho os numerais, aí, por exemplo, eu fantasio com eles assim que lá só tem 9 pratinhos 9 colherinhas, 9 caminhas, 9 tudo. Então, se chegar mais um morador, ele vai ficar sem escovar dentes, sem comer, sem dormir, entendeu? Aí eles compreendem, por exemplo, que não é possível ficar 10 ali, então eu já antecipo, por exemplo, até a questão da adição com o reagrupamento, mesmo sem ter trabalhado ainda eu já antecipo isso, eu desenho o numeral 1, por exemplo com uma mochila, que é o zero, aí vira a mochila dele e com a malinha na mão ele vai mudando de casa, ele vai lá pra casa da dezena, aí isso acontece também quando chega lá da centena. Quando eu vou ensinar, por exemplo, adição com reagrupamento, aí eles já lembram fácil, fácil.

Nesse processo, identificamos que a participação das crianças era bastante diferente de quando o professor estava realizando as atividades em grupo. O tipo de intervenção introdutória que ilustramos abaixo nos pareceu mais rica e atrativa para os alunos por poderem dialogar, participar na contação de histórias e compartilhar situações vivenciadas por eles.

Paulo: Com o calor, a água vai evaporando, subindo para as nuvens em forma de vapor.

Gabriel: E por que a gente não vê?

Paulo: Por que sobe muito fininha, devagar. Só quando a temperatura é muito quente que dá pra ver. Vamos ver no terrário?

Janaína: Tio, não tem quando a nossa mãe faz o arroz? Fica um monte de pinguinho na tampa. Fica igual.

Paulo: Isso é um exemplo da evaporação.

Para Vigotski (2012) o conceito se forma a partir de uma combinação particular de funções que aparece no processo de resolução de alguma tarefa, sendo a atividade verbal o principal mediador simbólico que a tudo dirige. Embora o professor tivesse uma grande preocupação com os conteúdos, como se fossem mais importantes que o processo de pensamento, identificamos nas estratégias de introdução dos conceitos ele também provocava a imaginação e emocionalidade como recursos que estimulavam o pensar das crianças e colocavam em marcha diferentes funções que se integravam no momento de ensino-aprendizagem. Isso nos leva a pensar, de acordo com Tacca e Branco (2008) que

as emoções, necessidades e pensamento, tanto de alunos como de seus professores, precisam ser mobilizadas positivamente, e na direção das atividades escolares e dos objetivos educacionais. Isso diminuirá a possibilidade de que os processos de significação sejam canalizados em outras direções, que acabam por afastar os sujeitos de uma participação comprometida com sua própria aprendizagem e desenvolvimento. (TACCA e BRANCO, 2008).

No texto em destaque, a mobilização positiva do pensamento une alunos e professores em um processo produtivo que se desdobra em torno de situações voltadas para a aprendizagem escolar, o que requer empenho dos professores e a participação da criança. Embora tenhamos percebido boa participação entre os alunos de Paulo e Rebeca, o mesmo não ocorreu com o grupo de Miriam.

Ao acompanharmos a prática desta professora, observamos que havia grande dificuldade para que se concretizassem situações de interação e isso diminuía o comprometimento de muitos alunos com os processos de aprendizagem, especialmente dos conceitos científicos. Consideramos que isso se tornava um ponto frágil na prática da professora com aquele grupo de alunos que constantemente se recusava a participar dos momentos coletivos e nas intervenções individuais.

Conforme comentamos anteriormente, a forma como essa professora organizava o ambiente de ensino-aprendizagem e se dedicava a promover processos interativos com as crianças pode ter aberto possibilidades para que os alunos mobilizassem o pensamento em uma direção mais complexa no que se refere às discussões e articulação necessária entre os diferentes pontos de vista do grupo. Contudo não observamos avanços significativos no que se referia à aprendizagem dos conceitos científicos entre o grupo, talvez por terem um número expressivo de alunos que estivessem envolvidos em outros interesses e terem suas vivências

marcadas por outros afetos que não aqueles que pudessem direcionar sua motivação para a aprendizagem escolar.

Nos chamou atenção que, ainda assim, não houve desistência por parte da professora e nem queixas culpando os estudantes pelo desinteresse. Miriam seguia determinada em colaborar com a aprendizagem dos alunos insistindo com eles para que se colocassem e dessem sua opinião também sobre os conceitos introduzidos na expectativa de que pudessem perceber a necessidade de se envolverem para que de fato a aprendizagem se consolidasse.

Feitas essas considerações, concluímos esse último princípio e o percurso analítico. Argumentamos que nas três dimensões analisadas, outras possibilidades relacionais, organizativas e interventivas podem apoiar o pensamento do aluno para que opere em uma dinâmica mais flexível e com isso, mais complexa. Todos esses momentos são plenos de possibilidades indicativas para o professor daquilo que a criança está pensando, do que já sabe. Além disso, podem deixar descobertos processos que se encontram na iminência de serem alcançados e que o professor, passa a ter conhecimento da direção a seguir para que sejam trazidos ao nível do desenvolvimento real.

Sim, é uma tarefa difícil e complexa, nas palavras de Shuare (2012), quase artesanal, no sentido da dedicação especial que exige para cada aluno em sua singularidade. Porém, em tempos de indiferença diante da guerra e da dor do outro, da injustiça e do engano⁴⁴, pensamos que, se cada professor apoiar, colaborar, influenciar, inspirar o desenvolvimento do seu aluno em uma perspectiva mais complexa, ficaremos mais próximos de termos

a vida se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de nova formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração de criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo (VIGOTSKI, 2003, p.303)

⁴⁴ Referência à canção "Solo le pido a Dios", do compositor argentino Leon Gieco e internacionalmente conhecida voz de Mercedes Sosa.

