

**Universidade Federal de Uberlândia**

**OBUTCHÉNIE**

**REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA**

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do  
GEPEDI

**Dossiê**

**Pesquisas e desafios da Teoria Histórico-Cultural na Escola**

---

**Publicação quadrimestral do GEPEDI e  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de  
Uberlândia**

**ISSN 2526-7647**

Obutchénie	Uberlândia	v. 6	n.3	p. 648-999	set./dez.2022
------------	------------	------	-----	------------	---------------

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**Diretor:** Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco  
S, Térreo Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG  
Tel.: (34) 3239 - 4514 Website: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

**OBUTCHÉNIE**

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

**DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Faculdade de  
Educação Av. João Naves de Ávila, 2121 –  
Campus Santa Mônica, Bloco 1G,  
Sala 117 E-mail:  
[revistaobutchenieufu@gmail.com](mailto:revistaobutchenieufu@gmail.com)  
Caixa Postal 593 38400 902 –  
Uberlândia/MG – Brasil  
Tel: (034) 3239 4163  
Telefax: (034) 3239 4391

## INDEXAÇÃO

### Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

### Métrica

- Google Acadêmico

### Catálogos

- Sistema LivRe - Revistas de Livre Acesso
- Portal de Periódicos CAPES/MEC

#### **DIRETOR GERAL**

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

#### **DIRETORES DE EDITORAÇÃO**

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

#### **DIRETORES DE AVALIAÇÃO**

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

#### **DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO**

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

#### **DIRETORIA DE INDEXAÇÃO**

Waleska Dayse Dias de Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Albertina Mitjáns Martínez – Universidade de Brasília (Brasil)

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas (Brasil)

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília (Brasil)

Guillermo Arias Beatón – Universidade de Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia (Brasil)

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo (Brasil)

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba (Brasil)

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria (Canadá)

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

#### **CONSELHO CONSULTIVO**

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo – Marília

Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo

Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos

Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo

Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru

Francisco Curbelo Bermúdez-Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena AJES (Brasil)

Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)

Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima

Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia

Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense

Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

Organização do dossiê “Pesquisas e desafios da Teoria Histórico-Cultural na Escola” –  
Obutchénie, v. 6, n. 3:

Maria Aparecida Mello

**Editoração:** GEPEDI

**Revisão:** Os autores

**Diagramação, Postagem e DOI:** Sônia Aparecida Paiva

**Capa:** Eduardo M. Warpechowski

**Edição de Capa:** Ricardo Ferreira de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

Obutchénie [recurso eletrônico]: revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 6, n. 3 - (2022) - . Uberlândia : Edufu, 2022 - v.

Quadrimestral.

ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2264>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

---

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

## SUMÁRIO / SUMMARY

### ENTREVISTAS

Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental (TAD): diálogo com Bronislav Alexandrovich Zeltserman

*Bronislav Alexandrovich Zeltserman*

*Roberto Valdés Puentes*

*Andréa Maturano Longarezi*

Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental (TAD): diálogo com Gloria Fariñas León a respeito de P. Ya. Galperin. (*In Memoriam*)

*Gloria Fariñas León*

*Isauro Beltrán Núñez*

*Olga Carla Espínola da Hora e Souza*

*Luiz Fernando Pereira*

### DOSSIÊ – Pesquisas e desafios da Teoria Histórico-Cultural na Escola

Apresentação

*Maria Aparecida Mello*

Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente

*Lucineia Maria Lazaretti*

A formação de conceitos e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil

*Eliane Nicolau da Silva*

*Maria Aparecida Mello*

Contribuciones de la Teoría Histórico-Cultural para la formación del pensamiento conceptual teórico de niños de 4 a 6 años: implicaciones en las prácticas pedagógicas de la Educación Infantil

*Abel Gustavo Garay Gonzalez*

Hora da brinquedoteca: o jogo de papéis em foco

*Marcela Cristina de Moraes*

“Vou fazer um poema!”: análise de um caso de ensino sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural

*Heloisa Aparecida Candido Miquelino*

*Maria Estely Rodrigues Teles*

*Jarina Rodrigues Fernandes*

Metodologías de investigación con enfoque histórico cultural en temas de educación especial: selección de experiencias académicas en Cuba

*Elsie Alejandrina Pérez Serrano*

O desenvolvimento da cidadania por meio de atividades mediatizadoras

*Marcos Roberto Pavani*

As relações humanas nas prisões do ponto de vista da pessoa em situação de privação de liberdade e suas implicações para a Educação Básica nas prisões

*Magda Silvia Donegá*

#### **VARIA/VARIES**

A Educação Desenvolvidora Holística (EDH) no nível pré-escolar: Peculiaridades do Centro Pedagógico “Experimentar”

*Bronislav Zeltserman*

*Margarita Dubina*

*Margarita Dragile*

*Maria Pekarskaia*

*Irina Maluhina*

*Inta Baltina*

O sujeito que aprende no ensino superior: a construção teórica dos graduandos em Psicologia

*Francisco Neylon de Souza Rodrigues*

Teoria Atividade e Educação Geográfica: uma experiência pedagógica

*Francielly Naves Fagundes*

*José Gilberto de Souza*

Estado da arte sobre Ensino Desenvolvidora com jovens e adultos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

*Regina Vieira de Souza*

*Gustavo Cunha de Araujo*

#### **RESUMO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Relações entre conteúdo e forma de ensino tendo em vista a elaboração de sistemas conceituais: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

*Kaira Moraes Porto*

# Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental (TAD): diálogo com Bronislav Alexandrovich Zeltserman

*Developmental Learning Theory (DLT):  
an interview with Bronislav Alexandrovich Zeltserman*

*Bronislav Alexandrovich Zeltserman<sup>1</sup>  
Roberto Valdés Puentes<sup>2</sup>  
Andréa Maturano Longarezi<sup>3</sup>*

## RESUMO

Bronislav Alexandrovich Zeltserman (1947) é o fundador e líder indiscutível do Grupo de Riga (Letônia). A presente entrevista com Zeltserman foi realizada entre agosto e novembro de 2022, por ocasião da abertura do 1º Ciclo Internacional de Entrevistas com os principais representantes da TAD. Mais do que uma entrevista convencional com perguntas prontas e respostas frias, resultou em um diálogo que se estendeu por espaço de quase três meses ao longo dos quais o entrevistado pode reconstruir mentalmente todo o processo de gênese, desenvolvimento e consolidação dos quatro pilares fundamentais da TAD na República da Letônia (o Grupo de Riga, o periódico *Vestnik* o Centro Pedagógico “Experimental” e a Escola Innova). O modo como o grupo integrou harmonicamente os pressupostos da TAD, de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin e colaboradores, com os fundamentos da MAPS (Metodologia da Atividade do Pensamento Sistêmico), concebida por G. P. Shchedrovitsky e

## ABSTRACT

Bronislav Alexandrovich Zeltserman (b. 1947) is the founder and leader of the Riga Group (Latvia). This interview with Zeltserman was conducted between August and November 2022, opening the 1st International Round of Interviews with leading representatives of DLT. More than conventional or pre-formatted questions and answers, this interview turned into a dialogue that lasted almost three months, during which the interviewee was able to thoughtfully reconstruct the whole process of the genesis, development, and consolidation of the four fundamental pillars of DLT in the Republic of Latvia (the Riga Group, the journal *Vestnik*, the Pedagogical Center “Experiment”, and the Innova School). The way the group harmoniously integrated the assumptions of D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin and co-authors with the foundations of STA-m (Systemic-Thought-Activity methodology), conceived by G. P. Shchedrovitsky and co-authors, laid the groundwork for the birth, in the

<sup>1</sup> É o fundador e diretor científico do Centro Pedagógico Experimental e da escola particular Innova, criador do sistema de Educação Desenvolvidamental Holística. E-mail: [b.zeltserman@gmail.com](mailto:b.zeltserman@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Didática pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Doutor em Educação pela Unimep (Piracicaba, Brasil, 2003). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. E-mail: [robertoalvespuentes@gmail.com](mailto:robertoalvespuentes@gmail.com).

<sup>3</sup> Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil, 2018). Doutora em Educação pela UNESP (Araraquara, Brasil, 2001). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5651-9333>. E-mail: [andrea.longarezi@gmail.com](mailto:andrea.longarezi@gmail.com).

colaboradores, sentaram as bases para o nascimento, no final da década de 1980, de uma nova variante do sistema psicológico e didático D. B. Elkonin e V. V. Davidov.

**Palavras-chave:** Bronislav Alexandrovich Zeltserman. Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Grupo de Riga. Centro Pedagógico “Experimentar”. Metodologia da Atividade do Pensamento Sistemico.

late 1980s, of a new variant of the psychological and didactic system D. B. Elkonin, and V. V. Davidov.

**Keywords:** Bronislav Alexandrovich Zeltserman. Developmental Learning Theory. Riga Group. Pedagogical Center “Experiment”. STA-methodology.

## 1 Introdução

O presente diálogo dá início ao **1º Ciclo Internacional de Entrevistas com importantes representantes da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental**. O ciclo procura colocar aos pesquisadores brasileiros em contato com intelectuais e cientistas estrangeiros diretamente vinculados ao desenvolvimento das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo, no período de 1960 a 2019, e que em diferentes frentes de trabalho e desde países e cidades diversos têm contribuído para a consolidação dos diferentes sistemas psicológicos e didáticos alternativos desenvolvimentais, em especial do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

O contato será propiciado por intermédio de entrevistas que exploram as especificidades do trabalho desses teóricos, o impacto de suas ideias e obras na consolidação dos sistemas e teorias, o contexto no qual essa produção foi realizada, as especificidades concretas de cada posicionamento teórico, as reflexões geradas a respeito desse trabalho após muitos anos etc.

Com o objetivo de abarcar o longo período de desenvolvimento dos sistemas e da concepção de aprendizagem desenvolvimental produzido por eles, o ciclo de entrevistas prevê contemplar representantes das mais diferentes propostas que respeitem os seguintes critérios: (a) estar vinculado a momentos, etapas ou fases distintas da história de algum dos sistemas psicológicos e didáticos alternativos desenvolvimentais (PUENTES; LONGAREZI, 2020; LONGAREZI, 2020); (b) estar vinculado a grupos e variantes diferentes no interior dos diferentes sistemas; (c) estar vinculado a objetos e campos variados

no interior da teoria (psicologia do desenvolvimento, psicologia pedagógica, didática, metodologias da aprendizagem etc.); (d) estar vinculado a importantes representantes de algum dos diferentes sistemas; (e) estar vinculado a regiões geográficas distintas (cidade, repúblicas, países); (f) estar vinculado a movimentos atuais de renovação e de continuidade da teoria no âmbito de grupos, instituições, cidade, repúblicas e/ou países onde vivem e/ou trabalham); (h) ser um intelectual e pesquisador de alto reconhecimento no âmbito acadêmico brasileiro e estrangeiro de manifesto na sua ampla e vasta produção científica, bem como na sua sólida inserção em grupos, redes, associações, centros, etc. de reconhecido prestígio nacional e internacional.

Serão efetuadas, quando possível, publicações bilingues das entrevistas (em sua língua original e em português). Espera-se, com essa iniciativa, que o ciclo ajude a intensificar e consolidar o conhecimento sobre a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental no Brasil, bem como na América Latina, em cujo processo o Gepedi tem desempenhado um protagonismo relevante, e, ao mesmo tempo, a estreitar os vínculos de colaboração com grupos e pesquisadores de reconhecido prestígio internacional.

A primeira entrevista aborda o tema da educação e da aprendizagem desenvolvimental, a partir da análise das contribuições do Grupo de Riga (Letônia), do Centro Pedagógico “Experimental” e da Escola “Innova”, no período entre 1987 e 2022, relatadas e comentadas de maneira crítica pelo seu fundador e diretor Bronislav Alexandrovich Zeltserman. A entrevista foi realizada entre os dias 21 de agosto e 16 de novembro de 2022, a partir de uma versão inicial de 13 perguntas. Contudo, mais do que uma entrevista convencional com perguntas prontas, resultou em um diálogo que se estendeu por espaço de tempo de três meses ao longo do qual o entrevistado pode alterar perguntas, adicionar novas questões e reconstruir todo o processo de gênese, desenvolvimento e consolidação dos três pilares fundamentais da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental na Letônia (o Grupo de Riga, o Centro Pedagógico “Experimental” e a Escola Innova).

Bronislav Alexandrovich Zeltserman atualmente tem 75 anos de idade. Ele nasceu, o 10 de março de 1947, na cidade de Zhytomyr (Ucrânia). A família se traslada a Riga, Letônia,<sup>4</sup> em 1966. Em 1971 graduou-se no Instituto Politécnico de Riga em Engenharia Mecânica e depois realizou atividades de pesquisa e ensino na Faculdade de Economia, bem como pós-graduação na especialidade de Economia, Organização e Gestão da Economia. Defendeu sua dissertação sobre O problema da previsão de necessidades de formação de especialistas (Universidade Estatal de Moscou, 1984).

**Foto** - Bronislav Alexandrovich Zeltserman ministrando uma palestra.



**Fonte:** Arquivo pessoal de Bronislav Alexandrovich Zeltserman.

<sup>4</sup> A República da Letônia (Latvijas Republika, em letão) é um pequeno país ao nordeste da Europa, e constitui uma das três repúblicas bálticas, junto com a Estônia, ao norte, e Lituânia ao sul. Com uma população de cerca de 2 milhões e 10 mil habitantes, a principal cidade e capital da Letônia é Riga, com cerca de 700 mil habitantes. Os letões seguem o cristianismo, em porcentagens bastantes similares o catolicismo, o luteranismo e o ortodoxismo. A moeda local é o lats, e a língua oficial do país é o letão. O Pacto germano-soviético de não agressão de 1939 culminou com a anexação da Letônia pela União Soviética em 5 de agosto de 1940. Em 1989, ante os acontecimentos que culminaram no fim do comunismo no leste europeu, a Letônia reivindicou a independência de fato, em 21 de agosto de 1991. Desde então, o país rapidamente afastou-se das estruturas político-econômicas e socioculturais padrões da antiga União Soviética. Nota de RVP e AML.

Desde 1984 se desempenhou como funcionário do Gabinete Metodológico do Ministério do Ensino Superior da Letônia. Desempenhou as funções de chefe do grupo de novas formas e métodos de aprendizagem; chefe de departamento do Instituto de Educação Desenvolvimental; secretário científico da Comissão Republicana "Educação e Formação de Pessoal" do Programa Integral de Progresso Científico e Técnico da República da Letônia.

Em 1994, Zeltserman recebeu a qualificação de metodólogo da Educação Desenvolvimental no sistema de D. B. Elkonin - V. V. Davidov. É autor, editor e organizador de mais de 80 obras sobre problemas da educação,<sup>5</sup> além de manuais sobre novas formas e métodos de aprendizagem. Entre 1986-1989, cursou formação de metodólogo e técnico de jogos didáticos. Tem participado na elaboração e organização de mais de 30 jogos didáticos junto com autores importantes, tais como, G. P. Shchedrovitsky, A. A. Tyukov, Yu. V. Gromyko e B. Khasan). Em 1987, fundou e assumiu a direção científica do Centro Pedagógico "Experimental". Desde 1994, é Presidente do Conselho da Associação Letã "Aprendizagem Desenvolvimental" e membro da Presidência da Associação Internacional "Aprendizagem Desenvolvimental". Desde 1989, é desenvolvedor e líder do projeto "Educação Desenvolvimental Integrada" no Centro Pedagógico "Experimental".

As esferas de interesses de Zeltserman (ZELTSERMAN et al., 2007, 2006, 2002; ZELTSERMAN; ROGALERA, 2002; ZELTSERMAN; NETUNAKHIN, 2002) têm sido, entre outras, os problemas de desenvolvimento do sistema de educação e aprendizagem Elkonin-Davidov; a criação de um sistema metodológico integral de educação desenvolvimental; formas de jogo na educação; desenvolvimento do pensamento e da criatividade; formação da personalidade do aluno; etc.

---

<sup>5</sup> O leitor poderá ter acesso a uma lista bastante completa das publicações de Bronislav Alexandrovich Zeltserman no link: [http://old.experiment.lv/ba/ba\\_publicacii.htm](http://old.experiment.lv/ba/ba_publicacii.htm). Nota de RVP e AML.

## 2 Entrevista com Bronislav Alexandrovich Zeltserman

**Roberto V. Puentes (RVP) e Andréa M. Longarezi (AML):** Prezado Bronislav Alexandrovich Zeltserman, por diversos motivos você se transformou, primeiro, no principal expoente da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental em toda a República da Letônia e, depois, em um dos artífices fundamentais do processo de preservação e consolidação da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental do sistema D. B. Elkonin e V. V. Davidov,<sup>6</sup> desde sua criação em 1994, por intermédio do trabalho de pesquisa, divulgação e conservação realizado pelo Grupo de Riga, o Centro Pedagógico “Experimental” e a revista *Вестник*. Poderia, inicialmente, nos relatar brevemente sobre sua entrada no Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental D.B. Elkonin e V.V. Davidov?

**Bronislav Alexandrovich Zeltserman (BAZ):** Minha entrada no Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental D.B. Elkonin e V.V. Davidov (cf. PUENTES, 2017) tardou bastante tempo. Até 1984, trabalhei na Universidade Técnica de Riga como parte de um grupo de pesquisa e como professor. Nesse ano apresentei e defendi uma dissertação sobre economia e gestão na educação na Universidade Estadual de Moscou e imediatamente voltei para Riga. Na capital, fui convidado a trabalhar no Instituto para o Desenvolvimento da Educação na Letônia e me designaram para a direção do grupo “Novas Formas e Métodos de Aprendizagem”.

Foi nessa época que começaram as discussões ativas e acaloradas no meio científico e pedagógico sobre a necessidade de uma reforma radical da educação. Ficou claro que os resultados do trabalho da escola, tanto social quanto tecnologicamente, não atendiam aos requisitos de meados dos anos 1980. Para determinar o futuro nas

---

<sup>6</sup> Aquilo que B. A. Zeltserman identifica ao longo de toda sua entrevista com o nome de Sistema D. B. Elkonin e V. V. Davidov é exatamente o mesmo que, desde 2019, identificamos por Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no interior do Gepedi – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (PUENTES; LONGAREZI, 2020).

formas e métodos de aprendizagem, nosso grupo foi criado. Embora ninguém realmente soubesse o que eles teriam que fazer, quais tarefas prioritárias resolver.

Percebi que era necessário partir de uma análise profunda do estado do sistema existente, dos processos que caracterizavam a educação. Naquela época, o Ministério da Educação tinha a melhor biblioteca de pedagogia e psicologia do país, onde todos os materiais mais atualizados sobre educação vinham em três idiomas: russo, letão e inglês. Foi a biblioteca durante esse período que se tornou meu principal local de trabalho. Estudei e analisei os materiais, tentei encontrar as bases sobre as quais construir um sistema educacional moderno e eficaz. E embora eu fosse engenheiro na minha primeira formação, não era novato neste campo: li muitos materiais sobre pedagogia e psicologia, tive mais de 10 anos de experiência científica e pedagógica na universidade. Os materiais que conheci na biblioteca ministerial não me agradaram. Eu entendi que havia algo faltando.

Como resultado, inscrevi-me na Universidade da Letônia para o Departamento de Pedagogia e Psicologia e conheci todos os professores. Interessava-me muito a pergunta: com base em que ideias e abordagens básicas a Universidade constrói o seu trabalho? Ouvi uma resposta que influenciou significativamente todas as minhas atividades futuras: “além da pedagogia, também há psicologia da aprendizagem, e precisamos descobrir o que é o principal - pedagogia ou psicologia”.

Começamos os seminários no Departamento de Pedagogia e Psicologia, obcecados com a ideia de reformar a educação. A primeira discussão teve como tema “A pedagogia não é uma ciência”. Esta tese foi defendida por uma jovem professora do Instituto Pedagógico Liepaja,<sup>7</sup> futura autora de interessantes

---

<sup>7</sup> O Instituto Pedagógico faz parte da Universidade de Liepaja, localizada na cidade de Liepaja (Letônia) e hoje maior universidade de Kurzeme. Foi fundada em 1945, na época era uma escola pedagógica de quatro anos. Em 1950 tornou-se Instituto de Professores de Liepaja, em 1954 - Instituto Pedagógico de Liepaja, em 1961 - Instituto Pedagógico do Estado de Liepaja, e em 1966 o "nome de Vilis Latsis" foi adicionado ao nome. Nos últimos tempos, nomes e status também mudaram. Em 1990, a universidade voltou a ser “apenas” o Instituto Pedagógico Liepaja; em 1993, Escola Superior Pedagógica Liepaja; em 1998, - Academia Pedagógica Liepaja. Em 2 de julho de 2008, o presidente da Letônia, Valdis Zatlers, proclamou a lei "Sobre a Constituição da Universidade de Liepaja" e, a partir de 16 de julho do mesmo ano, passou a ser uma das maiores universidades da Letônia. Nota de RVP e AML.

livros sobre educação. Como debatedor, convidamos o chefe do departamento de pedagogia que era doutor em ciências.

Esse primeiro seminário-conflito entre professores jovens e iniciantes e experientes terminou para mim com a compreensão de que algo estava faltando na pedagogia. Um professor associado do departamento, Ph.D., que se formou em psicologia na Universidade Estadual de Moscou, disse: “Pessoal, na verdade, há estudos e pesquisas desenvolvidas ainda mais interessantes no campo da educação na Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou. Eles parecem mais promissores para mim.”

Esses eventos me levaram de volta à biblioteca com o objetivo de ler materiais não apenas sobre pedagogia, mas também sobre psicologia, psicologia gerencial, livros didáticos e psicologia do desenvolvimento e pedagógica. E comecei a pensar: a educação é uma atividade psicológica e pedagógica ou, ao contrário, uma atividade pedagógica e psicológica. Esta é uma distinção muito importante entre o que é um substantivo e o que é um adjetivo na aprendizagem. E ficou claro que não há trabalhos convincentes sobre o que é básico.

Naquela época, parecia-me claro sobre as deficiências da educação no ensino superior, mas sobre a educação básica escolar eu tinha muitas perguntas para mim e para os outros. Continuamos a discutir isso e, então, um dos participantes do seminário disse: “Você sabia que existem tais pensadores - o Círculo Metodológico de Moscou, cujo líder é Georgy Petrovich Shchedrovitsky. Eles consideram a educação como um processo integral. Nos materiais do Círculo Metodológico de Moscou (MMC), essa integridade era visível.

Decidimos que era promissor para nosso seminário de Riga cooperar com essa direção metodológica. Ao mesmo tempo, meus interesses estavam ligados não apenas às discussões de questões teóricas, por isso fui à Universidade Estadual de Moscou, conversei com professores e ouvi dizer que havia um sistema de educação especial que estava sendo implantado. Era chamado de Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental Elkonin-Davidov.

V.V. Davidov em 1982 estava em desgraça, contudo entre 1984-1985 ele foi autorizado a voltar ao trabalho. Começou a Perestroika,<sup>8</sup> houve discussões, inclusive sobre o futuro das principais ideias da Aprendizagem Desenvolvimental, algumas das quais já estavam sendo utilizadas nas escolas. Durante a Perestroika, novas propostas encontraram apoio: começaram a ser realizadas conferências e jogos organizacionais (JO), nos quais foram discutidos os problemas de novas abordagens.

**Foto** – V. V. Davidov e B. A. Zeltserman em Riga (Jurmala)



**Fonte:** Arquivo pessoal de Bronislav Alexandrovich Zeltserman

Para o nosso grupo, a participação nos JOs tornou-se uma referência. Estes foram eventos em massa que duravam 9-12 dias. Eles contaram com a presença de 150 a 200 especialistas importantes que discutiam os problemas da educação em um formato especial. Em 1987, na cidade de Riga, Georgy Petrovich Shchedrovitsky deu uma série de palestras sobre a formação do Círculo Metodológico de Moscou (MMC). A partir desse momento, começaram minha amizade e cooperação com Shchedrovitsky e com outros representantes de sua

---

<sup>8</sup> Perestroika foi, em conjunto com a Glasnost, uma das políticas introduzidas na União Soviética por Mikhail Gorbachev, em 1986. A palavra Perestroika, que literalmente significa reconstrução, recebeu a conotação de reestruturação econômica. Essa política terminou em 1991. Nota de RVP e AML.

escola de MAPS (Metodologia da Atividade do Pensamento Sistêmico), assim como com os desenvolvedores da pedagogia MAPS (P. G. Shchedrovitsky, Yu.V. Gromyko, S. V. Popov, A. A. Tyukov B. I. Hasan e outros)

Então, por 4-5 anos, paralelamente às discussões e estudos, os participantes de nosso círculo, e depois os professores e alunos do Centro Experimental, participaram de vários grandes JOs relacionados à construção de uma nova educação. Em 1988-92, participamos de jogos básicos, como por exemplo:

(1) Nova escola dos anos iniciais do nível fundamental, com V. V. Davidov como cliente acadêmico e Yu. V Gromyko como Chefe do Jogo;

(2) Experimentação e experimentação em educação, com G. P. Shchedrovitsky como o chefe do jogo;

(3) Nova escola, como o futuro Ministro da Educação D. Dneprov, como cliente e Yu. V. Gromyko como chefe do jogo;

(4) Perspectivas para a Educação da República da Letônia, como o Ministério da Educação da Letônia como cliente e V. V. Matskevich, B. I. Hasan e G. M. Breslavos na condição de líderes do jogo;

(5) Moderna Universidade, com P.G. Shchedrovitsky como chefe do jogo.

Uma vez que esses eventos contaram com a presença de importantes cientistas, desenvolvedores, especialistas, metodólogos e profissionais de várias áreas e níveis de ensino, os participantes de nosso grupo formaram uma ideia multifocal do projeto Nova Educação, no qual trabalhamos, entre 1987 e 1989, como parte das responsabilidades do Centro Pedagógico "Experimental", que acumulou nossa nova compreensão do conteúdo e da tecnologia das atividades educacionais.

Todo o extenso material produzido foi formalizado no projeto "Escola Rural da Letônia", concebido como um projeto de internato para crianças superdotadas. Na criação deste projeto, foram utilizados materiais de jovens cientistas e especialistas de diferentes cidades e países, que participaram das discussões e desenvolvimento da nova educação nos principais fóruns (conferências e JOs sobre questões educacionais). Alguns deles mais tarde se tornaram especialistas de destaque em seus países, doutores em ciências.

Em nosso projeto, pelo enorme trabalho realizado, o lugar mais significativo foi ocupado por: N. Veresov e V. Kudryavtsev do Centro Venguer para a Educação Infantil;

Grupos de V. V. Davidov, G. A. Zuckerman e V. V. Repkin para o idioma; E. Chudinova e E. Vysotskaya para ciência natural; A. M. Zakharova, E. I. Aleksandrova, S. F. Gorbov, V. V. Davidov para matemática. Todos esses especialistas contribuíram com base nos programas do nível fundamental e médio, formação e aperfeiçoamento de professores.