6 CONCLUSÕES

A senhora Ogawa apresentou um problema para a turma: “Sete crianças pegaram um trem, duas desceram e outras três embarcaram. Quantas crianças ficaram no trem? Ela pediu às crianças que escrevessem equações para representar o problema [...] As equações de Hiro eram confusas para a turma: $3-2=1$ e $7+1=8$. O próprio Hiro não conseguia explicar seu raciocínio, embora tenha tentado vários minutos. A sra. Ogawa perguntou se alguém na turma poderia explicar o raciocínio do colega, mas ninguém se ofereceu. Quando ela perguntou: “as equações de Hiro representam o problema corretamente?”, a maioria dos alunos respondeu que não. A sra. Ogawa estimulou Hiro, mais uma vez, a explicar sua equações: “conte para nós o que você estava pensando quando escreveu isso”. Depois de mais uma tentativa malsucedida de reconstruir o seu próprio pensamento, Hiro parecia incomodado e a professora disse: “toque a minha mão com a varinha mágica e me dê poderes para falar por você e eu tentarei expressar seus pensamentos”. Hiro esticou as pontas dos dedos para tocar os dela, e ela explicou que a primeira equação pode representar a diferença líquida entre as pessoas que embarcaram e desceram do trem. Ela continuou ajudando a classe a raciocinar por que as equações de Hiro representavam o problema corretamente. No final da aula a sra. Ogawa pediu a Hiro que dissesse à turma como se sentira quando todos na sala disseram que sua solução estava errada. “Não me senti bem”, disse ele. “Acho que ele foi muito corajoso ao tentar dar uma explicação quando todos pensavam que ele estava errado”, disse a professora, e a classe olhou para Hiro e explodiu em aplausos. (LEWIS, apud ROGOFF, 2005, p. 216)

Este estudo teve como objetivo analisar a prática pedagógica de professores para compreender aspectos de sua atuação que relacionam se com o desenvolvimento de operações de pensamento mais complexas.. Para isso, nos pareceu pertinente conhecer o contexto escolar e do planejamento das atividades, as concepções e escolhas pedagógicas que faziam, suas estratégias de intervenção para que, na articulação desses elementos, nos fosse possível construir algumas interpretações.

A principal ação que realizamos foi acompanhar os professores de modo muito próximo, em diferentes situações no cotidiano da escola observando a forma como planejavam as atividades escolares, interagiam com os alunos e realizavam as intervenções na sala de aula. Seguimos na construção das informações e elencamos nas reflexões que se seguem, as principais contribuições da pesquisa.

Constatamos que o excesso de atividades em que os docentes estão envolvidos devido à forma como o contexto escolar encontra-se organizado, contribuía para o enfraquecimento das relações entre os professores na totalidade do grupo, levando-os a buscar apoio nos colegas que atuam na mesma série. Ainda que essa situação auxiliasse na resolução de questões mais imediatas, restringia as relações e limitava as possibilidades de desenvolvimento de situações inovadoras que emergem da diversidade.

Outra consequência do excesso de ocupações na escola era o uso contínuo de atividades despersonalizadas e sem objetivos claros que poderiam levar à repetição dos conteúdos, o que não significa que fossem a única causa dessa situação. Muitos outros fatores podem estar envolvidos nesse tipo de atuação, que pede maior aprofundamento na identificação das origens e possíveis contribuições para a diminuição dessas ocorrências.

No entanto, ainda que identificada essa situação, observamos que os professores participantes valorizavam a elaboração pessoal de exercícios como um recurso que os permitia acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Destacamos que essa alternativa demonstra conter aspectos que podem apoiar o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas na medida em que o docente atenta-se para as necessidades do aluno e toma conhecimento do modo de funcionamento singular do seu pensamento.

A compreensão desses fatores nos levou a considerar que as condições de planejamento e a postura do professor diante das tarefas que escolhe aplicar, influencia de modo significativo o tipo de operações de pensamento que estarão envolvidas na proposta final que chega ao estudante. As escolhas que seguem o padrão repetitivo e mnemônico detêm uma profunda relação com a falta de instantes para reflexão, críticas, proposições, reavaliação, dentre outras ações que agregam valor ao desenvolvimento pessoal a partir da contribuição do outro.

De acordo com Pino (2000), o papel do outro não é colaborar diretamente para que as ações se materializem, mas, sim de dar referências sobre quem é o eu, a posição social que ocupa e o que dele é esperado. Assim, assumimos que o professor poderá desenvolver outras posturas com seus alunos se ele mesmo for continuamente desafiado em seus processos de pensamento e chamado a contribuir com o desenvolvimento do grupo de que faz parte.

Além dessas considerações cujo foco esteve no contexto mais geral da pesquisa, passamos a conhecer os aspectos da prática docente que se relacionam com o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas também nas formas de atuação particular dos professores que colaboraram conosco. Essa análise nos permitiu perceber alguns traços fundamentais de concepções do desenvolvimento humano e do processo de

ensino-aprendizagem que orientavam as escolhas pedagógicas dos professores, ou seja, a forma como conduziam as relações sociais e as estratégias de intervenção que adotavam. De cada participante, destacamos:

- ✓ Miriam orientava sua prática a partir da conversa e discussão, oportunizando a expressão dos alunos durante a aula. Com isso, utilizava a variedade de opiniões e as informações surgidas no coletivo para propor diferentes estratégias de condução das atividades. Suas escolhas eram identificadas com uma perspectiva de desenvolvimento que integra o valor das relações sociais para que múltiplas possibilidades de intervenção sejam abertas no processo de ensino-aprendizagem o que permite novas experiências com grandes chances de impacto para as vivências dos alunos. Isso era possível por que abria espaço para que as crianças pudessem expressar seu pensamento com essas informações, passava a conhecer os alunos, confrontar seus pontos de vistas e incentivar a expressão de habilidades individuais. Nesse movimento, a professora se mantinha motivada para fazer perguntas, problematizar questões e propiciar meios para que os alunos participassem da aula, tinha uma clara visão de que esta atitude requer esforço e insistência para que tais ações não ocorressem de maneira ocasional e fizessem parte da dinâmica de funcionamento da turma;
- ✓ Para Paulo, o desenvolvimento do aluno estava associado à aprendizagem dos conteúdos escolares e para tanto, empenhava num grande esforço para que fosse compreendido pelas crianças e que elas apresentassem resultados por meio de suas produções. Entretanto, essa ação diminuía as oportunidades que ele poderia ter de conhecer e explorar o pensamento da criança e como suas ideias eram elaboradas. A concepção de desenvolvimento humano que dava suporte para suas escolhas parecia relacionada com as ideias mecanicistas, que implicava em atividades memorísticas e repetitivas. Apesar disso, na relação com os alunos, demonstrava um comportamento de respeito e integridade que funcionava como um modelo para as crianças. Nesse sentido, atuava na aprendizagem de regras e condutas altamente necessárias para o desenvolvimento ao vivenciar com os alunos situações em que se destacava pela prática de valores tidos como importantes para a cultura do grupo. Outro fator importante em sua prática eram as estratégias que utilizava provocando a imaginação e emocionalidade das crianças.

- ✓ Finalmente, na atuação de Rebeca, ficou em evidência a escolha de estratégias de intervenção que valorizavam a aquisição dos conceitos necessários à aprendizagem escolar que para ela, cumpre um papel importante na vida “fora da escola”. É possível que sua visão de desenvolvimento esteja próxima de uma perspectiva que condiciona o processo de ensino-aprendizagem aos resultados que os alunos poderão ter em exames, concursos, seleções para emprego, etc. Isso reduz a prática pedagógica a uma dimensão que desconsidera outras escolhas que possam ser alçadas pelo aluno e que se diferenciam do modelo desejado. No entanto, ainda que considerasse o “sucesso na vida” a função preponderante da escola, a professora, de certo modo, mantinha o olhar na pessoa do presente, motivando sua turma e alunos em particular pelo reconhecimento de suas qualidades e possibilidades de realização. Rebeca era questionadora e essa ação pode configurar como apoio ao seu desenvolvimento na medida em que o docente fortalece aspectos singulares do aluno e se baseia na real informação que dispõe para orientar as formas de intervenção.

As formas de atuação desses professores e as escolhas que faziam foram para nós um importante aprendizado da incapacidade de predição e rotulação da ação humana, especialmente no que se refere aos processos de desenvolvimento. Tentar extrair de uma ou outra prática aspectos que por si mesmos incidissem sobre o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas foi uma das aprendizagens essenciais que nos foi possível elaborar. Desse modo, o caminho analítico que construímos foi o de considerar que essa possibilidade não estava circunscrita a ações pontuais, mas em princípios que abrem alternativas para que incontáveis aspectos da prática pedagógica possam figurar como apoio ao desenvolvimento do aluno conforme o proposto pela pesquisa.

Assim, destacamos como primeiro princípio o **reconhecimento da natureza social e relacional da prática docente** do qual identificamos ser possível ao professor conhecer o seu aluno ao criar condições para sua expressão ou pela escolha de estratégias que os aproximem. Essa condição inicial para o desenvolvimento da espécie aparece também como premissa nas relações de ensino-aprendizagem por serem, professor e aluno, membros de uma mesma cultura que é transmitida e modificada entre gerações a partir de relações de colaboração (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1995; LURIA; 1994).

Nas práticas estudadas, notamos que aspectos que poderiam apoiar o desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas estavam relacionados com a

coparticipação da criança no processo de ensino-aprendizagem, o que quebra a unilateralidade das perguntas, das respostas e tomada de decisão. Na aprendizagem de regras, de valores e outros sistemas simbólicos do contexto social, percebemos também possibilidade para que fosse desenvolvido um modo de pensar mais abrangente e heterogêneo.

O segundo princípio que construímos, envolve a **disposição ativa em organizar o ambiente de ensino-aprendizagem**, que de acordo com Vigotski (2003) é uma das atribuições do professor. Para esclarecer essa condição, o autor fez referência à teoria biológica da orientação que, de modo resumido, trata-se de um sentido que coloca o corpo na postura e no estado necessário de preparação a atividade que o espera.

No cenário educacional, autor propõe que cabe ao professor provocar e ressaltar as orientações a partir dos recursos que dispõe no meio educativo. Nossa experiência nos permitiu elaborar que o estabelecimento de critérios para realização das atividades, de instrumentos e material didático empregados, do tempo, da disposição espacial aplicada a cada situação, ou seja, o uso dos recursos do ambiente como mediadores simbólicos que anunciavam o que estava por vir e como os alunos deviam orientar-se em relação à atividade proposta, serviram como meios auxiliares para que as crianças mantivessem o pensamento em ação o que dava espaço para formulação de novas ideias e questões sobre as atividades propostas.

O terceiro princípio da prática pedagógica em que reconhecemos possibilidades para o desenvolvimento de operações de pensamento mais complexas se distingue **nas intervenções pedagógicas com vistas à aprendizagem escolar na especificidade de sua condição**. Consideramos haver, nas atuações analisadas, um trabalho específico do professor para introduzir os conceitos científicos, dando movimento às ideias mais abstratas e relacionadas a outros sistemas conceituais não reduzidos somente à experiência concreta. Observamos que a palavra e seus significados funcionavam como mediadores principais na sistematização de conhecimentos não espontâneos que as crianças ainda não haviam desenvolvido. Além disso, outras funções psíquicas como a imaginação e a fantasia eram acionadas e envolvidas na explanação do conceito para que as crianças elaborassem suas significações.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, os conceitos científicos são formados com consistência a partir da adolescência (VIGOTSKI 2012), contudo, percebemos a introdução desses processos foi possibilitado em turmas cuja faixa etária está entre sete e oito anos de idade. Desse modo, fica mais uma vez demonstrada que ao propor intervenções pedagógicas utilizando sistemas conceituais abstratos, ainda que de modo introdutório, a

atuação do professor configura como um tipo de apoio fundamental ao desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas.

As interpretações que realizamos nos levaram a construir o caminho analítico sobre o qual discorreremos até aqui. Cabe ressaltar ainda, uma última consideração que não figurava como um de nossos objetivos, mas que se apresentou “como expressão dos imprevistos do campo empírico que passam a se tornar relevantes para os rumos da pesquisa” (GOULART, 2013, p. 70).

Identificamos que muitas ações observadas, como por exemplo, a participação dos alunos nas discussões, a utilização de estratégias diferenciadas para a aprendizagem dos conteúdos, o tipo de organização do ambiente, e outras mais, eram planejadas pelos professores com diferentes objetivos. Elas não se caracterizavam como intencionalmente pensadas para oferecer meios que apoiassem o desenvolvimento e criassem condições para que o aluno pudesse compreender conceitos, estabelecer relações, identificar, comparar e associar informações, inferir, dentre outras operações de pensamento mais complexas do que a memorização e a reprodução dos conteúdos em atividades repetitivas.