Ressaltamos também as experiências desenvolvidas pela Faculdade Psicológica e Pedagógica da Universidade de Krasnoyarsk, realizadas sob a orientação de B. Khasan e I. Frumin.

Ao criar o projeto, foram utilizados os resultados das discussões sobre problemas educacionais realizadas Círculo Metodológico de Riga (I. Zlotnikov, G. Breslav, V Matskevich, S. Tanzorov, I. Vatolin, M. Strozhev). Assim, de 1997 a 1999, não apenas a ideia de uma outra educação tomou forma, mas nossas reflexões e discussões tomaram forma em um projeto que pudesse ser realizado na prática. E sua base científica foi o desenvolvimento dos seguidores da escola de L.S. Vigotski, em especial V. V. Davidov e G. P. Shchedrovitsky. Nós, a próxima geração, tivemos a oportunidade de continuar o trabalho de nossos professores.

Após a concepção do projeto, procedeu-se à concepção propriamente dita de um projeto psicológico e pedagógico longitudinal "Experimental". É relevante notar que a primeira fase de entrada terminou não só com a concepção do projeto Centro Pedagógico "Experimental" e um grupo de portadores desta ideia, mas - o que é importante para mim – com uma profunda amizade pessoal com dois grandes professores, isto é, V. V. Davidov e G. P. Shchedrovitsky.

Com ambos professores mantivemos uma relação criativa, científica e profundamente pessoal até aos seus últimos dias em 1998 e 1994, respectivamente. Trata-se de indivíduos que atraíam pessoas não apenas com sua alta cultura, ideias, projetos, mas também com suas excelentes qualidades pessoais. Estas me atraíram tanto quanto suas ideias.

**RVP e AML:** Zeltserman, conte-nos agora sobre o grupo de Riga e o Centro "Experimental", sobre os eventos mais significativos a eles associados.

**BAZ:** Após a concepção do projeto no papel, assumi conscientemente, em 1989, sua implementação. Havia várias boas razões para isso: um projeto e vários portadores de conteúdo bem preparados; apoio científico e metodológico dos autores V. V. Davidov e G. P. Shchedrovitsky, seus alunos, representantes de duas novas tendências consistentes na escola científica de L. S. Vigotski.

Tendo registrado uma estrutura de desenho-pesquisa em uma das novas organizações empresariais, iniciamos os preparativos reais para o lançamento de sites experimentais em vários níveis de ensino. O trabalho foi realizado em diferentes direções ao longo de dois anos, especialmente a pesquisa experimental no nível pré-escolar, considerado o primeiro estudo sobre o desenvolvimento infantil na Letônia (1989-91). Nele, os programas "Desenvolvimento" do Centro Venguer<sup>9</sup> e "Caminhos" de V. Kudryavtsev, bem como os programas desenvolvidos pelos próprios membros do grupo, foram tomados como base.

Também nos demos ao trabalho de seleção, formação e desenvolvimento do corpo docente para atuar na nova educação. De acordo com o programa do ensino fundamental, a implementação do Sistema de Educação Desenvolvidor Elkonin-Davidov na Letônia foi realizada tomando como base o sistema de Aprendizagem Desenvolvidor. Em 1992, uma equipe com programas de educação metodologicamente orientados no ensino médio foi formada a partir do Círculo Metodológico de Riga, com base na Metodologia da Atividade do Pensamento Sistêmico de G. P. Shchedrovitsky e no desenvolvimento da pedagogia MAPS de P. G. Shchedrovitsky.

---

<sup>9</sup> O Centro Venguer "Desenvolvimento" é uma instituição privada de educação profissional complementar que existe há mais de 25 anos. foi fundada, em 1992, por iniciativa do famoso psicólogo infantil L. A. Wenger (1925-1992). Atualmente, o Centro está empenhado na formação de professores de instituições de ensino pré-escolar no âmbito do programa "Fundamentos do trabalho educativo no âmbito do programa 'Desenvolvimento'". Nele podem estudar pessoas com formação superior ou secundária especializada em pedagogia e/ou psicologia. Após a conclusão da formação, é emitido um certificado de desenvolvimento profissional. Nota de RVP e AML.

A formação e desenvolvimento do corpo docente foram realizados de duas formas diferentes. Pela via de cursos de formação para professores, conduzidos pelos principais especialistas e desenvolvedores do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental em Kharkiv (V. V. Davidov, V. V. Repkin, as autoras dos cursos A. Zakharova e E. A. Aleksandrova etc. E, após a criação da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental (1994) o novo registro da Organização Pública Internacional Aprendizagem Desenvolvimental (1996), os cursos de desenvolvimento profissional em Moscou foram conduzidos por G. A. Zuckerman, A. B. Vorontsov, V. A. Lvovsky, E. V. Chudinova, E. V. Vysotskaya, S. Gorbov, Yu. Poluyanov, E. A. Alexandrova, entre outros coautores.

**Foto** - Membros da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental (1994).



**Fonte:** Arquivo pessoal de Bronislav Alexandrovich Zeltserman.

Em 1989, matriculamos, pela primeira vez, crianças pré-escolares (5-6 anos) no Estúdio de Desenvolvimento Infantil. A partir dessas crianças formaram-se as primeiras turmas experimentais em 1991, 1992 e anos seguintes. Observo que depois disso começamos a selecionar crianças não apenas na idade de preparação para a escola. Com o acúmulo de experiência de novos trabalhos com crianças, a idade de admissão no Estúdio de Desenvolvimento Infantil diminuiu para 2 anos. Assim, nossas turmas eram formadas, principalmente, pelos alunos que concluíam a educação infantil no Centro Pedagógico “Experimental”.

Como em 1990 algumas estruturas já funcionavam com sucesso, iniciamos os preparativos para o início do processo pedagógico na educação escolar. Ao mesmo tempo, os professores frequentavam regularmente a Escola Pedagógica da Universidade de Krasnoyarsk, então ginásio, filmando em vídeos as aulas dos professores do sistema de Aprendizagem Desenvolvidor para depois debater-las com eles. Essas aulas se tornaram material indispensável para a consolidação da Aprendizagem Desenvolvidor por parte de nossos professores.

Repetidamente, em meados dos anos 1990, viajamos junto com V. V. Davidov para escolas que implementavam o sistema de Aprendizagem Desenvolvidor. Observávamos e analisávamos as aulas. Entre 1992-1996, participamos anualmente da Conferência sobre Pedagogia do Desenvolvimento de Krasnoyarsk. V. V. Davidov e P. G. Shchedrovitsky costumavam ser os principais oradores lá. Assistíamos, filmávamos e analisávamos diferentes aulas, disciplinares e interdisciplinares. Ouvimos na Conferência palestras dos diferentes alunos de V. V. Davidov.

**Foto** – Autores da teoria visitando Riga, capital de Letônia.



**Fonte:** Arquivo pessoal de Bronislav Alexandrovich Zeltserman.

Muitos autores de disciplinas do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental vieram ao Centro em Riga, onde realizaram aulas abertas com gravação e análise de vídeo, aulas com professores, reuniões com pais. Nos anos de formação do Centro, fomos visitados com cursos, palestras e aulas por: V. V. Repkin, (Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo),<sup>10</sup> A. K. Dusavitskii (Psicologia da Personalidade) etc.. As aulas abertas foram ministradas pelos autores dos cursos sobre conteúdos - V. A. Levin (Arte da comunicação), E. I. Eremina (Matemática e trabalho na Aprendizagem Desenvolvimental), E. A. Aleksandrova, A.M. Zakharov (curso autoral de matemática). O programa do autor "Somos terráqueos" foi conduzido por N. Veresov.

Entre 1998 e 2000, pudemos, com o envolvimento dos principais desenvolvedores do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental (V. V. Davidov e G. A. Zuckerman), realizar, na Letônia, cursos de três anos de duração para a formação de professores de diferentes países vinculados a União Soviética no passado. Assim, formou-se a composição principal de professores que deveriam implementar e desenvolver o sistema de Aprendizagem Desenvolvimental Elkonin-Davidov.

Para a implementação de uma educação metodologicamente orientada, o núcleo central de nosso grupo foram os membros do Círculo Metodológico de Riga, com quem cooperamos desde 1984 e participamos de muitos eventos para discutir e construir uma nova educação. Os colegas de forma independente, além de sua formação universitária básica (ciências naturais, jurídicas, históricas e filosóficas), foram capacitados em diversas modalidades de atividade, organizadas pela comunidade metodológica.

Além do Círculo Metodológico de Riga, eles participaram, em diferentes composições, em diversos jogos educacionais conduzidos por G. P. Shchedrovitsky e seus alunos (S. V. Popov, Yu. V. Gromyko, A. A. Tyukov), jogos familiares da Escola de Política Cultural, escolas metodológicas de verão para discutir e resolver vários problemas de gestão, direito, economia, educação etc.

---

<sup>10</sup> O conteúdo dessa palestra foi publicado posteriormente pelo Centro Pedagógico "Experimental", em 1997. Ver referências no final da entrevista. Nota de RVP e AML.

Assim, os membros do grupo formaram um entendimento comum da estrutura da educação metodológica e métodos para resolver problemas substantivos. Bem como novas tecnologias de aprendizagem utilizando ferramentas metodológicas e desenvolvimentos da pedagogia MAPS. Para o ensino médio, V. V. Davidov recomendou o envolvimento de professores de disciplinas profissionais que, de acordo com suas suposições, poderão trabalhar com sucesso com os graduados dos programas de Aprendizagem Desenvolvimental.

Essa suposição de V. V. Davidov se tornou realidade e transformamos sua recomendação em uma exigência para os professores do ensino médio. O desenvolvimento desses grupos possibilitou, desde 1991, a implementação de um programa sistemático de formação no 1º e nos anos seguintes de acordo com o sistema de Aprendizagem Desenvolvimental Elkonin-Davidov. E na turma do 10º ano foram selecionados por processo seletivo, em 1992, para um programa de aprendizagem metodologicamente orientado um número significativo de alunos que se formam no nível em 1995. Com o tempo, as turmas do 1º até o 7º ano estavam prontas para dominar disciplinas metodologicamente orientadas, frequentar jogos educacionais e seminários, participar de projetos e matérias eletivas especiais.

**Fotos** - Momentos do Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental (2003)



**Fonte:** Archivo pessoal de Bronislav Alexandrovich Zeltserman.

A base científica e metodológica elaborada permitiu, em 1991, selecionar graduados do Estúdio de Desenvolvimento Infantil do Centro Pedagógico para a primeira turma experimental e percorrer todo o percurso escolar até à formatura em 2002. E, em 2002, aconteceu a primeira formatura da turma experimental, cujos alunos estudaram no Centro entre os 5 anos idades ao 8º ano escolar, de acordo com um sistema baseado na Aprendizagem Desenvolvemental Elkonin-Davidov, e, no nível médio, na teoria e na prática da Metodologia da Atividade do Pensamento Sistêmico. É o que chamamos de Educação Desenvolvemental Holística e que descrevemos em duas coleções “Oficina das Descobertas” e “Tempo Experimental”.

Os principais eventos são: (1) um ciclo completo de educação pré-escolar, escolar e de formação; (2) formação de professores na perspectiva da Aprendizagem desenvolvimental (cursos de três anos), juntamente com os autores envolvidos do sistema e desenvolvedores do suporte psicológico e pedagógico, bem como dos cursos das diferentes disciplinas (matemática, língua russa, ciências naturais); (3) participação em pesquisas internacionais, juntamente com os autores do sistema de Aprendizagem Desenvolvemental; (4) participação bem-sucedida em olimpíadas internacionais e festivais de escolas de Aprendizagem Desenvolvemental; (5) realização de nossos próprios festivais internacionais usando nossos próprios desenvolvimentos metodológicos, teóricos e práticos de Aprendizagem Desenvolvemental e de pedagogia MAPS.

Os principais resultados desse longo trabalho são: um novo tipo de pós-graduandos, professores com novas capacidades (subjetividade, reflexividade, vontade de resolver problemas, desenho, capacidade para resolver problemas e tarefas em equipe).

As realizações profissionais pessoais mais importantes provocadas nos profissionais com esse trabalho são:

- Um total de 10 professores de disciplinas importantes concluíram teses de mestrado na Universidade da Letônia sobre tópicos diretamente relacionados ao desenvolvimento do sistema de Aprendizagem Desenvolvemental Elkonin-Davidov.

- Um professor defendeu uma tese de doutorado com o tema “Características do sujeito da atividade de estudo em diferentes etapas da educação”.

- Membros do Centro, sob a liderança de G. A. Zuckerman, participaram do estudo comparativo internacional, com duração de 2 anos, intitulado "Formação do sujeito da atividade de estudo".

- Um grupo de ex-alunos do Centro, entre 2008 e 2015, realizou uma série de projetos internacionais para estudar e formar líderes entre os jovens usando os métodos e tecnologias dominados no processo educacional do Centro "Experimental".

Além desses aspectos já mencionados, gostaria de destacar também as realizações mais interessantes dos principais membros do grupo:

- Margarita Lvovna Dubina começou a trabalhar em 1989 com crianças de cinco anos, ensinou-lhes o desenvolvimento do pensamento criativo, matemática e ciências naturais na perspectiva da Aprendizagem Desenvolvimental, concluiu o curso de química na perspectiva da Aprendizagem Desenvolvimental para o nível médio, foi professora de 1991 a 2002 e cursou o mestrado em desenvolvimento do pensamento criativo e no uso da tecnologia do trabalho em grupo, na resolução de problemas interdisciplinares, na formação de capacidades meta-disciplinares em atividades extracurriculares. Além disso, desenvolveu vários projetos de longo prazo para a formação de uma comunidade escolar e o desenvolvimento da criatividade.

- Inta Baltina, foi professora de matemática, concluiu o curso de matemática baseado na Aprendizagem Desenvolvimental para o 1º ao 12º ano à 12ª. Ainda continua a ensinar matemática nesses anos. Realizou um curso de preparação de pré-escolares para matemática na perspectiva da Aprendizagem Desenvolvimental. Cursou o mestrado com o objetivo de adquirir formação para trabalhar a aprendizagem da matemática em pré-escolares desde a perspectiva da aprendizagem desenvolvimental.

- Natalya Valentinovna Rogaleva é professora de russo, desenvolvedora do curso original "Desenvolvimento da fala", "Aprendizagem de idiomas (programa de Aprendizagem Desenvolvimental). Defendeu a sua tese de doutorado com o tema

“Características do sujeito da atividade de estudo nas diferentes etapas da educação”. Continua a trabalhar como diretora de uma grande escola pública.

- Irina Nilovna Malyukhina é professora de inglês. Professora de jogos educativos de computadores para pré-escolares. Desenvolveu uma metodologia para a realização de jogos educativos no computador.

- Nina Mikhailovna Grebenschikova é professora de belas artes. Cursou o mestrado onde estudou o desenvolvimento da imaginação nos níveis fundamental e médio.

Além de tudo disso, contamos com dois professores de diferentes disciplinas que são do mais alto nível acadêmico. São eles V. V. Glukhov na matemática e S. N. Vinogradov na física, que prepararam com sucesso seus alunos para participar e vencer em olimpíadas internacionais dessas disciplinas.

A partir de 2000, passou a atuar no Centro a seguinte grupo de professores de Aprendizagem Desenvolvimental, que recebeu formação no próprio Centro e realizaram atividades práticas na escola:

- Maria Pekarskaya - Psicóloga e professora que desenvolveu um programa de atividades cognitivas para pré-escolares, implementou o programa de Aprendizagem Desenvolvimental para a formação da linguagem em escolas no nível fundamental (I e II).

- Margarita Dragile - Professora de ritmo e arte teatral. Desenvolvedora do programa para a formação da imaginação criativa e de programas adicionais de educação. Além disso, tutora e desenvolvedora de programas para a formação de tutores para os alunos.

Dos professores vinculados a pedagogia MAPS podemos mencionar, em primeiro lugar, a Sergey Tantsorov, que é um metodólogo. Ele desenvolveu e implementou: (1) o programa do autor sobre a metodologia do direito, os fundamentos da organização do pensamento e da atividade; (2) o programa de jogos organizacionais e educativos (OOI) para o nível médio; (3) elaborou uma metodologia de organização de atividades de projeto para alunos do nível médio; (4) concebeu e implementou programas de educação complementar em gestão reflexiva.

Em segundo lugar, a Mark Strozhev, que é um metodólogo responsável pelo programa do autor sobre a metodologia das ciências naturais e do seminário sobre a lógica das ciências naturais

Por fim, em terceiro lugar, Igor Vatolin, que é um historiador e responsável pela realização do programa do autor de metodologia da história e concepção de projetos sociais.

Ademais, temos as conquistas individuais dos alunos, que são vencedores de torneios internacionais no âmbito do programa Debate.

**RVP e AML:** Zeltserman, é fácil perceber o longo e árduo percurso formativo realizado pelo Centro Pedagógico “Experimental” de Riga nesses mais de 35 anos de história. Além de longo e árduo, o percurso também é marcado por particularidades e especificidades concretas que foram surgindo como resultado, entre outras coisas, da opção do Centro de integral a concepção de Aprendizagem Desenvolvimental de D. B. Elkonin e V. V. Davidov com a Metodologia da Atividade do Pensamento Sistêmico de P. G. Shchedrovitsky. Com certeza, isso fez com que surgira em Riga uma variante própria de Aprendizagem Desenvolvimental, distinta em diferentes aspectos das variantes de Moscou, Kharkiv e Berlim. Em tal sentido quais considera que foram as principais contribuições científicas, acadêmicas e profissionais do Grupo de Riga e de seu Centro Pedagógico “Experimental” para a consolidação e preservação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental?

**BAZ:** V. V. Davidov desenvolveu durante muitos anos uma concepção de escola dos anos iniciais do nível fundamental, que foi interrompida em 1998, com sua morte. Sobre como deveriam ser concebidos a organização e implementação dos estágios subsequentes da educação – apenas havia versões.

No Centro Pedagógico “Experimental”, essas questões foram finalizadas e colocadas em prática. A escola de Aprendizagem Desenvolvimental Elkonin-Davidov fluiu para a escola da pedagogia da atividade de pensamento sistêmico e, como resultado, para a escola de Educação Desenvolvimental.

**RVP e AML:** Consideramos o periódico *Vestnik*, criando em 1996 pelo Grupo de Riga e pelo seu Centro Pedagógico, uma grande contribuição para o processo de consolidação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor. Desconhecemos a existência de qualquer outro periódico semelhante dentro do sistema psicológico e didático Elkonin-Davidov. Por iniciativa de quem foi criado o periódico e quais considera que foram suas mais relevantes contribuições? Por que a produção de materiais parou em 2003?

**BAZ:** Em 1994, a Associação Inter-regional de Aprendizagem Desenvolvidor Elkonin-Davidov foi criada por iniciativa de Vasily Vasilyevich Davidov. Vladimir Vladimirovich Repkin foi eleito vice-presidente, e eles trabalharam juntos desde o início até a morte de Vasily Vasilyevich. Em 1996, foi restabelecida como Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvidor. Até trezentas pessoas de quatro países compareceram à conferência da Associação: da Letônia, Ucrânia, Cazaquistão e Rússia. Cerca de 10% das escolas na Rússia funcionavam de acordo com o sistema Elkonin-Davidov.

A ideia de criar *Vestnik* e, principalmente, sua estrutura, pertenceu ao próprio V. V. Davidov; bem como a composição de materiais e autores das seções principais. A primeira edição foi aberta com uma entrevista com os mestres da Aprendizagem Desenvolvidor. Assim, a primeira seção descreveu a história do desenvolvimento do sistema. Como V. V. Davidov não definiu estritamente a estrutura das entrevistas para mim, elas acabaram sendo vivas e mostrando as características da personalidade dos Mestre convidados.

A segunda seção, proposta por Vasily Vasilyevich Davidov, foi sobre a história da pesquisa científica dentro do sistema de Aprendizagem Desenvolvidor.

A próxima seção esteve relacionada com o desenvolvimento científico moderno, a prática e uma seção separada, sobre o trabalho da própria Associação.

Antes da morte de Vasily Vasilyevich, fizemos cinco números. Quando ele partiu de maneira definitiva, deixou muitos materiais importantes relacionados à história do sistema e a seu desenvolvimento científico, além de artigos que definiam a essência do sistema e que não eram familiares para as grandes massas de cientistas e profissionais.

Enfim, esta é a estrutura que ele propôs, e depois os materiais foram coletados.

Nas conferências anuais da Associação, nas quais participaram autores, desenvolvedores, representantes de vários grupos científicos, cientistas, representantes das escolas de Aprendizagem Desenvolvimental, todos foram levados com eles para países, regiões, cidades por nossos números do periódico *Vestnik*. É muito importante termos tido uma seção aberta onde convidávamos os professores a publicarem os seus trabalhos práticos.

Por que a produção de materiais parou em 2003?! Em 1998, a última edição foi dedicada à memória de Vasily Davidov, onde seus alunos falaram e escreveram sobre sua importância em nosso sistema. E, então, publicamos o material que ele deixou, assim como novos materiais. No início de 2000, a situação em torno da Associação começou a se deteriorar por razões políticas e organizacionais.

A competição científica também desempenhou um importante papel nesse processo de deterioro, porque os resultados das escolas de nosso sistema foram superiores aos das escolas urbanas comuns e especializadas. A Associação começou a se reunir uma vez por ano e as relações eram difíceis. Portanto, em 2003, foi publicada a última edição do *Vestnik*, que deixou depois de existir.

Aqueles resultados de pesquisa que não puderam ser publicados em lugar nenhum, foram publicados em Riga e enviamos para todos os países. Os números desse periódico estão disponíveis em nosso site (<http://old.experiment.lv/>) e as cópias em papel estão na Associação.

**RVP e AML:** Zeltserman, em 2006, foi criada a Escola de Nível Médio "Innova". Conforme declarado no próprio site da instituição, "Innova" é uma das poucas escolas da União Europeia baseada na concepção de Aprendizagem Desenvolvimental que se destaca em âmbito internacional pelo resultado acadêmico de seus alunos. A escola tem ocupado o 2º e 3º lugar entre as escolas da Letônia nas Pesquisas Internacionais de Ciência, Matemática e Leitura

(PISA e PIRLS).<sup>11</sup> Na sua opinião, quais são os principais fatores que permitiram ao colégio “Innova” alcançar tais resultados pedagógicos?

**BAZ:** Sim, isso mesmo, agora é um dos poucos colégios na Europa com essas características que vocês mencionam.

Tentamos assegurar por todas as vias possíveis a nossa participação regular em estudos comparativos internacionais sobre a qualidade da educação científica e alfabetização. Era preciso entender qual a qualidade que a correta implantação do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental proporciona. Em 2015, nossa escola foi incluída em uma grande amostra de escolas de 57 países e, como resultado, “Innova” ficou em 2º lugar em educação científica e em 3º lugar em alfabetização no país. E os principais indicadores não eram piores do que as escolas especializadas em outros países.

Foram incluídos os alunos que frequentaram o nosso Estúdio para o Desenvolvimento do Pré-Escolar e que tinham sido os primeiros a começar a estudar numa escola privada, “Innova”, do Centro Pedagógico “Experimental”, em 2006.

É muito importante reconhecer que todos os professores titulares dessa turma, que foram recapitados para exercer a docência dentro da concepção de Aprendizagem Desenvolvimental, trabalharam nela desde o 1º ano. Esses educadores trabalharam com alunos de 2 a 4 anos até o 9º ano. Os professores prepararam as crianças no nível fundamental e entenderam o que deveria acontecer com elas nesse nível. Como disse um de nossos professores de física, havia uma almofada de Educação Desenvolvimental no ensino fundamental, e ela se refletia

---

<sup>11</sup> O PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada dois anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais. Por sua vez, o PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study (Estudo Internacional de Progresso em Leitura) da Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional – IEA, é um estudo internacional sobre o desempenho em leitura em alunos do 4º ano. É realizado a cada cinco anos desde 2001. Foi projetado para medir a aquisição de alfabetização de leitura das crianças, para fornecer um diagnóstico de base para estudos futuros de tendências de desempenho e para coletar informações sobre as experiências de aprendizagem da leitura em casa e na escola infantil. Nota de RVP e AML.

nos resultados da qualidade da aprendizagem de ciências e alfabetização. Foi uma combinação destes fatores: pré-escola na perspectiva da Aprendizagem desenvolvimental e ensino fundamental - foi o que Davidov fez, e a escola principal é obra de nossos professores. Daí, parece-me, que emergem tais resultados.

**RVP e AML:** A Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental recebeu um duro golpe após a morte de V. V. Davidov, em 19 de março de 1998. Após essa data, quais você acha que foram os maiores desafios dessa teoria, bem como dos grupos e centros de pesquisa a ela vinculados? Como avalia o trabalho do Grupo de Riga e do Centro no mesmo período? Como você definiria o estado atual da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental?

**BAZ:** Lendo nossas obras, você definitivamente sentiu que a morte de V. V. Davidov foi um golpe no sistema de Aprendizagem Desenvolvimental. Infelizmente, a integridade da teoria da aprendizagem desenvolvimental de acordo com o sistema Elkonin-Davidov foi mantida apenas por V. V. Davidov. Portanto, sua partida retardou o desenvolvimento de uma teoria integral.

Suas obras permaneceram - os livros *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (DAVIDOV, 1996) e *Problemas da aprendizagem desenvolvimental* (DAVIDOV, 1986), bem como as coleções "Abordagem da atividade em educação" de seus alunos. Mas não há quem mantenha o sistema intacto, como ele deve se desenvolver.

Além disso, a pressão começou nas escolas baseadas na concepção de Aprendizagem Desenvolvimental e, conseqüentemente, a mesma pressão começou nos grupos científicos. Antes disso, recebíamos bolsas científicas - internacionais, republicanas, do Open Society Institute<sup>12</sup> - para desenvolver vários aspectos do nosso sistema. Desde 2000, o financiamento foi reduzido, respectivamente, e os centros começaram a fechar e, de fato, o trabalho continuou individualmente. Em

---

<sup>12</sup> O Open Society Institute é uma rede de doadores fundada pelo magnata dos negócios George Soros. A Open Society Foundations fornece apoio financeiro a grupos da sociedade civil em todo o mundo com o objetivo declarado de promover justiça, educação, saúde e mídia independente. Nota de RVP e AML.

Berlim, Kharkiv, Vietnã, Riga e em Moscou, ainda havia grupos. Pesquisadores separados estavam nos EUA, começaram a aparecer na América do Sul, mas todos são iniciativas de indivíduos separados e grupos.

A comunicação tem sido drasticamente difícil desde o início dos anos 2000. E aqui na Letônia também começou a pressão sobre os indivíduos, sobre a escola como um local prático para a implementação de nossas propostas de educação na perspectiva desenvolvimental, e fomos forçados a trabalhar mais para preservar o processo educacional e a escolarização, e não realizamos nenhum desenvolvimento sério desde o final de 2000. Basicamente, eles estavam empenhados em organizar a preservação do processo educacional.

O estado atual da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental pode ser avaliado da seguinte forma: nos últimos anos, em conexão com o 90º aniversário de Vasily V. Davidov, foi decidido realizar as leituras de V. V. Davidov. E nos últimos anos foram realizadas leituras nas quais falaram todos aqueles que continuam a sua obra.

A pandemia possibilitou o trabalho remoto, todos puderam participar, as leituras passaram a ser internacionais. Todos os que no mundo têm algo a dizer de acordo com o sistema de Elkonin e Davidov falam nessas leituras. E assim ocorre a troca.

Ao mesmo tempo, esta onda de interação remota permite criar novos grupos e novos projetos. Nesse sentido, o renascimento internacional da Aprendizagem Desenvolvimental está agora começando. É difícil para mim dizer o quão eficaz será, mas os materiais das duas últimas leituras mostram que, devido à interação internacional, há um efeito sinérgico no desenvolvimento da teoria e da prática.

Eles tentam manter as leituras na mesma lógica em que fizemos o periódico *Vestnik*. Desenvolvimentos científicos, projetos e práticas - sucessos e problemas. Graças à Internet, agora podemos nos ajudar muito mais e melhor.

Se falamos de potência, de amplitude, então, a julgar pelos materiais que recebo, a onda mais poderosa de aprendizagem desenvolvimental existe agora no Brasil. No território da Europa agora existem apenas laços pessoais, que também são difíceis para muitos devido a circunstâncias bem conhecidas. O grupo que formou o núcleo organizacional e de conteúdo da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental, em 1994, mantém relações científicas, práticas e amigáveis até hoje.

**RVP e AML:** Que mensagem Bronislav Zeltserman deixaria para o público leitor brasileiro interessado em desenvolver a educação numa perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental?

**BAZ:** Em geral, o sistema de Aprendizagem Desenvolvimental foi estabelecido desde a educação pré-escolar até o ensino superior. Ele permite que você obtenha dois novos resultados na saída - um graduado diferente, um sujeito da atividade, um sujeito inteligente, uma personalidade que sabe caminhar para o seu próprio desenvolvimento, que sabe porque vive, que aponta problemas, estabelece tarefas e sabe como resolvá-los.

Para nossos graduados, uma característica importante é a capacidade de projetar e trabalhar em equipe.

O que é muito mais importante, nosso sistema inevitavelmente requer o mesmo perfil de professores. É impossível que o sistema funcione sem professores que possam ver problemas, definir tarefas e resolvê-los.

Se um país se propõe a formar essas pessoas, esse sistema pode funcionar. Deve ser um sistema completo. Eu tenho a impressão que a digitalização pode nos ajudar a resolver uma série de problemas relacionados com a Aprendizagem Desenvolvimental que não foram resolvidos até agora. É uma das opções na criação de uma escola virtual híbrida em rede para a Educação Desenvolvimental.

**RVP e AML:** O sistema de Aprendizagem Desenvolvimental pode funcionar nas condições de um país capitalista, onde os problemas sociais e de educação são diferentes daqueles enfrentados na época em que as abordagens dessa teoria foram criadas?

**BAZ:** Não vejo problema em incorporar o sistema de Aprendizagem Desenvolvimental em um país capitalista. Isso é possível em qualquer país, não haverá problemas se os dirigentes entenderem o que receberão como resultado: outro

aluno e outro professor. Então, qualquer líder que se preze estará interessado em ter tais graduados e professores em seu país, e que tal sistema funcione em seu país.

Quando D. B. Elkonin e V. V. Davidov desenvolveram o sistema de Aprendizagem Desenvolvimental, eles não pensaram em socialismo ou capitalismo - eles pensaram na formação da personalidade. Este sistema não está diretamente vinculado a qualquer tipo específico de sistema político.

### 3 Referências

- DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996, 544p.
- DAVIDOV, V. V. *Problemas da aprendizagem desenvolvimental*. A experiência da pesquisa psicológica teórica e experimental. Moscou: Pedagogia, 1986, 240 p.
- LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação* (UFSM), Santa Maria. Vol. 45, 2020, p. 1-32. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48103/pdf>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>.
- PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 9 mar. 2022.
- PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-239, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. *Вестник*, Riga, Centro Pedagógico "Experimental", 1997.
- ZELTSERMAN, B. A. et al. *"Experimento": ontem, hoje, amanhã...* Selecionado. Riga, Centro Pedagógico "Experiência", 2007, 140 p.
- ZELTSERMAN, B. A. et al. *Pais – clientes da educação*. Novo papel social dos pais modernos. Riga, Humanitarian Perspective Society, 2006, 49 p.
- ZELTSERMAN, B. A. et al. *Tempos de experimento*. Edição de aniversário. Riga, Centro Pedagógico "Experimental", 2002, 338 p.

ZELTSERMAN, B. A.; NETUNAKHIN, D. "Debate": novas abordagens e formas de trabalho (experiência do Centro Pedagógico "Experimental"). Coleção "Debate: Problemas, Pesquisas e Perspectivas". Riga, Centro Pedagógico "Experimental", 2002, p. 221-239.

ZELTSERMAN, B. A.; ROGALEVA, N. O debate como forma de desenvolvimento do sujeito da atividade. Coleção "Debate: Problemas, Pesquisas e Perspectivas". Riga, Centro Pedagógico "Experimental", 2002, p. 239-249.

Recebido em novembro de 2022.  
Aprovado em novembro de 2022.

# Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD): diálogo com Gloria Fariñas León a respeito de P. Ya. Galperin. (*In Memoriam*)<sup>1</sup>

*Developmental Learning Theory (DLT):  
a dialogue with Gloria Fariñas León about P. Ya. Galperin*

*Gloria Fariñas León*<sup>2</sup>

*Isauro Beltrán Núñez*<sup>3</sup>

*Olga Carla Espínola da Hora e Souza*<sup>4</sup>

*Luiz Fernando Pereira*<sup>5</sup>

## RESUMO

Esta entrevista com a Professora Doutora Gloria Fariñas León foi realizada em julho de 2022, por ocasião do 120º aniversário de nascimento de P. Ya. Galperin, de quem foi aluna de doutorado. Durante sua vida acadêmica, Gloria realizou diversas pesquisas com base na Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos, de autoria de Galperin, uma das bases da aprendizagem desenvolvimental. A entrevista objetivou conhecer da professora suas vivências e opiniões sobre esse renomado psicólogo. Na primeira parte, Gloria fala sobre como chegou a ser orientanda de Galperin e suas impressões sobre esse homem da ciência. Na segunda, revela os lados humano, pessoal e profissional de seu

## ABSTRACT

This interview with Professor Doctor Gloria Fariñas León was conducted in July 2022, on the occasion of the 120th anniversary of P. Ya. Galperin's birth, whose doctoral student she was. During her academic life, Gloria conducted several researches based on Galperin's Theory of the Planned Formation of Mental Actions and Concepts, one of the developmental learning foundations. The interview aimed to know the professor's experiences and opinions about this renowned psychologist. In the first part, Gloria talks about how she came to be Galperin's mentee and her impressions about this man of science. In the second part, she reveals the human, personal and professional sides of her mentor. Gloria answers about her

<sup>1</sup> A entrevista compôs parte das atividades de pesquisa do primeiro entrevistador, Isauro Beltrán Núñez, com o apoio do CNPq.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Psicológicas pela Universidade Estadual de Moscou. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Havana. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2290-3169>.

<sup>3</sup> Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Havana. Professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3224-4694>. E-mail: [isaurobeltran@yahoo.com.br](mailto:isaurobeltran@yahoo.com.br).

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9690-9582>. E-mail: [olga.souza@ufrn.br](mailto:olga.souza@ufrn.br).

<sup>5</sup> Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGECM-UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2247-3717>. E-mail: [luizfernandoifrn@hotmail.com](mailto:luizfernandoifrn@hotmail.com).

orientador. Gloria responde sobre sua compreensão da teoria de Galperin, do processo da aprendizagem e dos desafios na apropriação da teoria, como processo complexo, dialético, de leitura, releituras, contextualização e inferências dos textos produzidos pelo autor, que se caracterizava pelo poder de síntese e pela profundidade, o que exige determinadas formas de se aprender com ele. Ela reflete sobre os aspectos sistêmicos da teoria, com destaque para o subsistema da orientação que o sujeito elabora sobre as ações que deve realizar para aprender e o dos parâmetros das ações pelas quais se aprende, que caracterizam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento intelectual dos estudantes. Enfatiza, ainda, a importância de se aprofundar, no contexto da teoria, as relações entre comunicação e atividade. Para finalizar, destaca o potencial e os desafios da teoria como referência para se pensar a escola no século XXI.

**Palavras-chave:** Teoria de Galperin. Base orientadora da ação. Parâmetros da ação. Habilidades conformadoras. Ler Galperin.

understanding of Galperin's theory, the learning process and challenges in the theory appropriation, as complex, dialectical process of reading, re-reading, contextualizing and making inferences from texts produced by the author, who was characterized by his power of synthesis and depth, which requires certain ways of learning from him. She reflects on the systemic aspects of the theory, emphasizing on the subsystem of the orientation that the subject elaborates on the actions he must conduct to learn, and on the parameters of the actions by which one learns, which characterize the relationship between learning and intellectual development of students. She also emphasizes the importance of deepening, in the context of the theory, the relations between communication and activity. Finally, she highlights the potential and challenges of the theory as a reference for thinking about school in the twenty-first century.

**Keywords:** Galperin's theory. Action-oriented basis. Parameters of action. Builder skills. Read Galperin.

## 1 Apresentação

Para a seção entrevista da revista, neste número, o Grupo de Pesquisa: “Formação de ações intelectuais e de conceitos científicos na Teoria de P. Ya. Galperin”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, e em ocasião do 120º aniversário do nascimento do eminente psicólogo P. Ya. Galperin, criador da referida teoria, foi realizada, em 26 julho de 2022, uma entrevista com a Professora Doutora Gloria Anisia Fariñas León, reconhecida psicóloga, que foi orientanda de doutorado de Galperin.

Gloria, foi uma psicóloga, pesquisadora e professora cubana que se dedicou aos estudos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento humano sob a perspectiva do Enfoque Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky, da Teoria da Atividade de A. N. Leontiev e da Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin, com importantes contribuições teóricas e práticas para a aprendizagem desenvolvimental no contexto escolar.

Gloria graduou-se em Psicologia pela Universidade de Havana, em 1971, e, em 1983, obteve o título de doutora em Ciências Psicológicas pela Universidade M. Lomonosov, localizada em Moscou, Rússia. Em 2009, obteve o seu segundo doutoramento, em Ciências Sociais, pela Universidade de Havana. Sua primeira tese de doutorado foi realizada sob a orientação de Galperin (1902-1988) no tema: Formação de conceitos gramaticais iniciais em uma sala de aula em Cuba.

Gloria iniciou sua trajetória como professora universitária em 1982, na Universidade de Havana, onde foi professora do Departamento de Psicologia Aplicada e Vice-Presidente da Cátedra L. S. Vygotsky. Também colaborou em diversas universidades no México e na Universidade da Cidade de Nova York. Sendo reconhecida como umas das principais representantes do Enfoque Histórico-Cultural, Gloria se notabilizou como uma profunda conhecedora e continuadora dialética desse enfoque. Tal reconhecimento se evidencia nas diversas palestras que ministrou em congressos científicos internacionais em diferentes países, tais como Cuba, México, Brasil, Costa Rica, Rússia, Dinamarca e Holanda.

Foto: Gloria Fariñas León fala sobre Galperin na UFRN. Novembro 2014



Fonte: Arquivo pessoal de Isauro Beltrán Núñez

Ganhadora de diversos prêmios em Cuba (2006, 2009, 2016), como pesquisadora, publicou dezenas de artigos em vários lugares do mundo e escreveu diversos livros, destacando-se: *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender* (2004) e *Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano* (2007).

No Brasil, teve uma destacada atuação ministrando cursos e assessorando programas de pós-graduação, principalmente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (no Grupo de Pesquisa: Formação de ações intelectuais e de conceitos científicos na Teoria de P. Ya. Galperin) e na Universidade Federal de Uberlândia (no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente – GEPEDI), além de publicar diferentes artigos científicos em colaboração com pesquisadores do país. Em especial, em nosso grupo de pesquisa, foi sempre uma inspiração para nossas aprendizagens sobre a teoria de Galperin, participando em discussões teóricas, seminários, palestras e publicações conjuntas.

Nesta entrevista, Gloria descreve o processo que a levou a estudar em Moscou e a ser orientanda de Galperin, enfatizando os lados profissional, ético e afetuoso do seu orientador. Ao relatar suas vivências em Moscou e as experiências ao lado de Galperin, Gloria apresenta sua compreensão da teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de Galperin, destacando os seus subsistemas, especialmente o subsistema da orientação que o sujeito elabora sobre as ações necessárias a aprendizagem e o dos parâmetros das ações e que, por sua vez, caracterizam a relação aprendizagem-desenvolvimento intelectual, bem como o desenvolvimento da personalidade do estudante. Ao enfatizar a alta capacidade de síntese e aprofundamento de Galperin, Gloria alerta para a necessidade de se fazer uma leitura complexa dialética dos textos do autor, com leituras, releituras, contextualizações e inferências, que são necessárias para compreender sua teoria. Enfatiza, ainda, a necessidade de aprofundamento, na teoria, dos aspectos referentes à relação entre a atividade e a comunicação. Por fim, destaca as potencialidades e os desafios da teoria na formação de professores e na educação do século XXI.

## 2 Entrevista Gloria Fariñas León

### **Tópico - Como tudo começou: o interesse pela aprendizagem e o desenvolvimento humano e pelos estudos com P. Ya. Galperin.**

**Isauro:** Gloria, o nosso interesse, e penso que o interesse de muitas pessoas, é conhecer as suas experiências em relação a P. Ya. Galperin, o criador da Teoria da Formação Planejada por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos, uma das bases da aprendizagem desenvolvimental. Conhecer sobre ele por meio de você, que foi, no doutorado, orientanda de Galperin, um homem do seu tempo, com suas peculiaridades como cientista e como pessoa, e que consideramos um gênio da psicologia. Um registro importante, especialmente este ano, quando celebramos 120 anos do nascimento de Galperin.

Nem todos tiveram a oportunidade de ser discípulo, estudante de uma pessoa de tal grandeza, que pesquisou e criou uma escola científica com outros grandes da psicologia mundial. Sinto-me à vontade de poder conversar contigo num momento como este e manifestar todo o meu afeto, o meu respeito, a minha consideração pessoal e a dos colegas que compõem o nosso grupo de estudo, aqui presentes. Para nós, é um privilégio ter este momento contigo, e eles, meus alunos, sabem o significado deste momento contigo.

Uma pergunta inicial seria esta: Como chegaste a ser orientanda de Galperin? Então, essa seria a primeira pergunta que gostaríamos que você respondesse, Gloria.

**Gloria:** Sim, em primeiro lugar, gostaria de dizer que estou muito feliz por estar aqui com vocês, partilhando este momento e, em segundo lugar, gostaria de agradecer o convite. É uma oportunidade única, portanto que seja algo interessante. Penso que, com essa pergunta, é uma boa maneira de começar.

Claro que vou fazer a minha avaliação a partir de uma perspectiva cultural, embora seja um pensamento histórico-dialético o que nos une no campo da psicologia, pois justamente por ser um enfoque de natureza histórica cultural,

quando estou entendendo e aplicando, recriando ideias a partir da minha história e da minha cultura, não o posso fazer de outra forma, apesar de haver muitos pontos em comum com o que o enfoque histórico-cultural propõe.

Em particular, digo que o Galperin que associo muito nas minhas análises com estudantes, colegas, em congressos, em diferentes contextos, vejo-o a partir dessa perspectiva, não o posso fazer de outra forma. Sempre digo que tento manter o espírito do enfoque, especialmente o de Galperin, com quem foi um privilégio para mim estudar, especialmente, embora, no geral, o coletivo do Departamento de Psicologia de Idades da Universidade de Moscou, onde fiz o doutorado, fosse um grupo muito cooperativo, especialmente Andrey Podolskiy, um doutorando e colaborador de Galperin, que sempre me apoiou durante minha estadia em Moscou.

Comecei os meus estudos de doutorado na Universidade Estadual de Moscou M. Lomonosov, nesse departamento, em 1978, e terminei em 1983. Eu não estava o tempo inteiro na União Soviética, mas ia e vinha, porque era assim que as coisas eram. E quero que tenha isso em mente, porque vou fazer uma avaliação a partir dessa perspectiva.

E isso é algo que, penso, deve ficar claro desde o início. Na verdade, quando fui para a União Soviética, tinha estudado, durante a graduação em Psicologia, algo da teoria de Galperin. A mim sempre interessou muito a temática da aprendizagem e do desenvolvimento. E gostei muito de uma disciplina ensinada pelo Professor Armando Martínez, que foi o professor fundador do Departamento de Psicologia, na Universidade de Havana, sobre aprendizagem, e na qual ele teve a ideia, poderíamos dizer, de incluir, no conteúdo do programa, a teoria de Galperin.

Claro que, naqueles momentos, que foram nos anos 1960, especificamente 1966, 1967 a 1972, ainda a teoria de Galperin não era bem conhecida em Cuba. Tínhamos tido um conselheiro hispano-soviético, que foi um dos fundadores do Departamento de Psicologia, e assim começaram a chegar diferentes obras de psicologia soviética, e esse professor, Armando Martínez, foi quem tratou sobre a teoria de Galperin na sua disciplina. Fiquei realmente apaixonada porque me pareceu uma visão muito coerente e dialética

em relação ao que havia estudado em outros capítulos dessa mesma disciplina, por exemplo, a teoria de Skinner, a teoria de Norman. E a teoria de Galperin pareceu-me muito mais lúcida para compreender a problemática da aprendizagem no contexto escolar. Quando aconteceu aquilo, eu era apenas uma estudante da graduação de Psicologia. Mais tarde, entrei como professora na Universidade de Havana, no mesmo Departamento de Psicologia e continuei a me interessar pela temática.

Quando já estava na universidade, como professora, houve um intercâmbio entre a Universidade de Havana e a Universidade de Lomonosov, de Moscou, e veio Andrey Ilich Poldoskiy, orientando e colaborador de Galperin, professor da Universidade de Moscou, à nossa universidade, especialmente ao nosso departamento, e conversou muito conosco. Para convencê-lo dos meus interesses especificamente na teoria de Galperin, contei-lhe o que estava fazendo. Eu havia sido, nos primeiros anos da minha vida profissional, professora de espanhol no ensino secundário e então me interessei muitíssimo pela problemática da linguagem em relação ao pensamento conforme abordada por Galperin. Mas não pensem que eu era uma sabe-tudo, não, eu era ingênua, tinha uma abordagem ingênua. E Podolskiy nos encorajou bastante. Quando chegou o momento da atribuição de bolsas de estudo à União Soviética, descobri casualmente que havia sido designada para uma universidade de Leningrado.

Bem, Leningrado é uma bela cidade. Quem não gostaria de viver em Leningrado? Mas eu tinha um objetivo muito específico. Nessa época, eu também trabalhava na Vice-Reitoria Docente da Universidade e fui ver um assessor soviético, Karelin, não me lembro do nome completo de Karelin<sup>6</sup>, e disse-lhe que, por favor, não tinha interesse em ir a Leningrado, mas, sim, para Moscou. E Karelin teve a gentileza de me colocar no grupo que ia para Moscou. Fiquei muito feliz.

Depois, Karelin, já em Moscou, continuou cuidando dos estudantes cubanos

---

<sup>6</sup> A professora Gloria está se referindo aqui a Alexei Karelin, um dos assessores soviéticos que trabalhavam em cooperação com a administração da reitoria universitária e seus assessores cubanos especialmente na Faculdade de Psicologia e na Vice-Reitoria docente da Universidade de Havana, entre o final dos anos 1970 e a metade da década de 1980.

de doutorado. Eu cheguei a tempo para poder trocar o destino do doutorado. Parece que foi um pressentimento. Não sei o que foi que me salvou para minha ida a Moscou. Eu já ia com uma motivação específica e, na primeira reunião, a primeira vez que me encontrei com Galperin, disse-lhe o que fazia e quais eram os meus interesses. Então, conversamos sobre a temática da formação de conceitos gramaticais nas crianças em idade escolar, e foi então que a minha temática de pesquisa foi definida com ele (FARIÑAS, 1983).

Foto: Isauro Beltrán Núñez e Gloria Fariñas León na UFRN, novembro de 2014



Fonte: Arquivo pessoal de Isauro Beltrán Núñez

**Isauro:** Nós temos lido questões muito interessantes, relatos muito humanizados, muito carinhosos de L. Obukhova, da própria N. Talízina, de A. Podolskiy, de Z. Reshetova, de A. Zhdan, discípulos de Galperin, sobre ele. Estamos interessados, por exemplo, em saber qual foi tua impressão em relação a Galperin como cientista, como pessoa, como ser humano?

**Gloria:** Galperin me impressionou muito favoravelmente como uma pessoa sóbria. Eu também sou bastante sóbria. Uma pessoa gentil, muito gentil, uma pessoa

refinada, uma pessoa natural. Uma pessoa autêntica, aberta, e, me pareceu, muito responsável, de uma profunda convicção científica e uma grande paixão.

Desde a primeira reunião, já estava definido o que eu iria fazer. Na realidade, nos cinco anos em que estive fazendo o doutorado, eu devo ter visto Galperin, mais ou menos, 12 vezes. Não foram muitas, mas ele aproveitava o tempo de uma maneira extraordinária, e isso contarei depois, quando me referir a ele como orientador.

Depois, descobri que Galperin era também um brincalhão. Um brincalhão simpático. Tenho algumas anedotas que contarei rapidamente no decorrer da conversa. Realmente senti muita segurança com ele desde o início, além de um tremendo acolhimento. Nos reuníamos em sua casa, que ficava perto da universidade, algumas vezes na faculdade, mas a maior parte das vezes em sua casa.

É esta sutileza e este o conjunto de características dele como pessoa. Como se diz: Galperin pertencia à aristocracia intelectual, à aristocracia do espírito soviético. Tinha uma ampla educação, era conhecedor da cultura universal. Grande pensador. Assim, eu vi nele uma pessoa de elevada espiritualidade e dedicada à ciência com essas mesmas características. Quando ele me viu sonhando muito, lendo muito, me disse: por enquanto, pausa na leitura; vá à prática para dar conta das coisas. Isso me serviu como um primeiro ensinamento, e assim fui anotando muitas coisas ditas por ele, conselhos. Nada mais que pequenas frases dele que me faziam pensar.

Uma das vezes que nos encontramos no corredor do Departamento, ele me pegou pelo braço e me disse: venha comigo, venha comigo que vamos assistir a uma defesa do doutorado. E isso era como o Coliseu Romano. Sei que fui logo. E, durante todo o processo, fiquei espantada porque o doutoramento não foi aprovado. A tese não foi aprovada, e isso me deu uma tristeza, mas também me alertou para todas as exigências que existiam na faculdade e, claro, certamente em toda a universidade, porque é uma universidade de muita tradição, de um nível de excelência mundial. Esses foram meus primeiros encontros com Galperin, e como isso se foi delineando depois, se completando melhor, além de se delinear sua figura, que se manteve até o final, até o dia de minha defesa.

Dois anos depois de ter finalizado o doutorado, voltei a Moscou em uma

delegação e fui à sua casa. E ele foi tão amável como sempre, tão simpático, como sempre, acolhedor. Mas foi uma visita breve, só para cumprimentá-lo. Não havia conteúdo científico ali, somente afetivo. Ele era uma pessoa constante em suas atitudes. Exigente. Vou adiantar uma das anedotas.

Lembro uma conferência na disciplina “A humanidade”, que ele ministrava no Departamento de humanidades, em que participava. Eu sempre me sentava no mesmo lugar. Mas, um dia, não me sentei nesse lugar, não lembro por quê, mas me sentei em outra cadeira, talvez porque a outra estava ocupada. E, à tarde, eu tive de lhe telefonar para marcar um encontro em sua casa. Quando lhe telefonei, ele me disse: Linda, minha querida, você não estava hoje na minha conferência. Ele me falou que sabia. Eu lhe disse: eu não deixo de assistir suas conferências, eu estive em sua palestra, só não me sentei no mesmo lugar. Conclusão: dali em diante, cada vez que terminava a conferência, eu ia até onde ele estava para cumprimentá-lo, para que constatasse que eu estava ali.

Também receava que houvesse preconceito contra os latinos, que tivéssemos fama de gostar de fazer festas, de que não somos tão disciplinados ou essas coisas que ocorrem no pensamento da pessoa quando não nos conhecem, não é? Mas, bem, depois ele viu que eu me dediquei a meu trabalho e cumpri meu trabalho, defendi a tempo, nos devidos tempo e forma, sem necessidade de mais tempo. Embora tenha feito o meu trabalho de pesquisa em Cuba, não precisei de qualquer prorrogação. Eis a resposta à sua pergunta.

### **Tópico - Sobre Galperin: o professor e cientista.**

**Isauro:** Tudo é muito interessante, Gloria. Você participou de várias palestras. Muitos dos alunos de Galperin falam disso, do interessante que era assistir às palestras dele, que era realmente algo muito significativo, algo muito vibrante, que era cativante. Roubava a atenção. Apesar de você já ter falado um pouco sobre isso, poderias falar um pouco mais sobre Galperin como professor.

**Gloria:** Como professor e cientista?

**Isauro:** Sim.

**Gloria:** Claro. Recordem que eu ia três meses, seis meses e, uma vez, nove meses para defender. Quer dizer que não era uma aluna permanente da faculdade. Mas sei valorizar todos os momentos preciosos que ele me ofereceu e que o vi oferecer aos outros. E tirei minhas conclusões também do quão consistente, humano, ele era em seu comportamento e seu tratamento com os demais.

Considero Galperin um professor e cientista de altíssimo nível cultural. As aulas a que assistia no Departamento de Humanidades não eram de sua teoria, eram de Psicologia Geral, e ele falava de consciência, das percepções, dos sonhos, dentre outros temas, e tudo com rigor, mas também com um encanto peculiar. Recordo que, com outros, em outra conferência da qual falarei depois, ele se mantinha espontâneo em suas aulas. Por exemplo, um dia, uma aluna entrou quando ele já havia começado (e essa também era genial), e ele disse ao grupo: “Tenho de deixar entrar, que vou fazer com uma jovem tão bonita? Sente-se”. E, assim, seguiu com sua conferência. Quer dizer, ele tinha o dom do diálogo.