A reação que esboçavam quando falávamos de operações do pensamento, funções psíquicas, desenvolvimento humano, nos revelava que não estavam muito familiarizados com os termos e seus significados. Mesmo quando falávamos em conhecimentos ou habilidades a desenvolver parecia estarmos tratando desse conhecimento restrito ao currículo, que parece ter ganhado muito mais valor na prática pedagógica do que as relações entre professor e aluno “com quem é preciso ter intimidade, em termos de proximidade afetiva, fraterna e, talvez, sobretudo, cumplicidade no processo ensino-aprendizagem” (GAUCHE e TUNES, 2001).

Confirmamos que lhes faltava conhecer mais sobre as possibilidades do professor atuar como colaborador no desenvolvimento do aluno. Quando perguntamos aos três colegas durante a entrevista sobre as habilidades ou operações de pensamentos envolvidas nas atividades que planejava, eles propuseram

Isso aqui é complicado da gente tá pensando né? A gente deveria tá fazendo isso, mas assim normalmente, a gente pensa no objetivo que a gente quer alcançar. Nessa questão das habilidades ou operação de pensamentos dos alunos, que é uma questão mais profunda, eu acho que nunca cheguei a pensar nisso. Deveria ter feito, mas não cheguei realmente a pensar nisso (Miriam)

Assim, o que as atividades proporcionam? Agora preciso pensar... Olha eu com a experiência esse ano com essa turma do 2º ano, olha eu não sei nem como te falar. Mas

assim, falando em rendimento do aluno eu vi que ao final do ano teve algum, eu consegui alcançar algum rendimento bom com esses alunos. Agora levar, o que eu queria mesmo era ter esse rendimento com todos, mas eu não consegui, mas a maioria eu consegui com que é, eu acho que você deve concordar comigo, com que eles entendessem que o que eles estão aprendendo eles podem relacionar com a vivência deles (Rebeca)

Assim, não [pensei] por que, nesse ponto, vai de acordo com o conteúdo que eu tô ministrando. Eu vou ensinando uma coisa mais fácil para ele adquirir aquela habilidade, aí eu vou ensinar uma coisa mais difícil, por exemplo, eu vou ensinar uma operação de adição, né, no começo é simples, depois vamos supor, que eu vou fazer uma... ensinar adição com reagrupamento, aí eles vão estar trabalhando aquelas habilidades que já aprenderam antes, né? Aí, cada, à medida que vai dificultando eles vão utilizando as habilidades que já aprenderam anteriormente. (Paulo)

Percebemos que os professores, no entendimento que expressam sobre o desenvolvimento de habilidades ou operações de pensamentos, não os relacionam com processos mais complexos que pode envolver a imaginação, a problematização, a curiosidade, a geração de novas ideias, inferência, analogias, relações, dentre outras funções psíquicas e operações do pensamento. Assim, argumentamos se tratar de uma questão que oferece desafios e possibilidades interpretativas para uma nova compreensão, por parte do professor, de qual seja o seu papel no desenvolvimento humano e de como a escola e sua sala de aula pode ser organizada com vistas à consolidação desse processo.

Não obstante, se considerada a situação atual, identificamos que uma alternativa que pode principiar modificações na percepção do professor sobre sua participação como colaborador no desenvolvimento, está vinculada aos processos formativos, conquanto estejam em uma perspectiva diferenciada das ações institucionalizadas que privilegiam saberes técnicos e burocratizados (OLIVEIRA, 2014; NUNES, RIBEIRO, PESSOA, 2012; GALLERT 2010).

Assim, a formação que poderá servir de apoio para que o professor retire o foco dos conteúdos e reflita sobre possibilidades de desenvolvimento do aluno, será aquela que lhe permita conhecer as bases de suas concepções e ao examiná-las, opte por desenvolver uma relação dinâmica com o conhecimento, assumindo um posicionamento reflexivo e produtivo vindo de si mesmo e conseqüentemente para com as crianças sob sua responsabilidade (TACCA, 2012).

Todavia, esse é um tipo de formação que ainda não atinge um número significativo de docentes. Identificamos que a escola poderia funcionar com esse contexto formativo por meio de uma reorganização da rotina escolar, que na maneira como se encontra estabelecida apresenta como efeito desfavorável ao desenvolvimento do professor e do aluno pelo excesso de atividades e ocupações que comprometem a qualidade do tempo e diminuem as oportunidades relacionais entre as pessoas e de planejamento das aulas.

Conforme o que foi discutido pela pesquisa, diante dessa situação, os professores buscam apoio para as mais diversas ações nos colegas que atuam na mesma série o que por um lado permite dividir opiniões, dar e receber colaborações, mas por outro enfraquece debates mais densos, repetem-se as mesmas tarefas e aumentam-se as chances de conformação do pensamento às mesmas práticas.

Sugerimos como alternativa para o rompimento desse ciclo, que os gestores se tornem parceiros do professor, organizando a escola e as condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja concebido, desde o seu planejamento, como uma atividade de mobilização do pensamento entre professores de um modo generalizado. Obviamente isso pode ser feito por iniciativa do próprio grupo, mas se pensamos a escola como contexto de desenvolvimento a começar pelo professor, a ideia que fazemos disso vai ao encontro da afirmativa de Gauche e Tunes (2001) ao concluírem que “o altruísmo da autonomia relaciona-se ao conhecimento do outro, foco de ação e de preocupação na elaboração do projeto pedagógico.” (2001, p. 38).

Consideramos que as questões levantadas e as dimensões da prática pedagógica apresentam elementos que podem contribuir para novas reflexões, especialmente se nos mantivermos atentos à dinamicidade e complexidade que constituem o fazer docente e pessoa que o empreende, o professor concreto, que em sua singularidade e no curso do seu desenvolvimento revela tensões, contradições e convergências como elementos também constituintes de sua prática.

Essa constatação nos leva a refletir que no cotidiano da escola são muitos os impasses e perspectivas que se entrelaçam no trabalho desenvolvido pelo professor e que ainda há um caminho longo a percorrer para que o professor compreenda que aquilo que faz é muito mais que conduzir atividades repetitivas e a memorização de conteúdo. Seu papel como colaborador nos processos de desenvolvimento humano ainda precisa ser definido e intencionalmente assumido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício imposto ao pensamento pela atividade de pesquisa é de fato um desafio. Nas muitas leituras que fiz e já nos momentos finais da pesquisa, deparei-me com um texto de Kohan e Ribeiro (2007) que continha uma citação de Dewey. Não encontrei o texto original, mas os autores registraram, de acordo com Dewey, que ter coragem é um requisito fundamental para a atitude crítica, pois o seu contrário, a covardia, é o caminho mais fácil que se percorre, seja pela preguiça intelectual ou na responsabilização do outro.