E de improvisação também, de acordo com o momento. E isso é um atrativo em um conferencista e para os estudantes. Também digo que ele tinha uma elevada cultura porque uma vez me mostrou “Ensaio e Poemas”, de José Martí<sup>7</sup>, e me falou da palavra tão lúcida e brilhante que tinha Martí. Aquilo me impactou profundamente, ele falando de José Martí. Acredito que o fez por delicadeza e porque era conhecedor de muitos pensadores da cultura de seus orientandos. Não o fez para me agradar, mas é evidente que era uma pessoa informada que lhe emocionava conhecer e se aprofundar sobre os fatos. Imaginei também que havia feito o mesmo com alguns estudantes de outros países latino-americanos. Não sei quantas coisas, mas isso não só me impressionou como também me comoveu, produziu em mim um sentimento extremamente agradável. E quero dizer também

---

<sup>7</sup> José Martí Pérez (1853-1895) foi um dos líderes do processo que levou à independência de Cuba, razão pela qual é considerado um dos principais heróis da história cubana. Além das suas diversas ocupações (político nacionalista, professor, jornalista) é reconhecido como um dos mais importantes representantes da literatura latino-americana.

que uma das coisas que me fez crescer mais foi estar ao lado de Galperin, além de em suas conferências, porque não fui a tantas conferências dele, fui a alguns cursos. Bom, eu não morava lá.

Fui a outra conferência justamente no dia seguinte de haver chegado de uma viagem, e estava com o horário invertido. Por acaso, me ocorreu de sentar-me na primeira fila. Eu estava o tempo todo de olhos abertos, mas a cabeça ficava caindo. Quando terminou sua palestra, ele deu um salto e sentou na mesa. E com a conferência encerrada, ele veio onde eu estava, fez um gesto com a mão e me disse: Estava muito interessante minha conferência, não é verdade? Pode ser que eu tenha dormido uma boa parte do tempo. E, então, disse a ele que estava com o horário invertido. Bom, ele era implacável, mas simpático. Uma mente crítica e irônica, com ele mesmo. E nada demais, ele apenas me disse isso com naturalidade, nenhuma agressividade. Mas essa era também a sua forma de ser simpático. Ele aproveitava esses momentos também assim, contraditórios, para expressar-se. E isso ajudava também a estreitar a relação. Sim, não só no plano científico e profissional, mas também o tom afetivo.

Comentei que uma das coisas que mais me ensinou sobre Galperin foi o seu poder de síntese. Galperin me deu seu livro *Introdução à Psicologia*, o exemplar em russo e um que a editora Pablo del Río publicou em espanhol (GALPERIN, 1979), e dedicou-me os dois com um pequeno parágrafo. Nesse parágrafo de Galperin, tem uma quantidade de informação e de possibilidades de inferências impressionante. Inferências da prática. Inferência que não se pode fazer de imediato, senão com a leitura e a releitura e a comparação com outros autores, especialmente com Vygotsky, e ele tinha essa particularidade. Seus textos têm essa particularidade dele. Eu o chamava “O mago da síntese”, porque era breve, mas muito profundo. Ele não divagava. Tinha uma lógica clara. Em breves palavras, ele dizia todas as coisas que queria dizer. Em seus escritos cada palavra tem seu lugar exato.

Por isso também, aproveitávamos o tempo, e isso me motivou muitíssimo. Eu tenho o livro<sup>8</sup> dos artigos dele com três cores, uma para cada vez que o reli.

---

<sup>8</sup> O livro é uma compilação de artigos de Galperin organizado por A. I. Poldoskiy e revisado por V. P. Zinchenko. Foi publicado em Moscou no ano de 1988 sob o título: *Psicologia como Ciência Objetiva*. Atualmente o livro está disponível apenas no idioma original (russo).

Porém não havia versão eletrônica de sua obra. E isso me fez pensar. Pensar em Cuba, nos problemas de Cuba, na história de Cuba e na cultura cubana.

Poderia dizer que, já no ano de 1995, ou seja, 12 anos depois, lancei as primeiras ideias, que considero não serem originais, mas que, em Cuba e em outros lugares, tem sido de muito interesse, que foram as habilidades conformadoras do desenvolvimento (FARIÑAS, 2004). Essas habilidades não são mais que os subsistemas da teoria de Galperin. O que acontece é que eu as enfoquei de outra maneira na relação com a personalidade, com o desenvolvimento integral da personalidade. E isso era justificado porque Galperin deu o primeiro passo para pensar o ser humano como uma totalidade, algo da qual eu ainda não tinha plena consciência em 1995. Mas fui ousada. Fui ousada porque uma das coisas das quais me convenci lendo sua obra e a de Vygotsky é que alguém escreve e, quando termina de escrever, já está mais além do que havia escrito anteriormente. E esse ensino foi muito importante para mim. Não sei como posso chamar. Bom, sim, me foi muito útil.

Passaram-se anos e, em 1996, houve um evento na Universidade de Havana sobre o centenário de Vygotsky e Piaget. E a mim coube fazer o discurso de abertura porque eu era vice-reitora de pesquisas naquela época. Nesse momento, em minha intervenção, já estava com uma maior consciência de que o Enfoque Histórico-Cultural, por ser dialético, é um enfoque hospitaleiro de muitas outras ideias, mas no sentido crítico. Ou seja, no Enfoque Histórico-Cultural, a partir da perspectiva de Galperin, de Vygotsky, um pode tomar ideias de outras teorias, mas integrando-as dialeticamente para a lógica histórico-dialética.

Em 1998, é fundada a Cátedra de Vygotsky da Faculdade de Psicologia, na Universidade de Havana, e ali comecei a realizar pesquisas. Eu era vice-presidente, o professor Guillermo Arias, um doutor que está há bastante tempo no Brasil, era presidente e Maria era secretária. Ali começaram os estudos e os debates mais sistemáticos. Então, comecei a trabalhar, de maneira muito mais consciente, sistemática e mais abrangente do que é agora, sobre Galperin em relação a outros autores. Hoje tenho um pequeno livro dedicado à relação entre Galperin e Bozhovich.

Bom, continuei nesse aprofundamento, tomando e retomando as habilidades conformadoras do desenvolvimento para analisá-las do ponto de vista da organização da aprendizagem na zona de desenvolvimento próximo. É a última pesquisa que fiz como resultado de todas essas práticas de investigação experimentais que realizei aqui em Cuba, em algumas instituições de diferentes níveis de ensino. Neste momento, estou com uma trilogia dedicada à auto-organização da aprendizagem e em toda sua terminologia. E, em todas, utilizo Galperin e Bozhovich.

O primeiro da trilogia é dedicado à relação Galperin-Bozhovich. O segundo é o experimento da organização da aprendizagem na zona de desenvolvimento próximo, e o terceiro, que acaba de ser posto online aqui em Cuba, sobre orientação na teoria de Galperin. É intitulado “Professor: para uma didática histórico-cultural do desenvolvimento”. Este sábado [23 de julho de 2022] recebi uma chamada da editora para poder ver que já estava em fase final, mas lamentavelmente essa edição para Cuba ainda não está disponível como um projeto da divulgação no estrangeiro, e não posso oferecer-lhe por essa razão. Este último experimento durou dois anos. Esse é o resultado não só do conhecimento adquirido com Galperin, mas também da autoconfiança que consegui com ele.

Quanto ao meu trabalho na tese, no dia da minha defesa, ele fez uma avaliação de mim, de próprio punho, que guardo em dois pares de folhas de papel que agora já estão amareladas, mas que conservo com muito carinho. E é uma verdade que fez uma avaliação muito interessante de minha pessoa e, bem, de minha experiência como cubana.

Não sei se querem alguma outra anedota.

## **Tópico - Para se ler e compreender a obra de Galperin**

**Isauro:** Temos mais. Temos várias perguntas.

Gloria, você participou na banca de Magda, a professora que fez aquele trabalho de doutorado sobre a organização do tempo no curso de Engenharia. Você

nos honrou com sua presença nessa banca, e ali tivemos uma oportunidade extraordinária de estudar esse tema que você desenvolveu, sobre as habilidades conformadoras da personalidade. Esse é um assunto muito interessante porque a possibilidade de se trabalhar essas habilidades na educação superior, na universidade, é uma referência muito importante para fazer pensar sobre o processo de formação universitária.

Muito relatos sobre Galperin, inclusive, tratam da síntese de que você fala. Dizem que ele era uma pessoa que escrevia, talvez não na velocidade e quantidade de outros contemporâneos dele, como Leontiev. Era realmente uma pessoa muito exigente sobre isso. Nessa direção, você poderia falar um pouquinho?

**Gloria:** Especificamente sobre o quê? Sobre o que eu considero? A contribuição que eu considero?

Foto: Gloria Fariñas León em seminário sobre a Teoria de P. Ya. Galperin na UFRN. Novembro de 2014



Fonte: Arquivo pessoal de Isauro Beltrán Núñez

**Isauro:** Sim, sobre o metodologista, o cientista, o intelectual preciso.

**Gloria:** Sim. Bom. Lendo Galperin, aprendi algo, também lendo Vygotsky, porém mais em Galperin: há leitores e leitores. Há leitores que são lineares, e estes

simplificaram a teoria de Galperin. E essa simplificação nos levou a um entendimento mecanicista da teoria de Galperin. Até aqui, em Cuba, aconteceu precisamente isso.

Para entender a teoria de Galperin, deve-se ler de um ponto de vista complexo-dialético, porque as relações que ele suscita não são relações lineares. Exatamente por isso, pela brevidade com que escrevia e pela não abundante literatura que deixou. Mas deixou o essencial. Então, nós temos que fazer uma leitura desse livro que estou promovendo. Porque uma aplicação mecanicista da teoria de Galperin é desastrosa para a educação.

Tenho outro estudo. Comecei no ano 2000, sobre os estereótipos que têm os professores, de todos os níveis, na interpretação da teoria histórico-cultural, que teve, em Cuba, um auge tremendo até os anos 1990. Depois disso, com a queda do campo socialista, é um pouco menor, mas alguns de nós seguimos batalhando para manter vivo o enfoque, que é muito necessário, sobretudo, para a realidade cubana, porque a história do pensamento cubano se associa justamente à problemática da educação.

Mais tarde, foi reinterpretada a teoria para engrandecê-lo ainda mais. E, neste momento, seguimos batalhando pelo aperfeiçoamento da educação. Inclusive, é dessa perspectiva que estou trabalhando com o Instituto Superior Pedagógico José Varona, aqui em Havana, e com o Ministério da Educação. Em cursos, temos trabalhado na teoria de Galperin, de Vygotsky, mas ligados ao que estou dizendo a vocês: uma visão dialética complexa. Isso não quer dizer que tenha de ser complicada, porque há quem confunda a palavra “complexa” com complicado.

Trata-se de fazer uma leitura não linear dos conteúdos, não entender linearmente a interrelação dos processos. E, para entender Galperin, são necessárias muitas leituras, releituras e recriações mentais e articulações com a prática, e a leitura integral da sua obra de forma dialética, temporal. Sim, eu posso dizer que é graças a essas leituras que pude me aprofundar sobre a dinâmica da zona de desenvolvimento próximo, pude entender no sentido que nos disse Talízina. Esta é outra cientista que respeitei e respeito muitíssimo e a reconheço. Mas tinha outro perfil e fazia outra interpretação da teoria de Galperin. Eu estou fazendo, mas a partir das ciências humanas, em sentido geral.

Com Galperin, entendi também como se expressava a interfuncionalidade dos processos mentais de que fala Vygotsky. Porque, sem a interfuncionalidade dos processos mentais na Zona de Desenvolvimento Próximo, não ocorre um desenvolvimento da personalidade. Se não, ocorre um desenvolvimento fragmentado, e esse não é o modelo que queremos, o que realmente pode ser benéfico para o desenvolvimento da personalidade. É também se aprofundar em Galperin sobre o que é a unidade dialética entre pensamento e fala. E é a interrelação entre o acervo cultural e o social e sua transformação graças à postura ativa do sujeito em processos mentais que regulam o desenvolvimento e o comportamento humanos. Para mim, isso veio dessas leituras que acabo de dizer. Também chegar a compreender, em relação a Bozhovich, com as mudanças na motivação humana, em todo esse processo, nas obras de desenvolvimento humano, que não quer dizer que a motivação é um movimento linear. Seja como for, usa a questão da motivação, tem uma natureza plurideterminada, e isso, com essa visão da zona de desenvolvimento próximo que Galperin nos possibilita, nos faz compreender e nos permite apreciar com mais profundidade o que são as vicissitudes da motivação durante o processo de aprendizagem-desenvolvimento. Isso foi muito revelador para mim e continua sendo, porque sigo escrevendo e me esmerando muito na preparação desses cursos, das oficinas para o Ministério da Educação, no Instituto Superior, na Universidade Pedagógica Henrique José Varona.

É como eu o vejo, que é como se ele tivesse escrito muitos livros, com textos elaborados nessa linguagem tão resumida, considerado para minha necessidade de compreender a psicologia, e o que é o desenvolvimento humano, e o que é a educação. Encontrei, através de leituras e releituras, e volto a ler, e recriações a partir da prática, quase todas as coisas que Galperin levantou, de acordo com meu contexto, com minha história, com minha cultura. Mesmo que tenha escrito rapidamente artigos, muitos capítulos, não acredito que ele tenha escrito menos que outros, pois seria um demérito para sua obra.

Era sua maneira de ser, uma pessoa sóbria, mas precisa. Ia direto ao ponto. E é preciso ter paciência para poder encontrá-lo de verdade. Para mim, demorou anos, 15 anos atrás. Faz 20 anos desde que comecei a ligar os pontos, a começar a

relacioná-lo de uma forma dialética. Não sei se respondo à pergunta, Isauro. E os demais professores, se quiserem, podem me fazer alguma pergunta que signifique satisfazer o que vocês consideram que seja importante.

**Isauro:** Essa é uma questão que nós experimentamos na pele, como se diz aqui, no Brasil. Complexo não é complicado, é atraente, é interessante, é desafiador. Nós temos encontrado essa situação que se faz necessário resolver para avançar mais na compreensão das ideias de Galperin. Não dá para usar duas ou três referências de Galperin e, com base nelas, construir a pesquisa e dizer que é Galperin. É necessário ler, estudar muito suas obras, ler nas entrelinhas, como você diz, encontrar algo maior nas sínteses elaboradas por ele.

Agora é que estou me aproximando de um certo nível de compreensão. Não quer dizer que estou entendendo tudo. Estou em um nível de compreensão que supera um pouco o anterior. Falta muito. E é lendo, cruzando informações, lendo, contextualizando. É um exercício bem interessante porque Galperin é um sistema de ideias. A obra de Galperin, no seu conjunto, é um livro aberto. E suas ideias são de uma genialidade tal que você não pode esquecer de uma dimensão e abordar outra. Esta é uma escolha que não se deve fazer. Mas, para entender, deve-se compreender como um sistema cujas peças estão, vamos utilizar esta metáfora, encaixadas, certo? Isso dá uma perspectiva de uma heurística, mas tudo tem um sentido, um significado dentro de um sistema que tem um potencial bem expressivo. Galperin é muito mais que um texto ou dois textos.

Essa sua intervenção, sua consideração, é muito interessante para todos nós, de fato, para todos os que vão ler esta entrevista, que serão muitas pessoas.

**Gloria:** Vejam, tem um trabalho de Galperin sobre os instintos nos seres humanos em que ele, através de reflexões, demonstra que o ser humano não tem instintos<sup>9</sup>. E isso tem sido bem aceito pelos biólogos cubanos da

---

<sup>9</sup> O título do texto é: A questão dos instintos no homem. Foi publicado em forma de artigo nas revistas "Social and Biological" e "Questions of Psychology". Ambas as publicações ocorreram em 1976 em Moscou. Posteriormente, o texto foi incluído na forma de apêndice no livro Introdução à Psicologia, de autoria de P. Ya. Galperin. O livro foi publicado em 1979 pela editora Pablo del Río.

Universidade de Havana, dos geneticistas que viram a clareza do que é sua abordagem sobre o desaparecimento dos instintos. É algo que muito comumente se diz: “Fez por instinto”; “É uma pessoa de 50 anos, por isso tem instinto”. Não, não é o conceito de instinto em Galperin. Nele fica clara a relação entre a cultura e os processos de desenvolvimento dos processos mentais. E quando se lê esse trabalho sobre os instintos, completa-se o panorama da relação entre o biológico e o cultural, entre o biológico e o social.

E realmente é grandioso. Sua obra é grandiosa. Ele foi muito profundo. Muito sagaz. Um pensamento muito profundo em uma pessoa muito perspicaz. Ele penetrava, podemos dizer, nos entrelaçamentos de todas as condições, condicionantes e condicionados dos processos. Ele sabia penetrar no processo, puxar o fio de Ariadne e mostrar: é aqui. Mas, para isso, tem de ter paciência na leitura de Galperin. Por sorte, sempre estive muito motivada com sua obra, e, depois, com ele como pessoa, como professor, como cientista, como orientador.

**Isauro:** Essa questão de Galperin não ter escrito de forma tão explícita (mas muito clara e profunda) não é demérito. Por sua vez, isso leva a uma diversidade significativa de interpretações. Assim, pode-se contar com textos escritos sobre Galperin por pessoas de confiabilidade, que se sabe que é uma leitura determinada, mas uma leitura que não é só uma leitura, é uma leitura interessante da teoria que nos permite criar alguns caminhos de aproximação com Galperin. Por isso, ler este e outros textos junto com os de Galperin é muito importante para todos nós.

### **Tópico - As principais contribuições do sistema teórico de Galperin para a Psicologia**

**Isauro:** Bem, é uma pergunta um pouco típica de algumas entrevistas, e, por isso, peço desculpas, e que responda e faça a escolha que considere interessante. Por ser a teoria um sistema, às vezes, não é fácil dizer o que é mais importante ou menos importante. É difícil, concorda? Mas, dentro do programa de Galperin, das ideias, o que você considera aspectos estruturantes,

aspectos fundamentais das ideias de Galperin? O que você considera fundante, essencial, uma contribuição inigualável de Galperin para a Psicologia?

**Gloria:** Vamos ver como posso fazer uso do poder de síntese de Galperin. Vejamos se consigo. Veja, realmente é difícil porque sua obra, sua teoria, é um sistema, com três subsistemas básicos (GALPERIN, 1998). Por exemplo, o processo de compreensão, que é o que se chama de base orientadora da ação. Esse conceito de Galperin, da base orientadora como compreensão, tem sido simplificado por muitos leitores. E, por trás dessas bases orientadoras gerais, dos três tipos, que ele escreve, tem muitas pontas para encontrar.

Ele dá muitas pistas, ainda, para a análise no que diz respeito às características primárias e secundárias. Para mim, os aspectos mais interessantes de sua obra são o da compreensão e o das características primárias e secundárias e como essas características expressam a interfuncionalidade dos processos. Não me dei conta disso imediatamente. Demorei a perceber isso.

A passagem do externo para o interno, que não é linear: no externo está o interno e no interno está o externo. Isso eu só compreendi melhor quando li Zinchenko (2001), que, entre outras coisas, dizia: eu interiorizo o que é próprio e tenho de criá-lo a partir deste movimento, de fora para dentro, que não é mecânico. E isso é consistente com a teoria de Galperin. Mas existe algo que tem de se explorar mais: a relação atividade-comunicação.

No ano de 1999, ou de 1998, fui a um congresso na Dinamarca, na Universidade de Horsens. Fiz uma palestra que era bastante ingênua, para o meu gosto atual, mas já tinha consciência de coisas que tinha de destacar. E dei o seguinte título: Para uma compreensão hermenêutica da teoria de Galperin<sup>10</sup>. Destacava o papel da linguagem nas suas quatro funções fundamentais. Isso também tomei de Luria, quer dizer, da comparação de Galperin com Luria. Em seu

---

<sup>10</sup> Essa palestra está publicada como capítulo do livro *“The theory and practice of cultural-historical psychology”*, publicado em 2001 na Dinamarca. O título do capítulo é: *“Toward a hermeneutical reconstruction of Galperin’s theory of learning”*.

livro “Consciência e Linguagem”<sup>11</sup>, acho que é esse o título, Luria também faz uma exposição brilhante sobre isso. É assim que combino Vygotsky, Luria, Galperin e Zinchenko. Zinchenko tem uma posição interessante sobre a problemática da internalização-externalização.

Tenho pendentes alguns artigos dele que quero ler. O que passa é que não tinha tido tempo e não estava bem de saúde. Agora me sinto bem e tenho todo meu processo controlado, mas ainda leva uns meses. Eu estava trabalhando como investigadora no México, interrompi para voltar por causa da pandemia, o que desorganizou um pouco minha vida, e depois veio a enfermidade. Mas tenho os artigos separados. Estão em primeiro lugar das coisas pendentes que tenho de ler, mas acho que esse tema da comunicação e a relação com a atividade é algo que pode ser muito mais destacado na teoria de Galperin. E, por que não, reformulado criativamente, respeitando profundamente sua obra. Porque agora, nos tempos que vivemos, existe a problemática da comunicação global. Destaca-se muito a comunicação, mas a comunicação de uma maneira pós-moderna. Quer dizer, a comunicação pela comunicação. E a comunicação pela comunicação a que nos leva?

Há as notícias falsas, as *fake news*. Digo que é a realidade, e é isso que trato de discutir. Então, não se pode falar de comunicação se não for a partir da posição que cada sujeito tem na atividade humana. O ser humano é um ente ancorado em sua realidade, em sua realidade cotidiana, cultural, íntima, pessoal e social. E isso não podemos ignorar. Não podemos ignorar a relação atividade-comunicação. Nesse livro de Pablo del Río, “Introdução à Psicologia”, há, como um segundo apêndice, depois dos capítulos, um trabalho<sup>12</sup> de Galperin sobre a atividade. E esse trabalho também me fez refletir muito sobre a problemática da relação atividade-comunicação. Acho que é algo que se tem

---

<sup>11</sup> Consciência e Linguagem é uma coletânea de textos de autoria de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) que foi publicada em forma de Livro. Foi publicado, em 1979, pela editora Pablo del Río e, em 1984, pela editora Visor. No Brasil, foi publicado, em 1986, pela editora Artes Médicas.

<sup>12</sup> O título do texto é “O problema da atividade na psicologia soviética”. Muito embora Galperin tenha escrito o texto no início dos anos 1970, este foi publicado apenas em 1977, em Moscou, na coleção “Resumos de relatórios para o V Congresso de União da Sociedade de Psicólogos”. Posteriormente, foi incluído como um apêndice no seu livro “Introdução à Psicologia”.

que definir mais, porém não posso, hierarquicamente falando, dizer que é mais importante, porque nenhum dos subsistemas pode existir à margem dos outros.

Mas, para mim, o que mais me impactou foram esses que falei inicialmente: a problemática da compreensão (subsistema da orientação) e a problemática das características primárias e secundárias (subsistema dos parâmetros da ação), e como elas expressam a maneira em que vai crescendo a interfuncionalidade entre os distintos processos mentais guiados pelo pensamento e pela linguagem. Porque a linguagem tem, entre suas funções, a da regulação. A linguagem tem um papel importantíssimo, e sabemos que Vygotsky se viu um pouco perseguido por sua ênfase na problemática da linguagem. Mas eu lembro, creio que foi na mesma conferência em que cochilei, sentada ingenuamente na primeira fila, que Galperin disse sobre a importância da linguagem, isso quase textualmente: “Não sei se tenho razão, mas Vygotsky tinha razão”. Isso me impressionou muito. É um reconhecimento de uma pessoa modesta. Uma pessoa modesta em sua grandeza. Ele era uma pessoa modesta. Se bem me lembro, ele ia a pé de casa para o edifício de Humanidades, não ia de carro, não que eu saiba.

Não sei se respondi. Talvez tenha mais interrogações que respostas. Em meus questionamentos, há coisas que tenho que seguir pensando e pensando.

### **Tópico - As potencialidades e os desafios da Teoria de Galperin para a educação do século XXI**

**Isauro:** Gostaríamos de terminar esta entrevista fazendo a seguinte pergunta: Tem alguma pergunta que não foi feita e que você considera importante de ser respondida? Podes fazer a pergunta e responder, por favor?

**Gloria:** Acredito que as perguntas iniciais seriam sobre como eu via a aplicação da teoria de Galperin na prática, e vou me referir a isso. Não se pode aplicar a teoria de Galperin diretamente na prática. Algo mais informal precisa ser muito bem formado nesse espírito de pensamento dialético complexo para que a possam entender, não a deformar. Porque a aplicação deformada da teoria de Galperin causa muitos danos

à educação. E isso talvez foi um erro que se cometeu aqui, em Cuba. Vejo, em alguns professores, porque tenho conversado com eles e me chamava a atenção, como eles entendem Galperin. Às vezes, sem haver lido Galperin, mas porque leram as conferências de Talízina, porque alguém lhes disse, ou porque viram alguma citação de Galperin. E essa não é a maneira de estudar Galperin.

Penso que a formação de professores é exemplo de mudança da educação em diferentes países, não só em Cuba. Por isso, estou trabalhando com tanta dedicação como professora na Universidade Varona, e agora começo também com o Ministério da Educação. Quer dizer, para mim, aí está a chave da revolução da educação, mas, para isso, o professor não pode ser educado como um técnico. O professor tem de ser educado como um intelectual, porque um professor não pode ser um técnico. O professor é valorizado, diz-se.

Vamos explicar, assim facilito para que o professor compreenda. Que o professor assuma os métodos da compreensão, da complexidade. O professor é um ser humano com potencial, é igual aos demais. O professor de matemática tem potencialidade de desenvolvimento igualmente ao matemático que se dedica à investigação matemática porque tem de ser valorizado. Essa é uma maneira de pensar que temos de mudar porque o magistério está subvalorizado, sobretudo quando fazemos essas avaliações.

O curioso é que o magistério deve ter uma sólida formação teórica, uma formação teórico-metodológica que desenvolva seu pensamento dialético complexo, o que permitirá que sejam personalidades mais integradas dialeticamente na sua formação. Há muitos esquemas na educação, muitos estereótipos, que tenho classificado e que estou analisando com esses professores que mencionei. Comecei a classificação no ano 2000 e acho que foi publicada em 2012, na revista Educação, aqui em Cuba.

Então, essas são as insatisfações. Creio que a obra de Galperin merece o respeito de não a deixarmos estagnada, mas, respeitando o espírito do autor, sem que se escreva outra teoria, dar forma à Teoria de Galperin, ser um continuador dialético, não um repetidor ou uma repetidora, mas um continuador dialético do que é a Teoria. E a teoria é histórico-cultural, pois necessita ser adaptada ao tempo e à cultura. E é isso. Não sei se respondo à pergunta, talvez não.

Foto: Gloria Fariñas León e Isauro Beltrán Núñez na UFRN em novembro de 2014



Fonte: Arquivo pessoal de Isauro Beltrán Núñez

**Isauro:** Sim, perfeitamente. Você está respondendo a nossa pergunta. Isso é algo importante para todos nós. Todos que estamos aqui, participando, e que estamos trabalhando com a Teoria de Galperin, de certa forma, temos esse compromisso e procuramos compreendê-lo e ter esse cuidado sobre o qual você está nos alertando, Gloria. Sermos consequentes com os fundamentos da teoria e sermos dialéticos.

É um fato que pessoas utilizam um fragmento da teoria e chamam isso de Teoria de Galperin. Dizem “assim está de acordo com Galperin”. Eu falo assim: tem de pedir licença e dizer “hoje estou pedindo emprestado esta parte e estou fazendo esta parte”, ou “estou interpretando, mas isso não é plenamente a Teoria de Galperin”.

Essa é uma questão que implica uma forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem, a formação universitária, mas é algo que desperta uma paixão enorme. Nós somos apaixonados por Galperin. Quanto mais leio mais vejo potencial, e temos um compromisso de realmente discutir, trazer a possibilidade de as pessoas conhecerem. É um caminho longo, mas um caminho interessante, para o qual você está dando uma contribuição muito significativa.

Galperin é um livro aberto que lemos muito. E lemos muito, mas parece que ainda há muito para ler. Isso não significa que não possamos pensar com suas

ideias, e que não nos ajude, de forma espetacular, a pensar o processo de ensino-aprendizagem na escola. Nós também estamos, Gloria, nesse sentido, relacionando, complementando as ideias de Galperin com outros autores, como com os trabalhos que você tem desenvolvido, com os de Podolskiy, de Sálmina, de Reshetova, de Talízina, de Davidov, que agregam questões importantes para compreender Galperin na sala de aula. Porque, lendo somente as produções de Galperin, podemos ficar limitados no tempo e fora de significações práticas de uma boa teoria.

Temos muitas perguntas, muitas questões de interesse para saber de você, mas, pelo tempo que já passamos na entrevista, podemos finalizar por aqui. Temos que respeitar seu tempo.

**Gloria:** Muito obrigada, muito obrigada. E, por favor, tem sido um prazer, tem sido um encanto poder compartilhar com vocês essa experiência e falar de Galperin, meu eterno orientador, a quem devo muito a minha formação acadêmica. De poder conversar sobre a teoria, os desafios da continuidade das ideias de Galperin, de dar vida a essas ideias na escola do século XXI. Me encontrar com você, em seu grupo de pesquisa, que se dedica a estudos fundamentados em Galperin, no Brasil, me deixa com muita esperança sobre o presente e o futuro da teoria. Temos, ainda, muito para fazer. Novamente, muito obrigada.

**Isauro:** Muito bom, Gloria. Agradecemos novamente esta oportunidade de nos aproximar mais de Galperin através de tuas experiências. De poder reafirmar a importância de se estudar um autor como ele numa dinâmica, sob a perspectiva da complexidade dialética. Esses teus ensinamentos são muito relevantes para todos os que estudamos Galperin preocupados com a aprendizagem que tributa para o desenvolvimento psicológico, cultural, dos estudantes.

Um abraço grande, de coração. Saúde. E estamos aqui junto com você, ok? Um abraço, muita saúde e o desejo de poder contar, como sempre, com a sua colaboração com nosso grupo de pesquisa. Saudações a Cuba e aos cubanos.

## Tópico: Nota dos entrevistadores

A professora doutora Gloria Fariñas nos deixou em outubro deste ano, mas o seu legado permanece vivo para aqueles que compartilham o mesmo sentimento de paixão pela pesquisa, pelo ensino e pela aprendizagem.

## Referências

FARIÑAS, G. A. L. *Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad: la teoría en la práctica*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2019. 126 p.

FARIÑAS, G. A. L. *Formação de conceitos gramaticais iniciais em uma sala de aula em Cuba*. 1983. 190 f. Tese (Doutorado em Ciências Psicológicas) Departamento de Psicologia Pedagógica, Universidade Estadual de Moscou, Moscou, 1983. Disponível em: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-nachalnykh-grammaticheskikh-ponyatii-v-usloviyakh-obucheniya-v-klasse-na-kube>.

FARIÑAS, G. A. L. *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. 147 p.

FARIÑAS, G. A. L. Toward a hermeneutical reconstruction of Galperin's theory of learning. In: CHAIKLIN, S (Ed.). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus: Aarhus University Press, 2001, p. 260-282.

GALPERIN, P. Ya. El problema de la actividad en la psicología soviética. In: GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la Psicología: un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río, 1979, p. 133-149.

GALPERIN, P. Ya. El problema de los instintos en el hombre. In: GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la Psicología: un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río, 1979, p. 150-160.

GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la Psicología: un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río, 1979. 160 p.

GALPERIN, P. Ya. *Psicología como uma ciência objetiva*. Moscou: Editora do Instituto de Psicologia Prática, 1998. 480 p.

LURIA, A. R. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor, 1984. 147 p.

ZINCHENKO, V. External and Internal. Another comment on the Issue. In: CHAIKLIN, S (Ed.). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus: Aarhus University Press, 2001, p. 135-147.

Recebido em novembro de 2022.  
Aprovado em novembro de 2022.

# Apresentação

## DOSSIÊ

### “Pesquisas e desafios da Teoria Histórico-Cultural na Escola”

*Maria Aparecida Mello<sup>1</sup>*

Esse dossiê, que tem como tema: “Pesquisas e desafios da Teoria Histórico-Cultural na Escola”, apresenta parte das pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY da Universidade Federal de São Carlos que tem a Teoria Histórico-Cultural como fundamento nas investigações relativas aos processos de ensino e de aprendizagem escolares. Desde 2003 este núcleo vem formando pesquisadoras e pesquisadores, principalmente na área de educação escolar: Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior, tendo como foco os desafios, dilemas e questões sobre as aprendizagens escolares e os processos de desenvolvimento cultural de estudantes.

A importância política da Teoria Histórico-Cultural para os processos de desenvolvimento cultural humano é evidenciada no estudo aprofundado de seus pressupostos e conceitos que explicam e formulam possíveis caminhos para o desenvolvimento cultural dos seres humanos em direção ao autodomínio de suas condutas em sociedade. Especialmente na Escola, tais pressupostos teórico-metodológicos são imprescindíveis para a transformação dos processos de ensino e

---

<sup>1</sup> Professora Titular Sênior do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-24047957>. E-mail: [mmello@ufscar.br](mailto:mmello@ufscar.br).

de aprendizagens, contrapondo-se à exclusão de parcela da população aos benefícios culturais, e, em contrapartida, possibilitando-lhe o acesso a essas ferramentas culturais, por intermédio da indissociabilidade dos elementos fundamentais dos processos de aprendizagem escolares, quais sejam: o ensino, a didática, a teoria e a prática pedagógica.

As pesquisas teóricas e/ou em campo que compõem esse dossiê são em níveis de doutorado e pós-doutorado, trazendo autores da primeira, segunda e terceira gerações da Teoria Histórico-Cultural para a discussão e análise dos seus resultados, subsidiadas pelos conceitos desse arcabouço teórico e com foco em questões atuais sobre as aprendizagens escolares. Tais conceitos configuram-se como ferramentas-chave para explicações e transformações dos processos de ensino e aprendizagens escolares, são eles: funções psíquicas superiores; atividade; atividade principal; atividades mediatizadas; atividades mediadoras intencionais; mediadores de aprendizagem; pensamento conceitual; imaginação; significado; sentido; necessidades, atenção voluntária, atividade voluntária, zona de desenvolvimento proximal, mediação, instrumentos mediadores, desenvolvimento do interesse cognoscitivo, situação social de desenvolvimento, entre outros.

Esses artigos científicos fundamentados em tal estrutura conceitual discutem, analisam e explicam objetos de estudos relacionados aos desafios postos na educação escolar nacional, tendo como foco o desenvolvimento cultural de crianças, adolescentes, pessoas em privação de liberdade, jovens e adultos. Eles reafirmam que a Escola, como instituição social, tem papel fundamental na vida de estudantes, contudo, destacam um conceito importante da Teoria Histórico-Cultural: “situação social de desenvolvimento”, que é muito vivenciado nas práticas pedagógicas, embora os docentes pouco ou nada o conheçam como um conceito fundamental para as aprendizagens, uma vez que cada um destes estudantes não têm o mesmo ponto de partida em relação ao desenvolvimento cultural e às aprendizagens, sejam por questões políticas, econômicas, culturais, sociais ou biológicas e, por isso, a importância da ação docente na direção de que todas e todos tenham o mesmo ponto de chegada. É comum ouvirmos na escola,

desde o primeiro nível de ensino, que a “classe é heterogênea e fica difícil de ensinar”; “crianças com dificuldades de aprendizagem”; “crianças sem base”, entre outras afirmações em relação ao desempenho da criança que poderiam ser modificadas, se esse cenário fosse compreendido em função do conceito de situação social de desenvolvimento, de modo a transformá-lo.

Portanto, a falta de conhecimento sobre o que envolve esse e os demais conceitos da Teoria Histórico-Cultural nas práticas pedagógicas impede a clareza da identificação deles por quem se propõe a ensinar, bem como, sobre a transformação das condições necessárias à aprendizagem. Assim, a Escola perde sua função social ou contribui pouco para que todas e todos os estudantes tenham o mesmo ponto de chegada.

Assim, no primeiro artigo escrito intitulado “Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente”, elaborado por Lucineia Maria Lazaretti discute a necessidade de uma didática para a Educação Infantil, pautada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que apresente a clareza de princípios orientadores, direcionados à criança em processos de aprendizagens e de desenvolvimento cultural. Essa didática é defendida pela autora como “ensino desenvolvente”, fundamentado em Vladimir Vladimirovitch Davidov; Daniil. Borosovich Elkonin, Alexis Nikolaevich Leontiev e Liev Semiónovich Vigotski e desenvolvido no Brasil, inicialmente, por Andréa Maturano Longarezi; Roberto Valdés Puentes; José Carlos Libâneo e Raquel A. M. de Freitas, cujo foco principal é processo de desenvolvimento psíquico de bebês e de crianças em suas máximas potencialidades. A organização do ensino desenvolvente de modo intencional e sistemático para a Educação Infantil é argumentada por meio de seus conceitos fundamentais e específicos para essa etapa da Educação Básica, engendrando-os às questões didáticas relacionadas, por exemplo, às escolhas dos docentes, ao tempo, ao espaço, aos conteúdos, aos mediadores intencionais, às estratégias metodológicas e às finalidades da educação da criança de 0 a 5 anos.

O segundo artigo intitulado: “A formação de conceitos e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil”, das autoras Eliane Nicolau da Silva e Maria Aparecida Mello, comprova que na prática docente é possível priorizar

a formação de conceitos em crianças de 5 anos, de modo que essas aprendizagens tenham sentido para a vida delas. Porquanto, a organização das atividades docentes em função das necessidades de aprendizagem das crianças sobre conceitos advindos de suas relações sociais mostrou-se como um dos fatores essenciais para a compreensão aprofundada desses conceitos. Dessa forma, a observação diagnóstica com foco nessas necessidades das crianças e o planejamento intencional docentes de atividades mediadoras, especialmente as atividades coletivas, possibilitaram captar as diferentes visões das crianças sobre o mesmo conceito, demonstrando que a percepção de cada criança sobre o que ouve, vê e experiencia na sociedade sobre um mesmo conceito pode ser diferente e que, ainda, observar a criança nas atividades em diferentes espaços pode auxiliar a docente a trabalhar na zona de desenvolvimento proximal de cada uma delas, ensinando-as a avançar da etapa de conceitos espontâneos para conceitos específicos, potencializando os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças de 5 anos.

O terceiro artigo intitulado: “Implicaciones de la formación del pensamiento conceptual de niños de 4 a 6 años en las prácticas pedagógicas de la Educación Infantil de autoría de Abel Gustavo Garay Gonzalez nos brinda com a sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos, pautados na teoria Histórico-Cultural, da formação e desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos, da Educação Infantil. Para essa teoria esse tipo de pensamento não seria primordial na educação infantil, uma vez que as crianças estão, ainda, se apropriando dos conceitos e, também, a pouca experiencia e compreensão da realidade desse grupo de crianças não se traduz em pensamento conceitual. Entretanto, os conceitos fundamentos nas obras de Vygotsky y e seus colaboradores sugerem que a unidade de análise fundamental, como força motriz nesse proceso de formação e desenvolvimento do pensamento conceitual é a atividade intencional no processo de ensino, ou seja, de professoras e profesores. Para que o ensino possa produzir o ato de pensar as palavras, ao invés de apenas memorizá-las é fundamental que ele atue na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, de modo a desenvolver as Funções Psíquicas Superiores já na Educação Infantil, levando em consideração as suas especificidades.

O quarto artigo intitulado: “Hora da brinquedoteca: o jogo de papéis em foco de autoria de Marcela Cristina de Moraes tem como foco as atividades de crianças de 3 a 5 anos realizadas na brinquedoteca de uma escola de Educação Infantil, de modo a verificar se ocorrem jogos de papéis entre as crianças. Os resultados indicaram que o jogo de papéis sociais ocorre espontaneamente entre as crianças, de modo simplificado, necessitando de uma atividade mediadora intencional da professora, atuando na zona de desenvolvimento proximal delas, auxiliando-as a selecionar e vivenciar temas em suas relações com brinquedos e outros objetos, a fim de contribuir com o desenvolvimento de jogos de papéis num nível de maior complexidade. O jogo de papéis é imprescindível na Educação Infantil, pois auxilia no desenvolvimento psíquico das crianças e na compreensão delas sobre as relações sociais que vivenciam no cotidiano com adultos, outras crianças e objetos. Os dados revelaram que o apego contínuo das crianças de 3 a 5 anos aos brinquedos/objetos, sem a atividade mediadora da professora, impediu a evolução da atividade de exploração dos brinquedos para a de jogos de papéis, uma vez que grande parte do tempo na brinquedoteca foi gasta com os conflitos entre elas para posse dos brinquedos. Apesar de a turma de 5 anos ter apresentado certo aumento quantitativo de jogo de papéis sociais em relação à turma de 3 anos, essa diferença não significou avanço qualitativo, uma vez que a variedade de papéis sociais foi pequena; as ações tiveram pouca variação, bem como, os temas e os diálogos foram pontuais e exíguos. A pesquisadora não observou, também, a iniciativa, independência e cumprimento de objetivos pelas crianças, reafirmando a imprescindibilidade da atividade mediadora intencional da professora para o desenvolvimento dos jogos de papéis na Educação Infantil.

O quinto artigo intitulado: “Vou fazer um poema!”: análise de um caso de ensino sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural” das autoras: Heloisa Aparecida Candido Miquelino, Maria Estely Rodrigues Teles e Jarina Rodrigues Fernandes discutem as possibilidades de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola, pautadas no pressuposto da Teoria Histórico-Cultural de que as crianças pertencem ao meio cultural que tem primazia em seu desenvolvimento psíquico. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de priorizar e

intervir no desenvolvimento cultural das crianças, de modo a potencializar suas aprendizagens e desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desse modo, as autoras trazem ao debate científico a relação entre cibercultura, desigualdades e possibilidades na escola para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O foco deste debate é caracterizado por um projeto de uma secretaria municipal de educação, configurado em curso de informática para crianças de 6 a 12 anos. A contribuição da teoria Histórico-Cultural fica evidenciada nas análises dos resultados, direcionadas em dois momentos principais: os caminhos da mediação docente em meio a artefatos tecnológicos e o desenvolvimento do pensamento, da linguagem oral e da linguagem escrita.

A importância da mediação das tecnologias na prática pedagógica ficou evidenciada pela atividade mediadora da professora nas atividades propostas para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da escrita das crianças, focalizando no incentivo da conduta das crianças. Além disso, os estímulos externos propiciaram relações de trocas de experiências entre os envolvidos, assim como, a prática pedagógica e as aprendizagens das crianças demonstraram que o desenvolvimento cultural de ambos estava apoiado em constructos que ampliou a visão e a atividade mediada intencional da professora, bem como, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes em função de suas aprendizagens.

O sexto artigo intitulado: “Metodologías de investigación con enfoque histórico cultural en temas de educación especial: selección de experiencias académicas en Cuba” de autoria de Elsie Alejandrina Pérez Serrano aprofunda a discussão sobre metodologias de pesquisa na área de Educação Especial, a partir da análise de seis teses de doutorado e uma dissertação de mestrado defendidas em Cuba, apoiadas na Teoria Histórico-Cultural, base epistemológica da educação cubana, articulando o conceito de necessidades educativas especiais - NEE que deu origem à concepção de Educação Especial na atualidade. As metodologias de pesquisa analisadas envolvem o experimento pedagógico, o estudo de caso, as histórias de vida e os pressupostos da pesquisa emancipadora. As teses foram pautadas no método materialista histórico-dialético, de maneira que a discussão sobre as diferentes metodologias de pesquisa

apresenta os elementos principais coerentes com a Teoria Histórico-Cultural, quais sejam: 1) explicitação das contradições de índole dialética com as contradições de índole lógico-formal no interior do objeto de estudo e no processo em direção aos objetivos da pesquisa, portanto a contradição externa e interna. 2) o desenho da metodologia pautado por uma concepção teórica direcionada à transformação das práticas pedagógicas no processo educativo, bem como o posicionamento do pesquisador diante do objeto de estudo.

Cada uma das teses é discutida aprofundamente em seus aspectos teórico-metodológicos evidenciando o desenvolvimento de metodologias de atenção aos estudantes com NEE no contexto escolar cubano, colocando em prática as ideias de Vigotsky sobre as possibilidades de aprendizagens em contraposição à concepção de limitações destes estudantes, de modo a encontrar formas mais efetivas de potencializar suas aprendizagens e desenvolvimento cultural.

O sétimo artigo intitulado: “O desenvolvimento da cidadania por meio de atividades mediatizadoras” de autoria de Marcos Roberto Pavani aborda o desenvolvimento do conceito de cidadania, a partir de atividades mediatizadoras adotadas em práticas pedagógicas formais e em mobilizações sociais juvenis ocorridas em espaços públicos de luta, como as ocupações secundaristas de 2015 e 2016, bem como a articulação da juventude de Heliópolis, em São Paulo. As análises foram realizadas com base nos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Geografia Crítica, demonstrando a importância das ferramentas digitais no ambiente escolar, bem como na articulação das ações de luta e resistência política apresentadas pelos grupos de jovens estudados. O conceito de cidadania mostrou-se presente e de forma clara entre as alunas e alunos do grupo entrevistado como, também, revelou-se apreendido e ampliado pelas lutas sociais consideradas. O conceito de atividade mediatizadora, derivado do conceito de atividade mediadora, ambos com intencionalidade aprofundada, indicou direção fundamental para as práticas pedagógicas, uma vez que são imprescindíveis para o desenvolvimento do conhecimento humano. Tais atividades promovem situações de problematização e ampliação dos conteúdos escolares, com vistas ao desenvolvimento das funções

psíquicas superiores de todos os envolvidos no processo educativo, assim como, apresenta potência formativa e educativa para as lutas sociais cotidianas, sugerindo-nos a relevância de serem consideradas no processo de desenvolvimento do conhecimento humano.

O oitavo artigo intitulado: “As relações humanas nas prisões do ponto de vista da pessoa em situação de privação de liberdade e suas implicações para a Educação Básica nas prisões” de autoria de Magda Silvia Donegá trata de tema pouco discutido em pesquisas na área da educação e, especialmente, raras com fundamentação na Teoria Histórico-Cultural. O texto traz a discussão aprofundada sobre as restrições nas relações humanas como uma das maiores perdas das pessoas em situação de privação de liberdade, focalizando as implicações para a Educação Básica em prisões, a respeito da forma como são organizadas essas relações no interior dessas instituições. A partir do conceito de desenvolvimento do interesse cognoscitivo, a autora intensifica o tema de educação em prisões, tendo duas diretrizes principais: a primeira, sobre as relações humanas do ponto de vista da pessoa em situação de privação de liberdade nas prisões brasileiras e a segunda, a respeito das influências do contexto da prisão nas relações entre professores e alunos na educação de jovens e adultos. O desenvolvimento do interesse cognoscitivo é de suma importância para o engajamento na atividade de estudo, uma vez que tal engajamento proporciona ao indivíduo criar mais sentido na atividade de estudo e mais propício o equilíbrio emocional dele para relações humanas cooperativas.

As pesquisas apresentadas nesse dossiê nos fornecem indicações de que temos um caminho e direção frente aos desafios de uma educação escolar brasileira equânime, transformadora e emancipatória, a partir da adoção dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural na instituição escolar, que, ainda, traz resquícios de concepções de educação escolar de séculos passados.

A transformação é o aspecto central dessa teoria vigotskyana que vem acompanhada, não apenas das ideias de um gênio da psicologia e pedagogia, mas, principalmente, das bases efetivas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por intermédio da cultura, as quais se relacionam diretamente às aprendizagens que só os seres humanos são capazes.

Os desafios para essa transformação que envolvem a indissociabilidade do ensino, da didática, da teoria e da prática pedagógica, como elementos fundantes nos processos de aprendizagens escolares, nas diferentes etapas da Educação Básica, por um lado, são exemplos de como a permeabilidade da instituição, Escola, resiste às mudanças necessárias para cumprir seu papel na sociedade em constante movimento e, por outro lado, como as pesquisas subsidiadas pela Teoria Histórico-Cultural necessitam, urgentemente, traduzir e explicitar os conceitos teóricos em práticas pedagógicas revolucionárias, que focalizem o desenvolvimento cultural humano.

Esperamos que esse dossiê possa contribuir para que cada leitora e leitor, também possam visualizar esse caminho revolucionário da escola, tal como Liev Semenióvich Vigotsky o faz em sua obra.

São Carlos - SP, Brasil, agosto de 2022.

Maria Aparecida Mello

# Didática e Educação Infantil: princípios para o *ensino desenvolvente*

## Didactic and Early Childhood Education: principles for developmental teaching

Lucineia Maria Lazaretti<sup>1</sup>

### RESUMO

A didática na educação infantil, na perspectiva do ensino desenvolvente, pressupõe o ensino como uma atividade fundamental, orientada para o desenvolvimento de possibilidades de aprendizagens das crianças. Por isso é necessário organizá-lo de modo que impulse a aprendizagem e o desenvolvimento, de maneira a formar as máximas potencialidades do ser humano, em todos os níveis de ensino, *desde o período infantil*. Assim, o objetivo deste artigo é explicitar princípios didáticos direcionados à educação infantil na Teoria Histórico-Cultural. Para isso, este estudo teórico-bibliográfico está fundamentado em fontes primárias e secundárias da Teoria Histórico-Cultural. Como resultado, evidenciamos que a criança, pela via da apropriação da objetivação da cultura, forma e desenvolve as complexas funções psíquicas superiores e possibilidades humanas de aprendizagens e desenvolvimento, pela mediação do ensino escolar. Por isso, o ensino escolar demanda estabelecer objetivos representativos dessa finalidade, selecionar conteúdos essenciais de serem ensinados às crianças desde seus primeiros meses de vida, de modo a estabelecer um conjunto de ações e operações de ensino que despertem o encanto pela apropriação da cultura humana com vistas a ampliar os horizontes de aprendizagem da criança.

**Palavras-chave:** Didática. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

### ABSTRACT

Didactic in early childhood education, from the perspective of developmental teaching, presupposes teaching as a fundamental activity, oriented towards the development of children's learning possibilities. That is why it is necessary to organize it in a way that promotes learning and development, in order to form the maximum potential of the human being, at all levels of education, from the childhood period. Thus, the objective of this article is to explain didactic principles directed to early childhood education in the Historical-Cultural Theory. For this, this theoretical-bibliographic study is based on primary and secondary sources of the Historical-Cultural Theory. As a result, we show that the child, through the appropriation of the objectification of culture, forms and develops the complex superior psychic functions and human possibilities of learning and development, through the mediation of school education. Therefore, school education demands to establish representative objectives of this purpose, to select essential contents to be taught to children from their first months of life, in order to establish a set of teaching actions and operations that awaken the enchantment for the appropriation of human culture with to broaden the child's learning horizons.

**Keywords:** Didactics. Child education. Historical-Cultural Theory.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3878-8158>. E-mail: [lucineia.lazaretti@ies.unespar.edu.br](mailto:lucineia.lazaretti@ies.unespar.edu.br).

## 1 Introdução

*Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.  
Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*  
Cecília Meireles

A epígrafe que abre este capítulo anuncia, de maneira metafórica, como tem se configurado o campo da didática na educação infantil: de um lado uma didática emergente, que enaltece os meios e as condições para o protagonismo e a livre iniciativa da criança e, por isso, o conteúdo emerge do cotidiano das suas experiências, valorizando a sua espontaneidade e gostos em detrimento da diretividade docente; por outro lado, uma didática prescritiva, centralizada no adulto e em conteúdos preparatórios, seja para o cuidado com a higiene, alimentação e segurança, seja para antecipação e preparação para a alfabetização, posicionando a criança à condição receptora e executora de comandos e instruções. Diante desse cenário, Lazaretti (2013) revela que este descompasso denuncia a fragilidade das concepções didáticas em que as práticas pedagógicas na educação infantil se fundam entre *ou isto ou aquilo* que ainda ronda o trabalho educativo nesse segmento escolar. Defendemos que ***nem isto nem aquilo*** é representativo de uma didática na Educação Infantil.

Aqui, sustentamos nossos argumentos a partir de uma perspectiva crítica de didática e compreendemos que é possível articular as contribuições dessas concepções pedagógicas que pairam na educação infantil sem cair no relativismo ou ecletismo. Para isso, é necessário que as concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos com a educação escolar admitam o processo de, *superação por incorporação* (MARX, 2008) dos conhecimentos, ou seja, identificar os limites das proposições das perspectivas emergentes e/ou prescritivas, incorporando suas contribuições e, assim, fornecer subsídios para repensar a prática pedagógica. Essa compreensão provê possibilidade de repensar as proposições da prática pedagógica na Educação Infantil; em outras palavras, o que se tem construído no terreno da Educação Infantil guarda elementos que precisam ser superados, porém isso não significa eliminados, mas que podem ser

incorporados e ressignificados à luz de uma concepção teórico-metodológica que possibilite avançar rumo à formação e desenvolvimento da criança em suas máximas potencialidades. Por isso, apostamos uma didática que traz como defesa o *ensino desenvolvente* (DAVIDOV, 1988).