Encontrei essa leitura procurando outras coisas, mas foi uma constatação interessante que revelou um percurso que teve seu início em meu trabalho como professora de escola pública. Atuando como uma das pessoas responsáveis pelo apoio pedagógico aos docentes, comecei a desconfiar das impossibilidades, dos inatingíveis, dos insuperáveis. Sempre fui convencida de que ser professor era mesmo uma trajetória complexa, difícil, mas que também era possível caminhar adiante, fazer diferente, modificar o curso daquilo que se tem como dado e inevitável.

Isso me impulsionou a querer saber mais, a aprender sobre o professor e seu trabalho, a desafiar o meu próprio pensamento em busca de aspectos da prática docente que mostrassem o valor dessa atuação para a vida, “para além do meio” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Cheguei até aqui. Desafiada pela psicologia histórico-cultural e pela relevância que é dada à escola e ao docente em suas construções teóricas, fui percebendo que um dos caminhos para compreender a complexidade dessa profissão e das relações tecidas em torno dela é o de tentarmos aprofundar o conhecimento que temos sobre o seu papel no desenvolvimento humano, ou pelo menos nas vertentes desse processo em que a escolarização tem participação preponderante.

Nessa expectativa, destaco que a pesquisa desencadeou em mim a produção de novas reflexões sobre a complexidade e as possibilidades envolvidas na prática docente, especificamente no processo de ensino-aprendizagem. Em meio aos muitos impasses existentes no cenário educacional, poder contar com a experiência de sujeitos concretos na construção de informações sobre a prática pedagógica que apoia processos de desenvolvimento, me pareceu uma alternativa mais apropriada do que somente ressaltar as dificuldades instaladas em um processo que sabidamente reforça perspectivas mais elementares do pensar.

Outro ponto relevante para minha constituição como docente e pesquisadora está relacionado com o interesse em aprofundar um dos temas da teoria histórico-cultural de difícil

interpretação e apropriação que são as funções psíquicas superiores. Vigotski já as apresentava como “não limitadas e nem determinadas com exatidão” (1995, p. 29) e ao que parece, ainda são muitos os desafios que se apresentam para sua compreensão, conforme publicações recentes sobre esse tema (PRESTES, 2010; DEL RIO e ALVAREZ, 2013; MARTINS, 2013). Desse modo, optamos por discutir apenas uma de suas possíveis implicações para o campo da educação que associamos ao desenvolvimento de operações do pensamento mais complexas apoiadas pela prática pedagógica, mas, certamente são possíveis outras possibilidades e problematizações a partir dessa categoria em diferentes dimensões do humano, como o comportamento, as interações sociais, a saúde, etc.

Como consideração final, tenho convicção de que o trabalho docente é realizado em contextos de grande tensão e contradição e que nem sempre aqueles que dele se encarregam compreendem ou demonstram disposição para compreender a complexidade do outro. Em contrapartida, existem aqueles que admitem aprender com o seu semelhante e pensam que o aluno, como participante do contexto e condição cultural comum, merece ser respeitado e incentivado a desenvolver-se em suas possibilidades.

Nesse caso, a contribuição reflexiva da pesquisa se dirige para essa problemática, pois o reconhecimento das contradições existentes na prática do professor concreto abrange saber que se este, ainda que imerso em uma perspectiva reprodutiva e memorística da aprendizagem escolar, pode desenvolver outras condições que se apresentam em forma de apoio para o desenvolvimento do seu aluno. Muito mais poderia ser conquistado em termos de mudança e mobilização de realidades se ao professor fosse possível compreender-se como esse agente de transformação.

Com isso, argumento que faltam aos professores espaços de reflexão que os permitam conhecer as implicações do trabalho pedagógico nos processos de desenvolvimento e fortalecer novas perspectivas e concepções que possam sustentar suas práticas. Poderia contribuir para isso, uma revisão da dinâmica escolar e das atribuições que distanciam o professor da relação com seus pares e alunos. Sem diálogo e enfrentamento de situações que demandam uma resposta, o professor não se vê desafiado a pensar e implicar-se com o outro.

Desse modo, reconheço que resta ainda muito dessa proposta teórica a ser aprofundada, porém, no que se refere especificamente ao meu processo singular de aprendizagem, devo afirmar que a exemplo do que se espera da atuação do professor na zona de desenvolvimento iminente, esta pesquisa apenas iniciou processos de desenvolvimento que se estavam em condição ainda embrionária. Nesse sentido, poder contar com a colaboração de Miriam, Paulo e Rebeca na sistematização dessas primeiras informações me faz refletir que

ainda há muito a ser investigado na tentativa de compreender outros aspectos da prática docente que apoiam o desenvolvimento humano.

Entendo que as possibilidades interpretativas a respeito da prática docente nessa escola em particular, por um lado poderá ter valorizado e aprofundado aspectos específicos da experiência de pesquisa, mas por outro, também poderá permitir a relação com um sistema mais abrangente de ideias que pode ser identificado em outras instituições e na prática de outros professores.

REFERÊNCIAS

- BONI Valdete e QUARESMA Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**. Florianópolis, UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho. 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1977.
- BOZHOVICH, Lída Ilinitchna. **La personalidad y su formación em la edad infantil**. 2ª ed. Cidade de Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- BRANCO, Angela Uchoa. Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 3, dez. 1993.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial**. Brasília: MEC/Inep/ Daeb, 2011.
- BRUZZI, Rita Carolina Vereza. Projeto dia/vida/lida de professores: Conhecimento docente no Ensino Médio: processo, práticas e interações de ensino e aprendizagem. Brasília. Liber Livro, 2012
- BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre. ARTMED. 2001
- CAIRNS, Robert. The making of developmental psychology. In: DAMON, William e LERNER, Robert. **Theoretical models of human development**. The handbook of child psychology. 5ª Ed. New York. 1998.
- CARUSO, Marcelo. Introducción histórica. Em: VIGOTSKI, L.S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires. Colihue. 2012.
- MADEIRA-COELHO, Cristina.M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. Em: MITJÁNS MARTINEZ, SCOZ e CASTANHO (orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília. Liber Livro, 2012, PP. 111 – 130.
- COLE, Michael. Prólogo. Em: LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo. Ícone Editora. 2005.
- COLE, Michael e SCRIBNER, Sylvia. Introdução. Em: VIGOTSKI L.S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 2003ª.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999
- DAVIDOV, Vasili.V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Habana. Editorial Pueblo y educacion ,1972.
- DEL RIO, Pablo e ÁLVAREZ, Amelia. El desarrollo cultural y as funciones superiores: del pasado al futuro. Em: SMOLKA, Ana Luiza B. e NOGUEIRA, Ana Lucia H. **Estudios na perspectiva de Vigotski**. Gênese e emergência das funções superiores. São Paulo. Mercado das letras, 2013.
- DESSEN, Maria Auxiliadora da Silva Campos; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz (Coord.) **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. São Paulo, SP: Artmed, 2005.
- _____, Maria Auxiliadora e GUEDEA, Maria Teresa Domingues. A ciência do

desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. **Paidéia**. V. 15, nº 30, 2005

_____, Maria Auxiliadora e POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. V. 17, nº 36. Ribeirão Preto, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em março, 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>

DISTRITO FEDERAL, Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental; anos iniciais. Caderno 3, SEEDF, Brasília, 2014.

FORD, Donald e LERNER, Richard M., **Developmental systems theory**. Na integrative approach. California. Sage. 1992.

GALLERT, Adriana. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento as adversidades da docência**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

GAUCHE, Ricardo e TUNES, Elizabeth. Ética e Autonomia - a Visão de um Professor do Ensino Médio. **QNEsc**. São Paulo-SP: v. 15, p. 35 - 38, 2002a.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acessos em 12 dez. 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. São Paulo: Educ., 1997.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em: GONZÁLEZ REY, F.L. (org.) **Subjetividade, Complexidade e pesquisa em Psicologia**, São Paulo, Thomson Learning, 2005b, pp. 27- 52.

_____. La subjetividad: su significacion para la ciencia psicológica. Em: Maluf, M. I. **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPq, 2006.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem. A aprendizagem no nível superior. Em: MITJÁNS MARTINEZ A. e TACCA. M. C. V. R. (orgs.). **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: Alínea, 2009, pp. 123-151.

_____. Language, sentido y subjetividad; yendo más alla del language e el comportamiento. Madrid. Fundacion Infância e Aprendizage. **Revista Estudios de Psicologia**. Vol. 32 (3), pp. 305 – 464, noviembre 2011.

_____. **El pensamiento de Vigotski: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo.** México. Trillas, 2011a.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançado na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. Em: MITJÁNS MARTINEZ, SCOZ e CASTANHO (orgs). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Brasília, Liber Livro, 2012 pp. 21-42.

GOULART, Daniel Magalhães. **Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental.** 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Estudos sobre o desenvolvimento humano no século XIX: da Biologia à Psicogenia. **Cadernos de Pesquisa.** Vol. 38 nº 134, p.535-557, maio/ago, 2008.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 4ª ed. Rio de Janeiro. Objetiva. 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas.** 2ª ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1982.

KOHAN, Walter O. e RIBEIRO, Álvaro Teixeira. **Filosofia e práxis pedagógica.** Brasília. Unb. 2007

KOZULIN, Alex. **La psicología de Vygotsky.** Madrid. Ed. Alianza. 1994

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte 1978

LERNER, Richard. Contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento pleno. Em: BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Artmed, 2011.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. Em: FAZENDA, Ivani (org.). 6ª ed. São Paulo. Cortez. 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. **Los procesos cognitivos.** .Análisis socio-histórico (1979) 1ª ed. Barcelona. Edidorial Fontanella. 1980.

_____. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre. Artes Médicas, 1986.

_____. **Curso de Psicologia Geral.** Vol. 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1994.

_____. **Curso de Psicologia Geral.** Vol. 4. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1999.

_____. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. 4ª ed. São Paulo. Ícone Editora. 2005.

_____, A.R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo. Ícone Editora. 12ª ed. 2012.

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

MELLO, Marisol Barenco de. Relendo Luria: os limites de uma perspectiva. **Cad. Pesqui.,** São Paulo , n. 112, mar. 2001 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

MITJÁNS MARTINÉZ, A. A Teoria de Subjetividade de González Rey: Uma expressão da teoria de Complexidade. Em: GONZÁLEZ REY, F.L (org.) **Subjetividade, Complexidade e pesquisa em Psicologia**, São Paulo, Thomson Learning, 2005, PP. 1-26.

MITJÁNS MARTINEZ, A. e GONZÁLEZ REY, L.F. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. Em: MINTJÁNS MARTINEZ, SCOZ e CASTANHO (orgs). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, Liber Livro, 2012, PP. 59-84.

NETTO, Nilson Berenchtein, Entrevista com a professora Marta Shuare. *Psicologia em Estudo*. V. 16, nº 4, dezembro. UEM. Maringá. 2011.

NUNES, Cláudio Pinto (et.al).Proposições e orientações na formação de professores: contribuições para o debate. Em: **Didática e formação de professores**. NUNES, Cláudio Pinto (org.).Ijuí.Unijuí.2012.

OLIVEIRA, Luciana da Silva. **O Professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo**. 2014. 182 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Em: La TAYLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão.São Paulo. Summus.1992.

_____. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 2, ago. 2004 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em abril 2014.

PIMENTA, Luana Andrade. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação á relação pedagógica**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs>. Acesso em abril de 2012.

PINO, Angel L.B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, abr. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em junho 2014.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAPOSO, Mirian B. Tavares e MACIEL, Diva Marques. **Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o estudo da inclusão**. Disponível em: <http://uab.unb.br/moodle/course/view.php?id=544>. Acesso em julho 2010.

REGO, Tereza Cristina (org.).**Cultura, aprendizagem e desenvolvimento**. Petrópolis. Vozes, 2011; São Paulo: Revista Educação. Segmento, 2011.

RESENDE, Lúcia Maria G. Paradigma e Trabalho Pedagógico – construindo a unidade teórico-prática. Em: TACCA, Maria Carmem V. R. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas. Alínea. 2006.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre. Artes Médicas. 2005.

ROSSATO, Maristela.**O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2011. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/> Acesso em setembro de 2012.