Assim, o objetivo deste artigo é explicitar os componentes didáticos direcionados à educação infantil na Teoria Histórico-Cultural. É fundamental defender uma didática que tenha clareza dos princípios como orientadores das ações de ensino, não perdendo de vista a especificidade do trabalho educativo na educação infantil. Essas ações de ensino precisam ter como horizonte *para quem* o ensino se dirige: para crianças em processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriarem das máximas elaborações da cultura humana.

## **2 Didática na educação infantil: em defesa do *ensino desenvolvente***

O *ensino desenvolvente* ou didática desenvolvimental, entre outras possíveis interpretações e traduções (LONGAREZI; PUENTES, 2017; LIBÂNEO; FREITAS, 2013), é um conjunto de conceitos sistematizados, principalmente, por Davidov (1988), com base em estudos de Elkonin (1987), Leontiev (1978; 1988) e Vigotski (1996).

O princípio do *ensino que desenvolve* (DAVIDOV, 1998) compreende que o processo de formação da criança deve orientar-se por meios pedagógicos que promovam o desenvolvimento psíquico da criança, em suas máximas potencialidades. A partir da principal tese de Vigotski (1988, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, é preciso organizar e sistematizar o ensino garantindo apropriação das objetivações humanas que permitam desenvolver, desde os bebês, o que ainda não está formado, elevando os níveis superiores de desenvolvimento, produzindo novas formações psíquicas, novas necessidades e motivos.

Nesta direção, o ensino é uma atividade fundamental, orientada para o desenvolvimento de possibilidades de aprendizagens das crianças de capacidades infantis. Por isso é necessário organizá-lo de modo que impulse as

aprendizagens e o desenvolvimento, de maneira a formar as máximas potencialidades do ser humano, em todos os níveis de ensino, *desde o período infantil*. Davidov (1988) explica que, a partir da compreensão das peculiaridades psicológicas da criança, é possível, em cada período do desenvolvimento, elaborar princípios pedagógicos que orientem o processo didático-educativo.

Portanto, organizar o ensino na educação infantil pressupõe compreender a relação interna entre ensino e o desenvolvimento psíquico da criança. Essa relação é explicada pelo lugar que a criança ocupa na sociedade, o que inclui analisar seu envolvimento com as pessoas, com os objetos, com as condições de vida e as exigências postas em determinado período do seu desenvolvimento, isto é, sua atividade. Leontiev (1988) explica que esse lugar ocupado pela criança é regido por circunstâncias concretas da vida que alteram o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas, o que gera novas demandas para a organização do psiquismo e, conseqüentemente, da consciência. “Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 1988, p. 63). Isso significa, que em cada período do desenvolvimento, há uma situação social de desenvolvimento que regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social. No início de cada período da vida, a relação estabelecida entre a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica e irrepetível. Essa relação é denominada por Vigotski de *situação social de desenvolvimento*, que significa “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade” (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Assim, o desenvolvimento é marcado por mudanças qualitativas e é dependente do nível de exigências que se interpõem nessa relação da criança com a realidade circundante, por meio da atividade. No entanto, não é qualquer atividade que promove essas mudanças e transformações psíquicas, alguns tipos de atividade desempenham um papel principal no desenvolvimento, enquanto outras desempenham um papel secundário. A idade da criança não determina seu desenvolvimento, e sim são as características e o conteúdo

dessas atividades que orientam o seu transcurso. Define-se, portanto, como atividade principal “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 65). A atividade principal caracteriza-se pelo surgimento e diferenciação de novos tipos de atividade; formação e/ou reorganização das funções psicológicas superiores; relaciona-se às principais mudanças na personalidade. Portanto, em cada período, qualitativamente, distinto do desenvolvimento há um papel dominante assumido por um tipo específico de atividade principal, que determina as formas de domínio e de conteúdo.

Assim, um princípio do ensino desenvolvente para a didática é compreender que a criança é um ser que vive *em relação* e que sua formação se realiza “[...] no seio das condições materiais e sociais de vida e educação, sendo sua atividade forjada essencialmente pelas relações que estabelece com as demais pessoas que compõem sua realidade circundante” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2021, p. 124). Assim, desde os momentos iniciais da vida, observamos o quanto as crianças estão dispostas a agir sobre o mundo dos objetos e fenômenos humanos, isto é, desenvolvem-se em atividade.

Elkonin (1987) demonstra que, na *relação* bebê-adulto, desenvolve-se uma peculiar comunicação entre eles, de forma emocional direta, em que o adulto estimula e desencadeia novas relações com o meio social. Nesse período, pela própria situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996), o bebê necessita estar em relação com o Outro, mais experiente, com intervenções adequadas para explorar, conhecer e descortinar o mundo a sua volta, como seres ativos em pleno desenvolvimento.

Durante os primeiros meses, esse mundo se abre para o bebê e nele se desenvolve a necessidade de se comunicar emocionalmente com o adulto mais próximo, que o motiva a agir, a desvendar o meio circundante e a se relacionar com ele, gestando, assim, as condições para a atividade de comunicação emocional direta. A partir dessa atividade e das condições adequadas de intervenção, formam-se as premissas da linguagem, ampliação da capacidade de deslocamento no espaço

e ações primárias com os objetos. Dessas conquistas, emergem novos interesses no bebê, em especial, pelo mundo dos objetos, decorrente da comunicação emocional estabelecida com o adulto, possibilitando a formação da atividade manipulatória objetual. Da ação primária com os objetos, marcada por ações reiterativas, emerge novos domínios, em especial, o uso e função social desses objetos, provocando nas crianças a necessidade de atuar e apropriar-se da riqueza e da complexidade das funções e significados que estes instrumentos culturais carregam. Essas ações permitem a formação de ações correlativas e instrumentais (MUKHINA, 1996) e qualifica novas conquistas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores de sensação, percepção e linguagem, provocando na criança, ações de manipulação direcionada por novos interesses e novos motivos. Como por exemplo: ao aprender a usar um pente para pentear seu cabelo, a criança transfere essa aprendizagem a pentear o cabelo da boneca, como forma de imitação de sua relação com o adulto, e na ausência do pente, *substitui* esse objeto real pelo imaginário, recorrendo à um pedaço de madeira, uma régua ou outro que permita agir de acordo com as ações requeridas no ato de pentear. Quando essa aprendizagem, de substituição aparente de um objeto por outro, ocorre no interior de uma ação, identificamos a gênese da brincadeira de papéis como atividade principal. As ações com os objetos, a exemplo do pente citado acima, inserem-se numa nova *relação* da criança com a realidade social: pentear o cabelo da boneca, *como a mamãe*, adquire um novo sentido que é fazer o que o adulto faz. Para isso, é fundamental que a criança assuma um papel na brincadeira de papéis, referente à algum tema da vida das pessoas e de suas funções sociais de trabalho, realizando a substituição lúdica dos objetos de acordo com a lógica das ações reais da vida cotidiana das pessoas (ELKONIN, 1998).

A brincadeira de papeis coloca a criança em exigência de agir como as pessoas nas relações com outras pessoas, de acordo com as normas e regras sociais. Isso, progressivamente, começa a ser objeto de atenção e consciência da criança, mediante a atividade mediadora da professora no processo de formação e desenvolvimento do jogo de papéis, possibilitando a formação do autodomínio da conduta e a gênese do controle voluntário do comportamento dela (LAZARETTI, 2013; 2016).

Essas peculiaridades do desenvolvimento infantil e as possíveis conquistas decorrentes da *relação* criança com a realidade circundante, por meio da atividade é um princípio fundamental para a didática na educação infantil. De forma breve, anunciamos que em cada período da vida da criança apenas são formadas suas funções psíquicas, de forma qualificada, se organizarmos as circunstâncias e as condições concretas de modo a garantir aprendizagens essenciais. Significa que o ensino, como uma ação sistematizada e organizada, ocupa o lugar de impulsionar e promover esse desenvolvimento e promover a atividade da criança, e esse é um princípio central: o papel desenvolvente do ensino escolar (DAVIDOV, 1988).

Diante desse princípio, pensar a didática pela perspectiva do *ensino desenvolvente* significa compreender esse processo de desenvolvimento humano que *depende* de ações e intervenções intencionais e qualificadas proporcionadas pelo ensino escolar. Assim, para promover esse desenvolvimento, é fundamental compreender quais as finalidades, os conteúdos e as formas mais adequadas para isso. Significa responder: para quê ensinar; o quê ensinar; como ensinar, orientados pela Teoria Histórico-Cultural, cuja compreensão sobre a finalidade educativa é a formação da criança na direção humano-genérica, o que implica formar e desenvolver as complexas funções e capacidades psíquicas. Isso é conquistado e promovido a depender do nível de exigência que se impõe na atividade da criança. Por isso, entendemos que ensinar à criança o que ela já sabe ou ensinar algo que não esteja ao alcance de sua compreensão não promove aprendizagem e não provoca desenvolvimento. O *bom ensino* (VIGOTSKII, 1988) é aquele que atua naquilo que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas executa pela mediação do mais experiente, no caso aqui, o professor. É ele quem, por meio da atividade de ensino, organiza e promove condições para o desenvolvimento da atividade da criança, permitindo que ela “reconstitua a atividade historicamente elaborada e conquistada pelos seres humanos e que se encontra condensada nas produções da cultura (linguagem, arte, ciência, filosofia, cultura corporal)” PASQUALINI; LAZARETTI, 2021, p. 125).

Portanto, o bom ensino é dependente de meios e condições adequadas e essa cultura, como síntese das objetivações humanas, cujos meios podem ser expressos em instrumentos e signos, demanda de seleção e organização dos docentes, para que se converta em conteúdos escolares. Essa cultura é traduzida nos diferentes tipos de conteúdos que se estabelecem de acordo com o critério assumido no currículo escolar. Critério esse que deve envolver conteúdos que explorem conhecimentos sistematizados na experiência social da humanidade que, progressivamente, ao serem apropriados, convertam-se em experiência individual da criança. Por isso que esses conteúdos precisam estar em correspondência com os objetivos propostos. Mello e Urbanetz (2008) enfatizam que deve haver articulação entre os conteúdos e os objetivos, “visto que os conteúdos não podem ter um fim em si mesmos. Eles são parte essencial do planejamento e da ação didática e constituem o todo do processo, por essa razão não podem estar desvinculados ou isolados” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 88). Todavia, os critérios na seleção desses conteúdos orientam-se pela finalidade do ensino e envolve escolhas que primem pelo conhecimento científico, artístico, ético produzindo na criança formas qualitativamente humanas, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena.

Cabe à escola transformar esse conhecimento do mundo objetivo em conteúdo de ensino, tornando-o passível de apropriação, de modo a ampliar e enriquecer o grau de compreensão da realidade, tendo por referência sempre que os conteúdos de ensino devem estar imbricados com as condições específicas do nível de desenvolvimento do aluno. Aqui identificamos que o ensino desenvolvente se orienta pelo princípio de que essa apropriação da cultura objetivada nos conteúdos escolares é condição para o desenvolvimento da criança. De acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022) os conteúdos, como o conhecimento objetivado nas ciências, nas artes e na filosofia, são resultado da *atividade intelectual humana* e se constitui de ações e operações psíquicas que precisam ser conquistadas por toda e cada criança mediante o ensino escolar. Esse ensino que desenvolve, por meio de conteúdos, adequadamente selecionados e organizados, permite “*descortinar* o mundo dos objetos e

fenômenos da realidade física, social, filosófica e artística, promovendo curiosidades na criança em conhecer e desnudar esse mundo”. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 41).

Por isso, os conteúdos não devem ser prescritivos, baseando-se em definições e instruções esvaziados de significado para a criança e/ou oriundos de situações espontâneas e das livres manifestações infantis. Lazaretti (2013, p. 146) explica que nas práticas pedagógicas, muitas vezes, há pouca clareza do que ensinar na educação infantil e isso recai em um ensino em que os conteúdos de ensino *aparecem* em tarefas padronizadas de pintura impressas, letras, números, músicas infantis com “elevado tempo para instruir e instituir regras e comportamentos e formar habilidades motoras e destreza corporal, sem muita clareza de por que e para que são realizadas”.

Dessa forma, é princípio do ensino desenvolvente, que os conteúdos da experiência humana, expressos na ciência, arte e ética, sejam basilares na prática pedagógica na educação infantil. No entanto, reconhecemos que para garantir essa apropriação do conteúdo, não menos importante é pensar as formas de ensinar. Para isso, o professor é quem define essa forma adequada no ensino e para tanto, se mune de técnicas e recursos, como elementos mediadores que servem de apoio material para a apropriação do conteúdo. O uso de meios de ensino é importante para tornar objetiva a essência dos fatos e fenômenos e suas relações regulares, tornando-se compreensível às crianças.

A utilização de recursos de ensino orienta e dirige as ações e operações da atividade pedagógica, auxiliando o professor a organizar determinadas ações de ensino, de maneira intencional e sistemática, em direção a um objetivo, e dessa forma garantir que as crianças se apropriem dos conteúdos. No entanto, nem sempre identificamos, na educação infantil, meios adequados para o ensino de conteúdos. Lazaretti (2013) identificou que geralmente na forma de ensinar na Educação Infantil, o professor reduz a verbalização da criança, por meio de instruções e comandos para realização de tarefas e exercícios, muitas vezes repetitivos e enfadonhos, tais como: traçados de letras, números e pintura de figuras e desenhos temáticos, entre outros, por intermédio da utilização do

espaço, majoritariamente na sala de aula, com carteiras e mesas enfileiradas, no qual todas as crianças da turma realizam as mesmas tarefas no mesmo tempo, controlados pela professora.

Para superar essa forma de ensinar empobrecida e estéril há quatro componentes fundamentais que devem orientar a ação docente na educação infantil, de maneira interdependentes: o tempo, o espaço, os recursos e o agrupamento infantil. Esses quatro componentes permitem que o professor faça escolhas mais favoráveis às ações de ensino promotoras de aprendizagens e do desenvolvimento infantil, orientados pelos princípios do ensino desenvolvente. A organização do tempo pressupõe planejar o período da criança na instituição – parcial e/ou integral – desde sua entrada até a saída, considerando que há ações de ensino que exigirão um tempo flexível para a efetivação de determinadas ações de aprendizagem realizadas pelas crianças, tais como os momentos de refeição e higiene, que exigem um tempo maior para as crianças menores. Todas as ações de ensino precisam considerar que aprender a se orientar no tempo demanda maior domínio e desenvolvimento da percepção temporal e essa se forma pelas ações diárias realizadas pela e com a criança. Ela começa a se orientar no tempo quando organizamos o tempo a partir das ações que realiza, orientando-a a perceber o que acontece antes, depois, ontem, hoje, amanhã, e assim, progressivamente, incluindo novas formas de medir e controlar o tempo, de modo que a criança perceba sua ação no mundo. Por isso, o tempo na instituição de educação infantil não pode ser regido pelas necessidades dos adultos, de modo rígido e inflexível, mas que seja uma ação colaborativa, que atenda às necessidades que garantam o bem-estar da criança e ao mesmo tempo, promova novas necessidades sociais, de estar e participar das ações educativas na instituição.

O espaço é outro componente da organização do ensino, pensando não apenas como lugar de passagem e/ou de decoração, mas como um ambiente em sua totalidade e, assim, é preciso considerar as relações estabelecidas naquele lugar, considerando: *espaço para quê?; espaço para quem e com quem? ; espaço com o quê e como?* (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019).

O espaço envolve o ambiente interno, externo, corredores, paredes, tetos,

chão e outros lugares na instituição como um componente que permite ampliar as possibilidades de exploração, deslocamento e atuação das crianças. O espaço comunica como as crianças ocupam ou não os ambientes, se participam ou não da sua composição e produção, expressa e revela como as crianças e seu grupo, junto com o professor, planejam e organizam, considerando que o espaço conta a história deste grupo.

Assim, o tempo e espaço na organização do ensino, revela-se de fundamental importância pensar os recursos e materiais como mediadores das ações de ensino propostas pelo professor, podendo ser recursos físicos e/ou simbólicos, como meio para o ensino de determinado conteúdo, tais como livros, materiais estruturados e não-estruturados, globo terrestre, obras de arte, pincéis, papéis, tecidos, madeiras e tantos outros recursos naturais e os que são produzidos pela humanidade e que estão objetivados na cultura. Essa diversidade e riqueza – natural e cultural – podem e devem ser apresentados às crianças, a depender dos objetivos orientadores, de modo a ampliar sua experiência no mundo, explorando e agindo com esses recursos e objetos, mediados pela ação intencional do professor. No entanto, a depender do objetivo, o professor organiza o tempo e o espaço, seleciona os materiais e, precisa organizar o grupo de crianças. Algumas ações de ensino são mais favoráveis de maneira coletiva como rodas de conversas, brincadeiras dirigidas, contação de história; outras ações são mais adequadas em pequenos grupos, como por exemplo, direcionar o uso de algum instrumento e aprender uma nova ação (uso da tesoura e o recorte e colagem); e outras mais adequadas de forma individual (momento da troca, da alimentação e de uma conversa).

Esses componentes revelam que o professor precisa ter critério na escolha de suas ações de ensino, sendo orientado pela finalidade da Educação Infantil que é organizar o ensino de modo intencional e sistemático, mediante objetivos que visem promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança, de modo a *torná-la humana*. Para isso, a criança depende, desde os seus primeiros dias de vida, da apropriação, progressiva, dos múltiplos elementos culturais para que, assim, possa promover o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas, pela mediação do ensino escolar. Na esteira dessa defesa, emerge a necessidade de

se estabelecer objetivos representativos dessa finalidade, conteúdos essenciais de serem ensinados às crianças desde seus primeiros meses de vida, de modo a estabelecer um conjunto de ações e operações de ensino que despertem o encanto pela apropriação da cultura humana com vistas a ampliar os horizontes de aprendizagem da criança. Por isso o professor é responsável por selecionar, organizar, propor, dirigir o ensino, mediante um domínio de conhecimentos didático-pedagógicos coerentes, alicerçados numa concepção crítica de didática, para conduzir essa complexa tarefa junto às crianças da Educação Infantil.

Diante do exposto, essa concepção crítica de didática, assentada na perspectiva do ensino desenvolvente, expressa unidade entre objetivo–conteúdo–forma como síntese de uma organização do ensino que pode desempenhar sua função social como atividade educativa, numa direção humano–genérica. Isso porque há uma correspondência entre os objetivos estabelecidos pelo professor, em seu planejamento, com a seleção de conteúdos a serem ensinados às crianças, que deve contar com estratégias e ações enriquecidas, diversificadas e contextualizadas, cujo resultado é a formação das complexas e elaboradas funções psicológicas superiores no desenvolvimento cultural das crianças. No entanto, a garantia desse resultado depende da unidade entre esses elementos da didática e a especificidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil que condiciona a estruturação de condições para uma organização do ensino de acordo com a dinâmica e as características próprias desse período inicial da formação humana. Assim, na especificidade da educação infantil, não podemos defender qualquer tipo de didática, mas sim, uma que esteja articulada com uma concepção crítica de ensino que garanta aos bebês e crianças pequenas uma formação humano-genérica (LAZARETTI; MELLO, 2018).

### **3 Considerações Finais**

O ensino desenvolvente como uma perspectiva para a didática na educação infantil aponta princípios, nos quais as aprendizagens e o desenvolvimento da criança devem possibilitar mudanças qualitativas no modo de ser, pensar e agir no mundo, permitindo torná-la humana, de modo que se aproprie, progressivamente,

da riqueza cultural da humanidade. Isso demanda clareza sobre a especificidade da didática na educação infantil, considerando *para quem* o ensino se dirige, ou seja, para o ensino desenvolvente, as crianças são sujeitos em processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriarem das máximas elaborações da cultura humana. Para isso, é fundamental que o docente tenha critérios para selecionar *o quê* ele deve ensinar, por meio de condições adequadas que garantam *como* ensinar em cada momento do desenvolvimento infantil, de modo a ampliar e enriquecer a experiência de bebês e crianças com o mundo da cultura.

Das reflexões tecidas neste artigo, o esforço foi posicionar-nos a favor de uma didática que tenha como princípio promover um ensino que desenvolve para bebês e crianças. Apostar nesta perspectiva pode ser um caminho promissor para a continuidade das pesquisas e estudos, de modo que possamos avançar em ações propositivas que possam impactar e subsidiar as práticas pedagógicas na educação infantil.

## Referências

- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LAZARETTI, L. M. *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.
- LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018, p. 1-274.
- LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1ed. Campinas SP: Autores Associados, 2016, v., p. 129-148.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

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

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 315-350.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017.

MAGALHAES, C. LAZARETTI, L. M.; Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: Reflexões sobre o Espaço Como Potencializador das Aprendizagens de Bebês e Crianças na Educação Infantil In: *Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil*. 1 ed. Curitiba: Edirota CRV, 2019, v.1, p. 1-247.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. L III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELLO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. *Fundamentos da didática*. Curitiba: Ibplex, 2008.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. *Que educação infantil queremos? um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Bauru: Mireveja, 2022, v.1. p.80

PASQUALINI, J.; LAZARETTI, L. Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades. *Revista Polyphonia*. v.32, p.112 - 129, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70895>

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

# A formação de conceitos e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil

The formation of concepts and their contributions to the children's development in the Childhood Education

*Eliane Nicolau da Silva*<sup>1</sup>  
*Maria Aparecida Mello*<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo é parte de pesquisa de doutorado e tem como objetivo discutir a importância da formação de conceitos na Educação Infantil e suas possibilidades de potencializar as aprendizagens das crianças de cinco anos. As análises fundamentaram-se na Teoria Histórico-Cultural. Os resultados alcançados mostraram que na prática docente é possível priorizar a formação de conceitos em crianças de 5 anos de idade, de modo que essas aprendizagens tenham sentido para a vida delas. A organização das atividades docente apresentou-se como um dos fatores importantes para a aprendizagem dos conceitos. Para tanto, é necessário, inicialmente, realizar observação diagnóstica com foco nas necessidades das crianças em relação à aprendizagem dos conceitos, e, ainda, tal organização necessita ser planejada intencionalmente pelo docente, especialmente, em atividades coletivas, de modo a captar as diferentes visões das crianças sobre o mesmo conceito.

**Palavras-chave:** Formação de conceito. Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This article is part of doctoral research and has as goal to discuss the importance of the formation of concepts in the Childhood Education and its possibilities to potentialize the five years old children's learning. The analysis founded themselves in the Cultural-Historical Theory. The results achieved showed that in the teacher's practice is possible to prioritize the formation of the concepts in children of the five years old, in order that this learning make sense for them live. The teacher's activities organization showed itself as one of the important factors for the learning of the concepts. For that, is necessary, initially, to execute a diagnostic observation about children's learning of the concepts needs and, still, such organization be must intentionally planned by teacher, specially, through of the collective activities, in order to capture the children's different visions about de same concept.

**Keywords:** Concept formation. Historical-Cultural Theory. Preschool.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Departamento de Educação – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Programa de pós-graduação em Educação, São Carlos, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4827-7434>. E-mail: [eliane.nicolausilva@gmail.com](mailto:eliane.nicolausilva@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora Titular Sênior do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-24047957>. E-mail: [mmello@ufscar.br](mailto:mmello@ufscar.br).

## 1 Introdução

Este artigo apresenta como tema a formação de conceitos na Educação Infantil, destacando a importância do desenvolvimento de práticas que tenham foco na construção das bases que podem promover o desenvolvimento do pensamento conceitual. Este texto contempla recortes da pesquisa realizada em nível de doutorado<sup>3</sup>, envolvendo crianças de cinco anos de idade.

O desenvolvimento de práticas que tenham a formação de conceitos como atividades intencionais nem sempre são contemplados na Educação Infantil. Concepções de um desenvolvimento infantil pautado no aparato biológico, ainda são comuns nas práticas desenvolvidas com crianças nesta faixa etária, fato este que muitas vezes pode ocasionar falta de reflexão sobre a formação de conceitos.

Ao partir de uma concepção pautada no desenvolvimento biológico como fator predominante, as práticas docentes acabam por perpetuar um trabalho em que os motivos que levam ao sucesso ou não do desenvolvimento, recaem diretamente nas crianças, isto porque dentro desta visão a maturidade da criança passa a ser o parâmetro da aprendizagem. Neste tipo de concepção a capacidade da criança em formular hipóteses e de expressar o pensamento fica comprometida e dependente de uma maturidade biológica.

Neste sentido, para melhor compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento, o aprofundamento dos estudos desenvolvidos a partir das concepções abordadas na Teoria Histórico-Cultural é de fundamental importância, pois fornece as bases necessárias para essa compreensão, visto que dentro desta perspectiva o ser humano é concebido como um sujeito histórico e social.

A criança estabelece contato com a cultura e com o social desde muito pequena. As relações sociais que permeiam a sua existência são essenciais para o desenvolvimento. Vigotsky (1995) argumenta que as características individuais se formam a partir das relações sociais e da convivência coletiva. Assim, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças.

---

<sup>3</sup> SILVA, Eliane Nicolau da. A formação de conceitos científicos em crianças de cinco anos fundamentada em mediações sistematizadas. 2020. 146 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12385>.

Um papel que vai muito além da visão assistencialista que perpetuou por muito tempo no Brasil e que deixou muitos resquícios, ainda, no âmbito escolar.

Conhecer e aprofundar os conhecimentos sobre a formação de conceitos é fundamental para que professoras e professores possam planejar suas práticas. Além disso, constituem-se elementos primordiais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ampliando conhecimentos espontâneos em direção aos conhecimentos científicos.

O desenvolvimento de uma prática voltada para a formação de conceitos na Educação Infantil é possível, desde que bem planejada. Contemplar práticas que atendam às necessidades das crianças, por meio de ações que estejam em consonância com a atividade principal (Leontiev, 2004) delas, naquele dado momento, são alguns dos elementos essenciais para o desenvolvimento de práticas docentes voltadas à transformação do conhecimento espontâneo em conhecimento científico. (Vigotsky, 2007)

Nesta direção, nosso objetivo é discutir a importância e as possibilidades da formação de conceitos na Educação Infantil. Para isto, alguns conceitos chave da Teoria Histórico-Cultural foram aprofundados, de forma a contribuir com a transformação didática nas práticas docentes em direção à potencialização das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, tais como: formação de conceitos, conceitos espontâneos e científicos, atividade mediadora, funções psíquicas superiores, zona de desenvolvimento proximal e linguagem.

## **2 Formação de conceitos**

O processo de formação de conceitos é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes ao longo da escolarização, uma vez que este último é uma das funções psíquicas superiores, que somente os seres humanos desenvolvem por meio intermédio da cultura, e que segundo Vigotsky (2006) deve ser o principal alvo da educação, uma vez que por meio dele conhecemos a realidade e essência dos objetos.

El pensamiento en conceptos es el médio más adecuado para conocer la realidad porque penetra en la esencia interna de los

objetos, ya que la naturaleza de los mismos no se revela en la contemplación directa de uno u outro objeto por aislado, sino em médio de los nexos y las relaciones que se pone de manifesto en la dinámica del objeto, en su desarrollo vinculado a todo el resto de la realidad. El vínculo interno de las cosas se descubre con ayuda del pensamiento en conceptos, ya que elaborar un conceptp sobre algún objeto significa, descubrir una serie de nexos y relaciones del objeto dado con toda la realidad, sinifica incluirlo en el complejo sistema de los fenómenos. (VYGOTSKI, 2006, p. 78-79).

Assim, professoras e professores, precisam ter conhecimento acerca da importância de priorizar a formação de conceitos na Educação Infantil em direção a proporcionar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico nas etapas posteriores de escolarização.

As funções psíquicas superiores investigadas por Vigotsky (1995) estão atreladas às relações sociais estabelecidas entre as pessoas, entre as pessoas e os objetos em diferentes espaços e instrumentos que foram e são produzidos pelos seres humanos. Tais funções psíquicas desenvolvem-se por intermédio de processos externos de apropriação da cultura humana, mediante as experiências vivenciadas na sociedade. Vigotsky (1995) apresenta dois grupos de funções psíquicas superiores: o primeiro refere-se aos processos de formação da linguagem, escrita, cálculo e desenho; o segundo diz respeito às funções psíquicas especiais, tais como: atenção voluntária, memória voluntária, pensamento teórico, entre outras.

O pensamento conceitual e a formação de conceitos correspondem ao segundo grupo, no entanto, essas duas funções psíquicas superiores, ainda que distintas, estão interligadas com as funções psíquicas superiores do primeiro grupo. Assim a aprendizagem de conceitos potencializa a aprendizagem da língua escrita, o desenvolvimento das linguagens, da matemática e do desenho, produzidos ao longo do desenvolvimento humano e das sociedades.

A linguagem tem um importante papel no processo de desenvolvimento do pensamento. Segundo Vigotsky (2001) ainda que pensamento e linguagem tenham raízes distintas a relação existente entre esses elementos são fundamentais. Quando há um encontro desses elementos, ou seja, quando o

pensamento passa a ser verbal e a linguagem intelectual, temos um marco importante para o desenvolvimento infantil.

Ao comunicar-se com as outras pessoas, ou seja, ao estabelecer as relações sociais por meio de perguntas, exposição de suas curiosidades, de suas hipóteses sobre os fenômenos que observa a sua volta e da apropriação de novos conhecimentos, amplia-se seu vocabulário e o pensamento evolui. Sobre o pensamento e a linguagem, Vigotsky (2001, p. 116) diz: “Podríamos decir así: el pensamiento del niño evoluciona en función del dominio de los médios sociales del pensamiento, es decir, en función del lenguaje.”. Um dos conceitos chave da Teoria Histórico-Cultural é a zona de desenvolvimento proximal, assim definido por Vigotsky (2006, p. 268):

Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que, cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio del desarrollo; de ese modo llegamos a precisar el nivel real de su desarrollo intelectual. Por tanto, al investigar lo que puede hacer el niño por sí mismo, investigamos el desarrollo del día anterior, pero cuando investigamos lo que puede hacer en colaboración determinamos su desarrollo del mañana. La esfera de los procesos inmaduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo del niño (VIGOTSKY, 2006, p. 268).

A concepção de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural abarca o aparato biológico, mas prioriza o aspecto cultural como elemento predominante de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Schúkina (1978) argumenta que a aprendizagem e o desenvolvimento humanos devem ser capazes de ir além do conhecimento em si e transformar a sociedade. Assim, a zona de desenvolvimento proximal corresponde às aprendizagens e desenvolvimentos da criança que estão próximos a acontecer, mas podem não se efetivarem sem a colaboração do adulto, de outra criança ou de mediadores potentes. Portanto, a atividade mediadora intencional do/a docente é o fator principal para que a criança que não consegue fazer uma atividade no momento atual, possa desenvolver a aprendizagem e fazê-la de forma autônoma posteriormente.

Esses dois processos: aprendizagem e desenvolvimento psíquico, por serem dependentes de mediação intencional externa podem sofrer influências positivas ou negativas. Entretanto, a variante positiva tanto na aprendizagem como no desenvolvimento psíquico depende do aprofundamento do planejamento da atividade docente, do nível de intencionalidade docente sobre as atividades e conteúdo a serem realizados com as crianças, da potencialidade dos recursos mediadores, e, principalmente, das mediações que serão desenvolvidas ao longo da atividade. Além disso, é fundamental refletir sobre o planejamento das atividades para estejam adequadas às necessidades de aprendizagem das crianças, que foram identificadas antes, durante e depois deste processo.

Isso significa que é necessário o/a docente ter conhecimento sobre o conceito a ser trabalhado, de modo que possa organizar o ensino adequado às necessidades de aprendizagens das crianças.

Monteiro (2013, p.12) reitera a importância da organização intencional das atividades docentes: “[...] El maestro que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberá comprender que producir este sistema de interacción implica la realización de acciones o actividad de aprendizaje en conjunto.”

O conhecimento sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal é fundamental para que possamos identificar as aprendizagens e desenvolvimento que estão em vias de acontecer. Atuar na zona de desenvolvimento proximal não significa desenvolver aquilo que a criança já se apropriou e, sim, avançar naquilo que ela pode aprender, por meio de colaboração externa planejada.

Vigotsky (2007) explica que a formação do pensamento perpassa por alguns momentos, tais como: a base da formação dos conceitos, o desenvolvimento sincrético e posteriormente o pensamento conceitual em si.

Esses momentos não acontecem de forma linear e tampouco têm relação com a idade cronológica dos seres humanos. Por que os avanços no desenvolvimento dependem dos estímulos e do contexto que cada criança tem acesso ao longo deste processo. A formação de conceitos envolve o que Vigotsky (2007) chama de conceitos espontâneos e conceitos científicos, que embora distintos mantém uma relação entre si neste processo.

De acordo com Vigotsky (2007) o conceito científico está vinculado ao conhecimento comprovado cientificamente, já o conceito espontâneo não tem ligação com uma base científica. Vigotsky (2007) explica que esses conceitos seguem caminhos opostos, mas ao mesmo tempo estão interligados, isto significa que novas aprendizagens podem promover o desenvolvimento dos conceitos espontâneos elevando-os para conceitos científicos.

Quando há esse avanço no desenvolvimento dos conceitos espontâneos para conceitos científicos, ocorre uma compreensão consciente e voluntária do conhecimento, sobre este importante fator Vigotsky (2007) assim discorre:

El desarrollo de los conceptos espontáneos comienza en la esfera de lo concreto y empírico y se mueve en dirección de las propiedades superiores de los conceptos: la comprensión consciente y la voluntariedad. [...] Esto nos explica, por un lado, que el desarrollo de los conceptos científicos presuponga un cierto nivel de los espontáneos, nivel en que aparecen, en la zona de desarrollo próximo. La comprensión consciente y voluntariedad, y, por el otro, que los conceptos científicos transformen y eleven a un grado superior los espontáneos, conformando su zona de desarrollo próximo, puesto que aquello que el niño saba hacer hoy en colaboración sabra hacerlo mañana por su cuenta (VIGOSTKY, 2007, p. 377).

Nesta breve contextualização sobre os elementos que estão envolvidos no processo de formação de conceitos discutimos que o conhecimento docente sobre cada um deles é imprescindível para o planejamento de uma prática pedagógica que objetive a construção das bases para a promoção das aprendizagens e desenvolvimentos da criança. Para isto, é necessária uma avaliação diagnóstica dos conceitos espontâneos a partir das necessidades delas em relação a esses conceitos, de forma que amplie esses conhecimentos, por meio da criança, permitindo a transformação do conceito espontâneo em conceito científico.

Neste sentido, o trabalho de construção das bases para a formação de conceitos é de grande importância desde a Educação Infantil. Superar as concepções biológicas que dizem que a criança não está madura para o conhecimento é um passo importante nesta etapa da Educação Básica.

Por fim, não se trata de escolarizar exacerbadamente as crianças na Educação Infantil. A organização do ensino pautada no aspecto lúdico é importante para a potencialização das aprendizagens das crianças de zero a cinco anos de idade. Contudo, o caráter lúdico das atividades da criança deve ser uma via mediadora para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores importante para sua vida em sociedade. A formação de conceitos é uma delas que merece atenção dos envolvidos na educação da criança.

## **2.1 A formação de conceitos no cotidiano da Educação Infantil**

Para a Teoria Histórico-Cultural o pensamento conceitual é uma função psíquica superior necessária para o desenvolvimento humano. A formação de conceitos é a base do processo que direciona o desenvolvimento do pensamento conceitual. Por isso, a criança deve se apropriar do conhecimento de forma abrangente, de modo que tenha significado e sentido do conceito que envolve esse conhecimento. Na medida em que o conceito é ensinado à criança com base na cientificidade, a partir e contrapondo-se ao conceito espontâneo, mais possibilidades ela tem de desenvolver o pensamento conceitual ao longo da escolarização. Nesta perspectiva, podemos dizer que na Educação Infantil esse processo pode já estar em curso, dependendo da forma como os conceitos são trabalhados com a criança.

Desta forma é importante que o/a docente identifique e compreenda como a criança de Educação Infantil está se apropriando dos conceitos com base em suas vivências (avaliação diagnóstica), e, a partir desta premissa organize atividades mediadoras em direção às aprendizagens e desenvolvimento com base nas necessidades de aprendizagem da criança.

Garay (2016) ao discutir o desenvolvimento do pensamento conceitual na criança aponta a necessidade de as práticas pedagógicas irem em direção a esse objetivo.

A base do desenvolvimento e da formação do pensamento conceitual na criança é a constituição e o aperfeiçoamento das ações e dos conteúdos das atividades do docente, que é o mediador principal para potencializar o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, tarefa realizada na Zona de Desenvolvimento Proximal (GARAY, 2016, p.215).

Assim, compreender a formação de conceitos como base e potência do desenvolvimento do pensamento conceitual deve ser o principal objetivo da educação. Sobre transformações no desenvolvimento do pensamento em relação à atividade e consciência, Vygotsky (1997) diz:

La dinámica del pensamiento no es la relación dinámica, especularmente reflejada, que domina en la situación real. Si el pensamiento no cambiará nada en la acción dinámica sería absolutamente innecesario. Por cierto que la vida determina la conciencia. Esta surge de la vida y forma solo uno de sus momentos. Pero una vez nacido, el propio pensamiento determina la vida o; más exactamente, la vida pensante se determina a sí misma a través de la conciencia. En cuanto separamos el pensamiento de la vida, de la dinámica y la necesidad, lo privamos de toda actividad, nos cerramos todos los caminos hacia la revelación y el esclarecimiento de las propiedades y de la misión más importante del pensamiento: determinar el modo de vida y de conducta, modificar nuestras acciones, darles una dirección y liberarlas de la situación concreta (VYGOTSKI, 1997, p.269).

Nesse processo de desenvolvimento um importante conceito aprofundado por Leontiev (2004) se faz essencial, esse conceito refere-se ao motivo. O motivo é o que provoca novas necessidades de aprendizagem que influenciam no avanço do desenvolvimento.

[...] o deslocamento dos motivos para os fins das ações permite compreender psicologicamente como as novas necessidades podem aparecer e como se transforma o seu tipo de desenvolvimento. A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se objetiva nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 2004, p.115).

Dar atenção para os motivos e para as necessidades de aprendizagem das crianças é o princípio para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple de forma intencional e planejada a formação de conceitos.

O conceito de sentido e significado, também, estão presentes neste processo e são discutidos por Leontiev (1998), em que o autor explica que o significado é dado socialmente, por exemplo, a funções dos objetos. O sentido é pessoal, ou seja, cada pessoa atribui um sentido diferente que depende do contexto e da vivência de cada um. Em seus estudos Leontiev (1988) demonstra sobre a importância destes conceitos sendo indispensáveis no momento do planejamento, pois são parte integrante dentro do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, à medida que promovem avanços nas funções psíquicas superiores.

Identificar essas necessidades ou mesmo criá-las requer dos/as docentes habilidade de observação atenta para as falas, para as ações e, principalmente, para as brincadeiras das crianças nos mais diferentes momentos da rotina escolar.

A observação é um elemento fundamental nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Este procedimento auxilia professoras e professores na identificação das necessidades culturais das crianças, permitindo direcionar as suas práticas pedagógicas para essas necessidades. Mukhina (1995, 17) diz: “A observação é indispensável para o levantamento inicial dos dados.”

Observar é uma ação que exige planejamento, afinal as professoras e professores devem ter claro o quê, para quê, o como, o local, o tempo e, principalmente, quem será observado. A escolha do local e das situações de observação é fundamental para direcionar a prática pedagógica. No cotidiano escolar é possível planejar esse tipo de observação diagnóstica mediante as atividades proposta na sala, no parque, nos passeios, em qualquer que seja o ambiente ou atividade a ser desenvolvida. O importante é o/a docente saber o que observar para potencializar a formação de conceitos científicos nas crianças.

Ao mesmo tempo, a observação, também, vai além de sua função diagnóstica e, deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem. É uma ação que propicia o/a docente exercer a necessária reflexão da própria prática pedagógica, pois por intermédio dela permite a organização e reorganização do planejamento pedagógico.

Segundo Vigotsky (1995) quando há planejamento da observação, as informações não ficam na superficialidade, é possível ir à gênese do fenômeno que está sendo observado, ou seja, descobrir as origens.

Smirnov (1960) relata em seus estudos a importância da observação, pois este instrumento permite ao docente ter melhor percepção dos elementos que direcionam sua prática pedagógica ao exercer uma grande influência na relação entre o que se percebe e como se percebe.

Há vários recursos para o/a docente aprimorar sua observação pedagógica, um deles é, elaborar um roteiro de observação, focalizando no que ele/a pretende observar durante o desenvolvimento da atividade. Esse instrumento na escola é essencial para que a professora ou professor possa realizar uma análise detalhada das situações observadas e, assim, identificar possíveis aprendizagens que estão na zona de desenvolvimento proximal e, principalmente, direcionar sua prática pedagógica para o desenvolvimento dessas aprendizagens.

Outro procedimento essencial para o desenvolvimento dessa prática pedagógica com o objetivo da formação de conceitos na Educação Infantil é a atividade mediadora intencional do/a docente, que a partir da avaliação diagnóstica elabora mediações sistematizadas em função das necessidades de aprendizagens das crianças.

A atividade mediadora é um conceito chave da Teoria Histórico-Cultural por estar diretamente atrelada às relações sociais, que são promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Vigotsky (1995), assim a especifica:

La aplicación de médios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. (VIGOTSKY, 1995, p. 95).

A prática pedagógica alicerçada em mediações sistematizadas intencionais promove transformações nas hipóteses iniciais das crianças sobre os conceitos que ainda estão em formação, além de possibilitar ao docente a identificação do movimento das aprendizagens que estão na zona de

desenvolvimento proximal da criança, e, ainda, criar outras necessidades culturais a partir do conhecimento aprendido.

Assim, as mediações sistematizadas representam papel importante nos processos de ensino e de aprendizagem se forem planejadas de acordo com os objetivos das atividades que serão desenvolvidas com as crianças. Não é raro, que intervenções inesperadas possam ocorrer durante o processo de aprendizagem, visto que as crianças são ativas e levantam hipóteses sobre o que vivenciam, gerando dúvidas e curiosidades. Nestas situações o domínio do assunto pelo/a docente é essencial para que possa realizar a intervenção de maneira adequada, ou sugerir às crianças que juntos possam encontrar as respostas. O importante é que as hipóteses das crianças sejam o ponto de partida para a busca do conhecimento científico.

Ao realizar uma mediação sistematizada por meio da comunicação e com utilização de outros mediadores, o processo de aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: atenção voluntária, memória, etc.

Um dos resultados desta pesquisa de doutorado mostrou como a mediação sistematizada com a utilização de objetos mediadores transformou o pensamento inicial das crianças sobre os conceitos que tinham necessidade de avançar. E, ainda, demonstraram que é possível trabalhar com formação de conceitos na Educação Infantil, com base nas necessidades das crianças, a partir das práticas pedagógicas e conteúdos que já são realizados no cotidiano.

O primeiro fator principal que permitiu esses resultados foi a observação atenta da pesquisadora sobre o que as crianças falam e fazem. Por exemplo, a roda de conversa é uma atividade muito presente na Educação Infantil e quando bem planejada, pode potencializar essa transição do conhecimento espontâneo para o científico. Na pesquisa organizamos uma roda de conversa para identificar as hipóteses das crianças sobre o tema praia que observamos elas discutirem quando estavam no parque brincando. Como percebemos que havia divergências de concepções sobre o conceito elaboramos uma atividade mediadora que pudesse, ao mesmo tempo contrapor o conceito espontâneo com o conceito científico. Para isto, levamos para a roda de conversar objetos, imagens e vídeos que pudessem

potencializar a aprendizagem deste conceito. Posteriormente, em outras atividades trabalhamos com outros mediadores, tais como: histórias, experimentos, jogos, de modo que as crianças pudessem refletir sobre suas hipóteses iniciais e apropriarem-se do conceito científico sobre praia.

Sobre a roda de conversa, esta pode ser considerada um instrumento de muita relevância para explorar o conceito científico, desde que a sua utilização não se limite a uma exposição oral, na qual o professor apenas transmita o conhecimento. Como o próprio nome sugere, deve promover uma conversa que potencialize a troca de experiências. A comunicação e a linguagem devem ser estimuladas por meio dessa atividade. Além disso, levar outros recursos para desenvolver os conteúdos ou provocar a criação de necessidades para as rodas de conversa faz dessa atividade um momento importante que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento. (SILVA, 2020, p.)

O interessante da atividade mediadora, elaborada intencionalmente pelo/a docente é que lhe proporciona explorar outros conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento proximal da criança, que afloram quando está sendo trabalhado o conceito, uma vez que ao participarem da atividade as crianças vão verbalizando outros conceitos que precisam de atenção e estão relacionados ao primeiro conceito diagnosticado. Por exemplo: quando o diagnóstico inicial apontou para o conceito de praia, ao trabalharmos com os mediadores as crianças confundiam areia e onda, e ainda, tinham várias concepções espontâneas de onda, chuva, sol, entre outros.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa um dos temas abordados foi sobre a formação de areia e das ondas. Durante o período de realização da pesquisa, houve um feriado prolongado, e uma criança relatou que iria com a família para a praia, esta seria a primeira vez que estaria na praia, ela disse:

**Bianca:** Professora, minha mãe disse que vamos para a praia.  
**Pesquisadora:** Que legal, Bianca! Você deve estar muito feliz  
**Bianca:** Estou sim. E eu já falei para minha mãe que a onda é formada pelo vento e que a areia se forma das rochas.  
**Pesquisadora:** Nossa! Você explicou para ela o que aprendeu.  
**Bianca:** Sim, como vamos para a praia, ela precisa saber disso.  
**Pesquisadora:** Muito bem! Depois você me conta o que achou da praia.  
**Bianca:** Conto sim.

Fonte: Silva (2020, p. 114)

Observamos neste diálogo o uso da linguagem explicativa, que Mukhina (1995) classifica como um tipo de linguagem especial, na qual a criança sente a necessidade de explicar para seu interlocutor as regras de um jogo ou o funcionamento de qualquer outra coisa. Ao explicar para sua mãe sobre a formação da onda e da areia, Bianca demonstra essa necessidade.

Em sua fala a criança demonstra ter compreendido as bases do conceito, isto porque ela atribuiu sentido a sua função e aplicou o conhecimento em um contexto social diferente. O significado dado socialmente ao conceito adquiriu um sentido pessoal.

Ao realizar essa aplicabilidade podemos dizer que houve um avanço em seu pensamento, pois estabeleceu uma relação com esses fenômenos de maneira mais lógica e racional, algo característico do pensamento em complexo. Luria (2012) ressalta que essa transformação não é algo fácil para a criança, porém estabelece as relações necessárias para o surgimento do pensamento abstrato.

É imprescindível dentro deste processo o planejamento das intervenções que serão realizadas com as crianças na roda. Planejar os questionamentos que serão direcionados para as crianças, com o objetivo de levantar hipóteses e, também, preparar a forma que os conhecimentos científicos serão introduzidos são algumas ações intencionais importantes para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Assim, a orientação da ação é outro elemento fundamental que o docente precisa prestar atenção, pois pode contribuir com o sucesso ou fracasso da atividade. Galperin (2009) discute como fazer essa orientação, por meio do conceito de Base Orientadora da Ação (BOA), que segundo o autor, essa orientação da ação exerce papel fundamental para o desenvolvimento da formação de conceitos: “El tipo de orientación determina el tipo de formación de la acción y el tipo de producto final, ya que ellos forman un tipo único de aprendizaje.” (GALPERIN, 2009, p.77).

Refletir sobre o tipo de perguntas que serão direcionadas na roda e como serão realizadas a orientações da atividade é muito importante, pois a forma de promover esses questionamentos podem ou não potencializar a reflexão das crianças em relação ao tema que está sendo desenvolvido. Quando uma pergunta não é bem formulada, encontramos dificuldades para realizar um diagnóstico e

para que a criança consiga expressar suas hipóteses sobre as perguntas, além disso, corremos o risco de induzir a resposta da criança.

O trabalho com esses conceitos também proporcionou às crianças desenvolverem noções de matemática, escrita, ciências, movimentos corporais, equilíbrio, coordenações motoras ampla e finas, entre outros conteúdos que são específicos da Educação Infantil. Assim, o trabalho com atividade mediadora intencional não é mais uma atribuição do/a docente de Educação Infantil, mas é intrínseco à sua prática pedagógica.

Contudo, a roda de conversa é apenas um dos instrumentos que podem potencializar o desenvolvimento da formação de conceitos na Educação Infantil. Outros instrumentos também podem ser mediadores importantes para o trabalho com os conceitos, tais como: o desenho, a construção de jogos, jogos de papéis, jogos de quadra, brincadeiras com bola, ou seja, todos aqueles que professores já estão acostumados a trabalhar. Entretanto, reiteramos que para que todos eles se tornem mediadores potentes é fundamental que venham inseridos em atividades mediadoras intencionais dos/as docentes, tendo como primeiro procedimento a avaliação diagnóstica por meio do instrumento de observação das necessidades das crianças sobre o assunto. A escolha dos materiais, dos espaços, das atividades, das intervenções, dos registros e priorização do aspecto lúdico são importantes nesse processo, mas sem a devida intenção de como e para que utilizá-los perdem seu valor pedagógico.

### **3 Considerações finais**

A partir das discussões apresentadas neste artigo que trazem um recorte dos resultados obtidos na pesquisa realizada consideramos que a formação de conceitos deve ser contemplada nos planejamentos da Educação Infantil e pode ser desenvolvida por meio da potencialização de algumas práticas que já fazem parte das ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças pequenas.

Observar intencionalmente as crianças durante suas atividades e em diferentes espaços da escola é uma postura que deve estar presente na função de docência e que auxilia na identificação das necessidades de aprendizagens das crianças. Além disso,

promove a atuação docente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, permitindo-lhes independência em relação ao conhecimento adquirido.

Assim, a intencionalidade e a ação de planejar continuam sendo as principais características de um/a professor/a que atua para a transformação das condições objetivas e subjetivas de sua prática pedagógica e dos processos de aprendizagem das crianças. Ensinar as crianças a avançarem de conceitos espontâneos para conceitos específicos é intrínseco a essa transformação, que potencializará os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

### Referências

GALPERIN, P. YA. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In: ROJAS, Luiz Quintanar; SOLOVIERA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo*. Ed. Trilhas México, 2009, p. 76-79.

GARAY GONZÁLEZ, A. G. *Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Rubens Eduardo Frias (Trad.). 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOSTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

MUKHINA, V. *Psicologia da Idade Pré-Escolar: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Cláudia Berliner (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MONTERO, R. P. *La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Procedimientos y Tareas de Aprendizaje. Habana: Pueblo y Educación, 2013.

SCHÚKINA, G. I. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. Ciudad de La Habana: Impresoras Gráficas, MINED, 1978. 225 p.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, H. M. *Psicologia*. Ed. Grijalbo. México, 1960.

SILVA, E. N. da. *A formação de conceitos científicos em crianças de cinco anos fundamentada em mediações sistematizadas*. 2020. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12385>.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Problemas de psicología general. 2ª ed. Madri: A. Machado Libros, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Problema del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Visor Distribuidores, S.A.1997.

VIGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor Distribuidores, 2006.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento Y Habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

# Contribuciones de la Teoría Histórico-Cultural para la formación del pensamiento conceptual teórico de niños de 4 a 6 años: implicaciones en las prácticas pedagógicas de la Educación Infantil

## Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação do pensamento conceitual teórico de crianças de 4 a 6 anos: implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil

*Abel Gustavo Garay González<sup>1</sup>*

### RESUMO

El artículo tiene como objetivo sistematizar los fundamentos teórico-metodológicos imprescindibles para explicitar la formación y el desarrollo del pensamiento conceptual teórico en niños de 4 a 6 años. Para cumplir el objetivo fueron analizados algunos conceptos fundamentales que se encuentran en las obras de Vygotsky y de sus colaboradores próximos que fundamentan sus investigaciones en la Teoría Histórico-Cultural. La unidad de análisis es la acción de la actividad intencional que se ejecuta en el proceso de enseñanza, siendo esta acción la fuerza motriz de la formación y del desarrollo del pensamiento conceptual teórico. La esencia fundamental de la enseñanza es la de producir y crear el acto de pensar y no el acto de memorizar palabras. La verdadera enseñanza debe trabajar la Zona de Desarrollo Proximal para desenvolver las Funciones Psíquicas Superiores, específicamente el pensamiento conceptual teórico de los niños de 4 a 6 años.

**Palabras-clave:** Pensamiento conceptual teórico. Niños de 4 a 6 años. Teoría Histórico-Cultural.

### ABSTRACT

The article aims to systematize the essential theoretical-methodological foundations to explain the formation and development of theoretical concept thinking in children aged 4 to 6 years. In order to fulfill the objective, some fundamental concepts found in the works of Vygotsky and his close collaborators that support his research in the Historical-Cultural Theory were analyzed. The unit of analysis is the action of the intentional activity that is executed in the teaching process, this action being the driving force of the formation and development of conceptual thinking. The fundamental essence of teaching is to produce and create the act of thinking and not the act of memorizing words. The true teaching must work the Zone of Proximal Development to develop the Higher Psychic Functions, specifically the conceptual thinking of children from 4 to 6 years old.

**Keywords:** Theoretical concept thinking. Children from 4 to 6 years old. Historical-Cultural Theory.

<sup>1</sup> Departamento de Educação/IB/UNESP-Rio Claro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5118-1532>. E-mail: [abel.garay@unesp.br](mailto:abel.garay@unesp.br); [agarayhj@gmail.com](mailto:agarayhj@gmail.com).