SHUARE, Marta. Alguns conceptos de la teoria histórico-cultural sobre El aprendizaje escolar y El desarrollo psíquico. **Anped**. Apresentação como trabalhado encomendado ao GT 20 da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas, 2012.

SOUZA, Tatiana Yokoy, BRANCO, Angela M. C. U. A e OLIVEIRA, Maria Claudia S.L. Pesquisa Qualitativa e desenvolvimento humano; aspectos históricos e tendências atuais. **Fractais: revistas de Psicologia**, v.20 - n.2, PP. 357-376, jul./Dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

SIFUENTES, Thirza Reis, DESSEN Maria Auxiliadora e OLIVEIRA, Maria Claudia S. L. Desenvolvimento Humano: desafio para compreensão de trajetórias probabilísticas. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. V. 23, nº 4, Brasília, out/dez, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em setembro, 2011.

SILVA, Daniele Nunes H., RIBEIRO, Julia Cristina C. e MIETO, Gabriela. O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. Em: MACIEL, Diva e BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília. Editora Unb. 2010.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 21, n. 71, jul. 2000 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 21 out. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Além de professor e de aluno: a alteridade nos procesos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, Livia Mathias, MARTINÉZ, Albertina Mitjans (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. Em: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

_____. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: Maria Irene Maluf e colaboradores. (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

_____. Maria Carmem Villela Rosa, GONZÁLEZ REY, Fernando. Produção de sentido subjetivo: as singulares dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**. V.28, p. 138-161, 2008.

_____. TACCA. Relações com o saber e possibilidades didáticas da ação docente. Em: CUNHA C., SOUZA, J.V e SILVA, M.A. **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília. Liber Livro, 2012.

TUNES, Elizabeth. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Cad. CEDES** Campinas n. 35. 1995.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santo. O professor e o ator de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 35 nº 126. São Paulo. Dezembro/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em janeiro, 2010.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem V. R., MITJÁNS MARTINEZ, A. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e a sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**. Vol. 12, n° 22, p. 109-130. Brasília. Jan/Jun de 2006. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n22/Uma_critica.pdf. Acesso em fevereiro, 2001.

VALSINER, J. **Human development and culture: The social nature of personality and its study**. Lexington, MA: Lexington Books. 1989

VIGOTSKI Lev Semionovich. **Obras escogidas**, Tomo I. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Obras escogidas**, Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**, Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre. Artemed, 2003.

_____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires. Colihue. 2012.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em:

LEONTIEV *et al.* **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo. Centauro. 2005.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 2003a

WERNER, J. **Saúde e Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA. Harvard Press University. 1985

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Senhor (a) Professor (a),

Este é um convite para que participe da pesquisa “A escola como contexto de desenvolvimento humano: contribuições da prática docente”, realizada por Noélia Martins dos Anjos, sob orientação da prof^a Dr^a Maria Carmen V. R. Tacca, que será apresentada a Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Durante a pesquisa serão propostos diferentes momentos de observação e conversação para que os participantes, de forma voluntária, partilhem informações relacionadas à sua prática pedagógica e história de vida profissional ou pessoal que sejam relevantes para a pesquisa. Ao longo desse estudo utilizaremos instrumentos escritos e registros de informações. Com sua autorização, as entrevistas poderão ser gravadas, exclusivamente para fins acadêmicos.

A assinatura desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido formaliza sua participação na pesquisa. Esclareço que você poderá deixar a pesquisa no momento em que desejar. Asseguro-lhe que serão mantidas em total sigilo a sua identificação, da escola e de qualquer outro participante. Os encontros que se fizerem necessários ocorrerão em dia, local e horário previamente acordado entre você e a pesquisadora. Muito obrigada por sua participação.

Atenciosamente,
Noélia Martins dos Anjos – Aluna do PPGE/FE/UnB

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário (a) neste estudo.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Brasília, ____/____/____

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DIRETA

Identificação da Turma: _____ **Data:** _____

Observador: _____

Início: __: __ h / **Término:** __: __ h **Tempo Total de Obser. :** _____

No. Crianças: _____ **No. Meninos:** _____ **No. Meninas:** _____

Tempo	Atividade	Dinâmica interacional Professor/alunos (Registrar perguntas, diálogos, situações, regras, modo de condução da atividade)

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Professor (a),

A aplicação desse questionário faz parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa que realizamos nessa instituição, a partir de prévia autorização e consentimento dos participantes. gostaríamos mais uma vez de contar com sua colaboração respondendo as questões a partir da livre expressão de sua opinião sobre o tema. Todas as declarações são sigilosas e para fins de pesquisa. Se alguma referência se fizer necessária, será feita com nome fictício ou enumeração: Prof1, Prof2, por exemplo. Muito obrigada por sua participação.

Noélia Martins dos Anjos – aluna do PPGE/FE/UnB

QUESTIONÁRIO

1. Qual a importância de uma avaliação do tipo Provinha Brasil (PB)?
2. Qual tipo de vínculo que você estabelece entre essa avaliação e a prática em sala de aula?
3. Que tipo de conhecimentos/habilidades são necessários para que o aluno demonstre um bom desempenho em avaliações como a PB?
4. Esses conhecimentos/habilidades são trabalhados por você em sala de aula? Por meio de quais atividades?
5. Qual a sua percepção da PB aplicada? (conteúdos, clareza, coerência ou outro aspecto que julgar relevante).
6. Você compreendeu alguma dificuldade na compreensão dos comandos ou na resolução de alguma questão por parte de algum aluno? O que poderá ter causado tal dificuldade? Cite um exemplo.
7. Que ações seriam necessárias para que todos os alunos apresentassem uma média de acertos (entre 16 e 20) que os classificaria nos níveis 4 e 5?

APÊNDICE D - ROTEIROS DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista – Rebeca

1. Qual a função, ou para que serve a educação escolar?
2. Como você planeja suas aulas e as atividades que propõe?
3. O planejar suas aulas/atividades qual seu principal objetivo? O que você gostaria de atingir?
4. Quando você propõe uma atividade, você pensou nas habilidades ou operações de pensamento que seus alunos terão que mobilizar para compreender a atividade e sua forma de realização?
5. Por que os alunos sempre perguntam “o que é para fazer?”
6. Percebi que enquanto você faz o “quanto somos”, aproveita o momento para rever alguns conteúdos de matemática. O que te levou a proceder assim e não simplesmente contar com as crianças?
7. O mesmo acontece com o “ajudante” que é quando vc trabalha ordem alfabética e pelo que observei ninguém tem mais dúvidas nesse assunto. Tem alguma outra prática que você sempre reaciona com algo do conteúdo?
8. Ao planejar suas atividades você pensa nas possíveis perguntas que os alunos poderão fazer? Pode dar um exemplo?
9. Ao inserir um conceito novo, como você procura desenvolvê-lo?
10. A partir disso, o que considera mais importante com relação a esse novo conceito? (memorizar o conceito, que problematizem, que relacionem com alguma coisa da vivência deles)
11. Observei na aula dos slogans, os alunos ficaram bem animados com o tipo de atividade que foi proposta. Eles sempre querem novidade? É possível sempre trazer novidade?
12. Você sempre elabora suas atividades?
13. Considerando o ano, com os cursos, que tomaram bastante tempo do planejamento e ao chegar na coordenação alguma colega ou as coordenadoras propõem uma atividade, por exemplo, “circule as palavra com c”. Dentro dessa atividade você introduz alguma coisa nova? Como você conduz sua execução?
14. Falando em novidade, a PB é um tipo de avaliação com a qual nunca tiveram nenhuma experiência. Você considera que esse tipo de avaliação está coerente com o que é trabalhado nas atividades escolares?

15. Você percebe diferença entre o tipo de operações do pensamento exigido para que se resolvam questões da PB com o tipo de operações do pensamento que tem sido exigido nas atividades escolares?

Roteiro de entrevista – Paulo

1. Qual a função, ou para que serve a educação escolar?
2. Como você planeja suas aulas e as atividades que propõe?
3. O planejar suas aulas/atividades qual seu principal objetivo? O que você gostaria de atingir?
4. Quando você propõe uma atividade, você pensou nas habilidades ou operações de pensamento que seus alunos terão que mobilizar para compreender a atividade e sua forma de realização?
5. Por que os alunos sempre perguntam “o que é para fazer?”
6. Percebi que enquanto você explica, faz muitas perguntas aos alunos. Para que servem essas perguntas?
7. Ao planejar suas atividades você pensa nas possíveis perguntas que os alunos poderão fazer? Pode dar um exemplo?
8. Ao inserir um conceito novo, o de reciclagem por exemplo, como você o desenvolve?
9. A partir disso, o que considera mais importante com relação a esse novo conceito?
10. Observei que numa mesma aula foram utilizados os conceitos de chorume, lençol freático, coleta seletiva, decomposição, aterro sanitário, tipos de solo, placas tectônicas, nutrientes, regiões brasileiras, leite, argila. Considerando a idade e nível escolar do grupo, que tipo de habilidades os alunos deveriam ter para compreender essas palavras? Observei que para explicar alguns conteúdos, você faz desenhos. Como no caso do processo de poluição do lençol freático. Você sempre recorre a essa prática? Com qual objetivo?
11. Quando você propõe resgatar uma atividade da aula anterior, observei que grande parte das crianças reclama (ex: bilhete, relembrar a história, etc.) Por que isso ocorre?)Elas sempre querem novidade? É possível sempre trazer novidade?
12. Sobre as novidades, a Provinha Brasil é um tipo de avaliação com a qual nunca tiveram nenhuma experiência. Você considera que esse tipo de avaliação está coerente com o que é trabalhado nas atividades escolares?
13. Você percebe diferença entre o tipo de operações do pensamento exigido para que se resolvam questões da PB com o tipo de operações do pensamento que tem sido exigido nas atividades escolares?

Roteiro de Entrevista - Miriam

1. Qual a função ou para que serve a educação escolar?
2. O que é seu contexto de trabalho. Escola como um todo?
3. Como você planeja suas aulas e as atividades que você propõe? De que forma você planeja isso?
4. Você sempre elabora suas atividades?
5. Na sua turma, especificamente que era bem diferente. Como é que você trabalha isso?
6. Como assim eles planejam as atividades?
7. Por exemplo, o lixo. Com certeza você já tinha um planejamento pra aquilo, caso os meninos trouxessem, e fosse diferente do seu. Qual que você optaria? Você apresenta o seu?
8. Quando você propõe uma atividade que você pensou nas habilidades ou operações de pensamentos que seus alunos terão que mobilizar para compreender a atividade e a sua forma de realização?
9. Como é a condição da sua aula, fale da sua rotina em sala de aula.
10. Uma coisa que eu percebi daquela turma Ivone, assim é que você fazia meio que um atendimento individualizado era isso?
11. Você fazia isso o horário todo, ou você reservava mais assim, o final da turma, do horário pra fazer uma atividade mais coletiva?
12. Então a gente tem aqui da rotina. É o tipo de atividade que você costuma desenvolver?
13. Mas você tinha essa mesma relação com as suas atividades? Assim, tipo os, até essa questão da troca entre os colegas, e tudo. Assim o pessoal também gostava de pegar?
14. Eu queria que você pensasse agora então, quando você planeja suas atividades, você pensa que perguntas eles poderiam fazer?
15. Como é que você introduz isso na sala?
16. O que você considera mais importante com relação a esse conceito?
17. Por que além assim de trabalhar essa questão. O bonequinho tá aqui. Vai lá desenha e tal. Como você fazia, assim meio que para ocupar aqueles meninos que terminavam e você precisava desse tempo pra dar apoio ali, pro J.,JE ?
18. Você percebe a diferença entre o tipo de operação de pensamento que é exigida para que se realizem as questões da provinha Brasil? Como o tipo de operação de pensamentos que é exigido nas atividades? Porque, na de cima a gente falou das questões, e da atividade. Agora a gente quer saber do tipo de pensamento.

19. É esse tipo de habilidade que eles querem de nossas crianças, então. Você acha que a escola se não de uma forma geral trabalha assim? Ou não trabalha assim, nesse segundo ano?
20. Voltando aqui na atividade do salgadinho, é Ivone, quando você trabalhou esse tipo de escrita, eu me lembro, acho que você colocou no relatório isso. Que você já ia classificando nas fichas e colocando no quadro pra discutir ali na mesma hora, ou você, tipo levou isso pra casa trabalhou em cima?
21. Mas você já tinha feito antes com eles esse tipo de atividade?