## 1 Introdução

Vivenciamos un mundo en constante avance tecnológico y científico como resultado de los procesos de producción, bien como de la creación de las necesidades humanas. Y, estas necesidades humanas deben ser satisfechas por intermedio de la asimilación y apropiación de los bienes culturales. La producción de conocimiento, el entendimiento, la internalización y la objetivación de la esencia del objeto, del sujeto y de los fenómenos físicos y espirituales, sólo es posible por medio del pensamiento conceptual teórico, única vía posible para que el ser humano se apropie del conocimiento sistemático y científico.

Para Vygotski (1996) el pensamiento del ser humano debe ser comprendido y analizado en el contexto de su desarrollo en la línea histórico-cultural, en la esfera ontogenética, porque es allí que se encuentra la clave fundamental para que se pueda entender correctamente el desarrollo del pensamiento, los factores que influyen para la primacía del raciocinio lógico y la importancia de la relación dialéctica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación cualitativa del pensamiento conceptual teórico de niños de 4 a 6 años. Por la mediación del adulto y de las formas de actividades que son realizadas con los niños, pueden elaborar un pensamiento conceptual teórico y lógico, ejercitando mecanismos de racionalidad, superando un pensamiento fundamentado en lo sensitivo-perceptivo y en argumentos concretos empíricos. El pensamiento de los niños empieza a tener un significado esencial y determinante para el conjunto de los procesos de su propio desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Cuando los niños empiezan a desarrollar un pensamiento conceptual teórico, empiezan a superar el pensamiento eidético, que se caracteriza por el uso de imágenes concretas como manera de recordar objetos y fenómenos culturales. Con el desarrollo del pensamiento conceptual teórico, los niños de 4 a 6 años ejercitan un espíritu crítico y reflexivo, indagan y crean hipótesis, insisten en la demostración de los hechos histórico-culturales y de los fenómenos naturales.

El ser humano se utiliza de los conceptos como forma de asimilar los conocimientos y las habilidades que fueron formados a lo largo del proceso de humanización. Por eso, el pensamiento conceptual teórico proporciona al ser humano un nivel de asimilación superior al nivel de asimilación que se realiza por medio del conocimiento sensitivo y perceptivo, un nivel de generalización, de ejecución de las tareas y de automatización del propio conocimiento. Esta asimilación y apropiación de los conceptos dependen de la propia educación, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, medios eficaces y necesarios para la formación de la propia personalidad y de las funciones psíquicas del ser humano.

Para los niños de 4 a 6 años, debe ser el momento privilegiado para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad<sup>2</sup> para el desarrollo del pensamiento conceptual teórico, por medio de las actividades intencionales, que tengan sentido y significado para ellos, como formas, también, a superar esa etapa de memorizar sólo palabras y a ejercitar el propio poder de pensamiento.

La comprensión, por parte de los docentes, de las peculiaridades psicológicas de la actividad intencional resulta crucial y bastante significativa para la formación y el desarrollo de los niños, porque no se trata de cualquier tipo de acción, sino de una actividad social, práctica y socializada por medio de la cual la apropiación de signos y símbolos, y la utilización de las herramientas culturales, actúan como verdaderos mediadores para el desarrollo del ser humano. Es en esa forma de actividad que se interrelacionan las personas: niños con niños, adultos con adultos y niños con adultos, además de la propia relación del ser humano con la naturaleza, con los signos y con las herramientas. Por eso, la esencia de la actividad intencional es la de producir y crear sentidos para la formación de la actividad de los docentes, potencializando el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de los niños e integrando los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognoscitivos.

---

<sup>2</sup> Entendemos la cualidad como la determinación interna del objeto expresada en el conjunto de las propiedades esenciales que lo distinguen de los otros objetos. La cantidad es la determinación exterior de los fenómenos y cosas que se manifiesta en los cambios de sus distintas propiedades.

En este artículo resaltamos las posibilidades de la formación y del desarrollo del pensamiento conceptual teórico en niños de 4 a 6 años desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural, que se fundamenta en la lógica dialéctica y en la mediación eficaz del adulto por medio de las actividades intencionales que trabajen la Zona del Desarrollo Proximal.

La Teoría Histórico-Cultural como aprendizaje de los niños de 4 a 6 años se desempeña como la “piedra fundamental” para el desarrollo y la formación de la personalidad del niño, porque es en esta etapa se que forman las bases para el aprendizaje escolar y el establecimiento de las relaciones con la cultura social y sus integrantes.

Varios presupuestos teórico-metodológico de la Teoría Histórico-Cultural fundamentan la enseñanza que proporcionará el aprendizaje de cualidad para la formación y el desarrollo del pensamiento conceptual teórico en el niño de 4 a 6 años. Debemos dejar consensuados de que los varios presupuestos teórico-metodológico están conectados de forma dialéctica y que en este artículo usaremos algunos de ellos para fundamentar el análisis. Así, es necesario abordar el análisis de las Funciones Psíquicas Superiores, la actividad mediadora, la formación de conceptos, la mediación y la Zona de Desarrollo Proximal.

## **2 El pensamiento conceptual teórico y la actividad mediadora intencional en la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural**

Vygotski (1996) define dos tipos de funciones psíquicas: las funciones psíquicas inferiores, que tienen sus raíces biológicas y, las superiores, que tienen sus raíces de formación y desarrollo en lo histórico-cultural. Las superiores son: la memoria, la conciencia, la percepción, la atención, el habla, los tipos de pensamiento, la voluntad, la formación de conceptos, la emoción, etc.

La formación y el desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, especialmente el pensamiento conceptual teórico, se concretiza por medio de los conocimientos científicos sistematizados, teniendo en consideración la formación de una nueva estructura psíquica. El surgimiento de esta nueva estructura psíquica no significa atropellar las etapas del propio desarrollo psíquico del niño,

sino ofrecer el conocimiento sistematizado por medio de un sistema de enseñanza que ofrezca al niño superar el pensamiento empírico.

Vygotski (1996) ha realizado un exhaustivo trabajo de investigación sobre la formación y el desarrollo del pensamiento conceptual teórico con niños de su época. Por eso es interesante indicar que los niños que fueron partes de sus investigaciones son totalmente diferentes a los niños del siglo XXI, pues debemos llevar en consideración uno de los conceptos principales que es la *situación social de desarrollo*. Este concepto nos indica que la clave para entender y defender que es posible el surgimiento de un pensamiento conceptual teórico en los niños de 4 a 6 años nos muestra que la realidad concreta actual es totalmente diferente a la época de Vygotski(1896-1934).

Los signos y las herramientas mediadores, las actividades intencionales que los niños realizan actualmente influyen en el desarrollo y en la formación de nuevas estructuras psíquicas, de nuevas funciones psíquicas superiores. Claro que no estamos diciendo que los niños de 4 a 6 años puedan compararse a los adolescentes o a los adultos. Pero, ofrecer una enseñanza con cualidad proporciona un aprendizaje con cualidad y es la fuerza motriz para la formación y el desarrollo del pensamiento conceptual teórico. La actividad orientada y organizada por la mediación del adulto es la fuente de asimilación de los conceptos científicos por el niño en la Educación Infantil. Una actividad espontánea o libre no es suficiente para estimular ni desafiar al niño a desarrollar el pensamiento conceptual teórico porque no le proporciona acciones para analizar y sintetizar contenidos de enseñanza. Insistir en la Educación Infantil con pensamiento empírico es una forma de potencializar en el niño el concepto espontáneo. Vygotski (1996), ya indicaba esta posibilidad del desarrollo del pensamiento conceptual teórico en los niños de esta manera:

El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos. Es cierto que también el niño asimila verdades científicas y se

compenetra con una determinada ideología, que se arraiga a diversos campos de la vida cultural, pero el niño asimila todo esto de manera incompleta, no adecuada: al asimilar el material cultural existente no participa aún activamente en su creación. (VYGOTSKI, 1996, p.64).

Vygotski (1996), en 1925, ya observaba que el niño de aproximadamente de 5 años ya desarrollaba un pensamiento conceptual teórico con los signos y las herramientas de su época por medio de la mediación intencional y con cualidad de parte del adulto. Sólo que para él esta asimilación era aún de forma incompleta. Pero esto no le saca el valor a que hoy día los niños no puedan formar el pensamiento conceptual teórico, mirando en si misma la propia situación social del desarrollo donde está inserido el niño de hoy día. El conocimiento que hoy día desarrolla el niño es totalmente diferente al conocimiento que el niño asimilaba en la época de Vygotski.

Vygotski (1996) destaca en sus análisis de investigación lo que acontece cuando el niño empieza a desarrollar un pensamiento conceptual teórico de esta manera:

[...] las profundas investigaciones científicas demuestran que a lo largo del desarrollo cultural de la conducta no se modifica sólo el contenido del pensamiento, sino también sus formas, surgen y se configuran mecanismos nuevos, funciones nuevas, nuevas operaciones, nuevos modos de actividad, desconocidos en etapas mas tempranas del desarrollo histórico. De igual modo, el proceso del desarrollo cultural del niño no significa tan sólo su arraigo en una u otra esfera cultural, sino también, junto al desarrollo paulatino del contenido, ocurre el desarrollo de las formas del pensamiento, se configuran aquellas formas y modos de actividad superior, históricamente surgidas, cuyo desarrollo precisamente viene a ser la condición imprescindible para el arraigo cultural. (VYGOTSKI, 1996, p.54).

En ese proceso de la asimilación de todas las formas culturales por medio de una actividad intencional, el niño desarrolla su propio pensamiento porque esa la forma dialéctica de la relación del ser humano con la cultura humana y con la propia naturaleza. Con la paulatina forma de asimilación de contenidos culturales se da, también, el surgimiento de nuevas estructuras mentales y nuevas formas de desarrollo del pensamiento. Por eso, el desarrollo del

pensamiento conceptual teórico en el niño no espera que se concretice cierta maduración biológica para que se complete la acción del desarrollo conceptual.

Para Vygotski (1996):

El pensamiento viene a ser la reconstrucción práctica visual-directa de la situación, del campo que se percibe. El pensamiento alcanza su máximo desarrollo en la generalización. En dicho período el niño habla y hablan con él de lo que ve. Al encontrarse delante de las cosas, él las denomina y así se manifiesta la relación de las cosas con su atribución objetiva. (VYGOTSKI, 1996, p.364).

Para el niño, el desarrollo del pensamiento conceptual teórico presupone la asimilación de la esencia de los objetos y de los fenómenos de la realidad por medio del proceso de internalización delante de la realización de una actividad desafiadora, con sentido y significado. La generalización indica el estado de abstracción pleno sobre el objeto o los fenómenos que son asimilados. Por medio del pensamiento, el niño es capaz de abstraer la propia esencia de la realidad concreta. Cuando el niño internaliza el sentido y el significado real de la esencia del objeto y de los fenómenos y consigue objetivarlos, podemos decir que el niño empieza a comunicarse, se hace inteligible, comprende las formas y los contenidos de los objetos, la realidad y su propia actividad cognoscitiva y afectiva. Para el niño designar la verdadera esencia de las cosas de la realidad constituye el surgimiento de lo nuevo, de la formación del nuevo pensamiento conceptual teórico. Lo nuevo que surge es la máxima cualidad en el desarrollo del pensamiento del niño, porque este nuevo se caracteriza por la asimilación de la propia esencia del propio objeto e de los fenómenos de la realidad concreta.

En esa misma línea de pensamiento vygotskiano, Petrovski (1995) definirá el pensamiento del ser humano como:

El pensamiento es el producto superior de la materia específicamente organizada – del cerebro -, es el proceso activo de reflejo del mundo objetivo en conceptos, juicios, teorías, etc.

El pensamiento es el proceso psíquico socialmente condicionado de búsquedas y descubrimientos de lo esencialmente nuevo y está

indisolublemente ligado al lenguaje. El pensamiento surge del conocimiento sensorial sobre la base de la actividad práctica y lo excede ampliamente. (PETROVSKI, 1995, p. 292).

El pensamiento humano como proceso psíquico tiene la función de hacer cognoscible el mundo de los objetos y de los fenómenos de la realidad. Como proceso, el pensamiento tiene un origen histórico-cultural, o sea, el pensamiento del ser humano se desarrolla en el ámbito de la cultura humana, primeramente, por medio de la actividad práctica, relativamente sensitiva y perceptiva e, después, el ser humano, por su necesidad ontológica y cognoscitiva, precisa internalizar y comprender los nexos existentes entre los objetos y los fenómenos. Ese hecho de comprender la esencia es posible por intermedio del pensamiento conceptual teórico. El pensamiento conceptual teórico le proporciona al ser humano avanzar en la asimilación de la esencia de los objetos, apropiarse del real significado de que se componen los mismos objetos y fenómenos de la realidad concreta.

El desarrollo del pensamiento conceptual teórico en el niño, le proporciona la capacidad de elaborar las interconexiones entre los diversos objetos y abstraer su propia esencia, sus funciones sociales, sus características esenciales que lo componen. Petrovski (1995) concluye: “Una misma cosa es, en sí, la misma y la otra diferente, ya que ella actúa en distintos sistemas de conexiones y relaciones” (PETROVSKI, 1995, p.311).

Para Petrovski (1995),

En el proceso de pensamiento, el objeto entra en nuevas conexiones y gracias a esto pone al descubierto nuevas propiedades y cualidades que se fijan em nuevos conceptos, de esta manera se extrae el nuevo contenido, el objeto cada vez se nos muestra desde un ángulo diferente, descubriéndose en él nuevas propiedades. (PETROVSKI, 1995, p.311).

La actividad mediadora intencional del docente en el proceso de enseñanza es fundamental para que el niño sea capaz de comprender esas conexiones intrínsecas de los objetos y fenómenos, las propiedades y cualidades que ellos los

componen. La realización de una actividad intencional por parte del niño, en la edad comprendida entre los 4 a 6 años, es fundamental para el surgimiento de nuevas estructuras psíquicas, en este caso el pensamiento conceptual teórico.

Petrovski (1995) demuestra el resultado de sus investigaciones y concluye que:

Los escolares no sólo de los grados superiores, sino también de los inferiores, son absolutamente capaces de identificar, en material accesible, lo esencial en los fenómenos y hechos aislados y como resultado, llegar a nuevas generalizaciones. Experimentos psicológico-pedagógicos masivos, que realizan psicólogos soviéticos durante muchos años, demostraron convincentemente que, incluso los alumnos menores están capacitados para asimilar, en forma general, bastante más material complejo del que se suponía hasta hace poco tiempo (por ejemplo, no sólo relaciones aritméticas, sino también algebraicas). (PETROVSKI, 1995, p.318).

Actualmente es innegable que la situación social del desarrollo donde el niño vive es un ambiente físico y cultural bastante complejo, con muchos desafíos concretos y motivadores para que el niño consiga elaborar nuevas generalizaciones. Todo esto es posible porque el niño está capacitado para internalizar la esencia de que está compuesta el objeto y los fenómenos de la realidad material.

Poddiákov (1987) a partir de los trabajos de investigación experimental confirma que el niño tiene la capacidad de desarrollar el pensamiento conceptual teórico:

Una serie de investigaciones psicológicas y pedagógicas reveló que existen amplias posibilidades para formar en los niños de edad pré-escolar conocimientos y procedimientos generalizados de la actividad intelectual. [...] Ha sido mucho menos investigado el problema referido a la adquisición autónoma, por parte de los preescolares, de nuevos conocimientos, nuevos datos sobre los objetos y fenómenos circundantes, sobre el perfeccionamiento autónomo de los procedimientos de la actividad práctica y cognoscitiva. Esta adquisición de nuevos conocimientos puede realizarse tanto en el accionar del niño con diferentes objetos como en el proceso en el que se transforman los conocimientos provenientes del adulto. (PODDIÁKOV, 1987, p.168).

El desarrollo del pensamiento conceptual teórico acontece en los tipos de acciones de las actividades que tienen una gran intencionalidad y sentido para el niño. La etapa de manipulación de los objetos por el niño, entendida como

actividad práctica, y, conjuntamente, por medio de la actividad mediadora intencional del docente, proporcionan los medios fundamentales y eficaces para desarrollar el pensamiento abstracto, lógico y racional. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que son de cualidades máximas potencializan en el niño esa capacidad generalizante de los objetos y de los fenómenos de la realidad. Por eso, la actividad mediadora intencional del docente es fundamental para que el acto de aprender, que es la actividad del niño, sea fundamental para que él mismo elabore abstracciones y generalizaciones a un nivel superior del propio pensamiento sensitivo y perceptivo.

En otro momento, Poddiákov (1987) dará hincapié al pensamiento del niño como fuerza motriz de su pleno desarrollo intelectual:

El niño no asimila simplemente los conocimientos que le da el adulto: introduce de manera activa en este proceso un contenido tal de la experiencia propia que, interactuando con los conocimientos asimilados, condiciona la generación de conocimientos nuevos, inesperados, que aparecen en forma de conjeturas, suposiciones, etc. Estos conocimientos no siempre son precisos y completamente correctos; sin embargo, ellos dan ese material que constituye la principal actividad mental de los niños. En una determinada etapa de esta actividad el pequeño llega a expresar juicios suficientemente claros y precisos, que sorprenden a los adultos por su novedad y originalidad. (PODDIÁKOV, 1987, p.168-169).

El niño, por la mediación del docente, es capaz de expresar un pensamiento en conceptos, con ideas claras y precisas, con las esencialidades que corresponden al pensamiento conceptual teórico, de acuerdo a sus vivencias y su situación social del desarrollo.

Venguer (1986) destaca la importancia del desarrollo y formación de los procesos psíquicos superiores – uno de esos procesos psíquicos es el pensamiento conceptual teórico – en el niño de 4 a 6 años, por medio de un proceso de enseñanza eficaz y significativo para el proceso de formación de las cualidades cognoscitivas, de esta manera:

Una de las tareas más importantes de la enseñanza y de la educación de los niños de edad preescolar, es la formación de sus

capacidades, es decir, de las cualidades psíquicas necesarias para el dominio de diferentes tipos de actividad y para su cumplimiento exitoso. (VENGUER, 1986, p.207).

Esto significa que uno de los objetivos principales de la educación escolar, de niños de 4 a 6 años, es la realización de actividades intencionales para la formación de los procesos psíquicos superiores.

La acción principal del docente es que el niño sea capaz de concretizar las tareas de su cotidiano escolar de forma a ampliar su repertorio conceptual con sentido para él y su significado social, una vez que el desarrollo del pensamiento conceptual teórico le proporciona al niño la posibilidad de desarrollar su propia personalidad, a partir de la formación de los procesos cognoscitivos, afectivos y lingüísticos. Por eso que la tarea principal de una enseñanza de calidad es la formación de nuevas estructuras psíquicas superiores en el niño.

Es lo que piensa Poddiákov (1987) sobre el niño:

[...] dominando estos medios de pensamiento, el niño puede utilizarlos luego para perfeccionar los procedimientos externos de su propia actividad. En esto consiste uno de los secretos del autodesarrollo (claro que en determinados límites) de la actividad infantil. (PODDIÁKOV, 1987, p.172).

El dominio de los medios del desarrollo del pensamiento, por parte del niño, tales como: el cognoscitivo, afectivo, psicomotor, es la génesis de su propio desarrollo del pensar lógico. Con estas bases del pensamiento, el niño es capaz de indagar, elaborar hipótesis, resolver problemas, ejercer su mirada investigativa, entender la esencia por la cual se constituyen los objetos y fenómenos de la realidad.

De esa manera, para Vygotski (1996):

El pensamiento en concepto es el medio adecuado para conocer la realidad porque penetra en la esencia interna de los objetos, ya que la naturaleza de los mismos no se revela con la contemplación directa de uno u otro objeto aislado, sino en medio de los nexos y las relaciones que se ponen de manifiesto en la dinámica del objeto, en su desarrollo vinculado a todo el resto de la realidad. El vínculo interno de las cosas se descubre con la ayuda del

pensamiento en conceptos, ya que elaborar un concepto sobre algún objeto significa descubrir una serie de nexos y relaciones del objeto dado con toda la realidad, significa incluirlo en el complejo sistema de los fenómenos. (VYGOTSKI, 1996, p. 78-79).

En el trayecto de la formación del pensamiento conceptual teórico el niño, por la mediación de las actividades intencional del docente, consigue asimilar la esencia de los objetos y de los fenómenos, entender los nexos intrínsecos de que están compuestos, consiguen comprender las relaciones existentes entre los mismos.

Davidov (1988) destaca en sus investigaciones, lo siguiente:

El saber contemporáneo presupone que el hombre domine el proceso de origen y desarrollo de las cosas mediante el pensamiento teórico, que estudia y describe la lógica dialéctica. El pensamiento teórico tiene sus tipos específicos de generalización y abstracción, sus procedimientos de formación de los conceptos y operación con ellos. Justamente la formación de tales conceptos abre a los escolares el camino para dominar los fundamentos de la cultura teórica actual. Hay que orientar la enseñanza escolar a la comunicación de tales conocimientos, que los niños pueden asimilar en el proceso de su generalización y abstracción teóricas, conducentes a los conceptos teóricos. La escuela, a nuestro juicio, debe enseñar a los niños a pensar teóricamente. (DAVIDOV, 1988, p.6).

En la perspectiva de Davidov (1988) el pensamiento conceptual teórico es el camino eficaz para que el niño asimile, comprenda el proceso de origen y desarrollo de los objetos y de los fenómenos de la realidad humana. Destaca también que el proceso de generalización es la manera como el niño consigue objetivar la esencia de las cosas asimiladas por intermedio del pensamiento conceptual teórico. Por eso, se insiste en que el objetivo principal de la escuela, en el ámbito de la educación infantil, es la de proporcionar esa enseñanza de cualidad para que el niño desarrolle su pensamiento conceptual teórico.

Para Talízina (1988) el niño, por intermedio de una enseñanza de cualidad, consigue desarrollar ese pensamiento conceptual teórico:

El proceso de enseñanza presupone el paso del desenvolvimiento espontáneo de la actividad del niño a la actividad orientada y organizada. Los conceptos formados en el niño en la escuela se

caracterizan, en opinión de Vigotski, porque su asimilación comienza con la concienciación de las características esenciales del concepto, lo cual se alcanza con la introducción de la definición.

Es precisamente en la *concienciación* de las características esenciales donde Vigotski veía el carácter específico de la formación de los conceptos científicos. El camino de la formación de los conceptos, que comienza con el esclarecimiento de las características esenciales, lo llamaba Vigotski el camino “de arriba abajo”, o sea, de la definición hacia los objetos reales, a diferencia de la vía “de abajo arriba”, de los objetos a la determinación, características de la formación de los conceptos “vulgares”. (TALÍZINA, 1988, p. 148-149).

El proceso de internalización de los significados de los objetos y de los fenómenos permite al niño a desarrollar las funciones psíquicas superiores, fundamental para su desarrollo ontogenético. El niño que asimila el significado de la esencia de los objetos empieza a tener una vida diferente en el contexto histórico-cultural. Para el niño, el inicio de la asimilación de la esencia de las interconexiones que se dan en los objetos constituye un gran salto cualitativo en su proceso de desarrollo de sus procesos psíquicos superiores. De esta manera, el niño empieza a comprender toda la base funcional y estructural de la propia realidad concreta del ser humano. Por eso que una actividad orientada y organizada por la mediación del docente es la fuente de la asimilación de los conceptos científicos por el niño de 4 a 6 años. Por eso, la actividad libre, espontánea y sin intencionalidad por parte del docente, no es la enseñanza adecuada para el desarrollo y la formación del pensamiento conceptual teórico en el niño.

### **3 La Zona de Desarrollo Proximal como fundamento de la formación del pensamiento conceptual teórico**

La *Zona de Desarrollo Proximal* constituye un gran avance para el nuevo paradigma psicológico-pedagógico para la comprensión adecuada de la relación dialéctica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el propio desarrollo ontogenético del ser humano.

Para Vygotski (1979) la Zona de Desarrollo Proximal es:

[...] la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (VIGOTSKY, 1979, p.133).

El desarrollo humano acontece como dos momentos dialécticos que se encuentran interconectados: el nivel de desarrollo actual o real, como resultado de las mediaciones de internalización y objetivación ya concretizadas en el ser humano, ya como productos en si mismos que fueron comprendidos y, la zona de desarrollo proximal, que indica aquello que está em proceso de internalización y que será concretizado por intermedio de la mediación de otro ser humano o por herramientas mediadoras.

En la educación infantil, los docentes, por mediación de sus actividades intencionales, deben trabajar la *Zona del Desarrollo Proximal* del niño, especialmente, de esta manera:

[...] en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. [...] Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana (VYGOTSKI, 1993, p. 241).

La enseñanza de cualidad impartida por el docente debe mediar la internalización del conocimiento realizando actividades intencionales en la Zona de Desarrollo Proximal. La enseñanza con cualidad es la de ofrecer una actividad intencional para que el niño, después de haber asimilado el objeto y los fenómenos de la realidad, pueda desarrollar su pensamiento conceptual teórico, llegando a las formas más generalizantes de objetivación.

Vygotski (1993) fue bastante enfático en criticar el tipo de mediación no intencional que los pedagogos impartían cuando enseñaban. Para él, los pedagogos:

[...] Se orientaban hacia lo que el niño sabe hacer por sí mismo en su pensamiento y no tenían en cuenta la posibilidad de transición de lo que sabe hacer a lo que no sabe. Valoraban el

estado del desarrollo, lo mismo que el hortelano estúpido: sólo por los frutos ya maduros. No tenían en cuenta que la instrucción debe hacer avanzar el desarrollo. No tenían en cuenta la zona de desarrollo próximo. Se orientaban hacia la línea de menor resistencia, hacia la debilidad del niño y no hacia su fuerza (VYGOTSKI, 1993, p.243).

En la educación infantil, con el niño de 4 a 6 años, se deben problematizar los contenidos que se le ofrece, como camino para desarrollar su pensamiento conceptual teórico, por intermedio de la actividad mediadora intencional del docente. Así, el niño empieza a elaborar hipótesis, desarrollar formas de investigación para ofrecer soluciones a los problemas de la propia humanidad. Para el niño, por causa de las necesidades ontológicas que tiene, tales como: formar su identidad, desenvolver sus estructuras psíquicas, etc., la educación infantil le debe proporcionar esos momentos de una enseñanza de cualidad para desarrollar su pensamiento.

SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L., TIEPLOV, B.M. (1960) enfatizan el papel fundamental del pedagogo en ese proceso de enseñanza y aprendizaje:

El desarrollo psíquico de los niños tiene lugar en el proceso de educación y enseñanza realizado por los adultos, que organizan la vida del niño, crean condiciones determinadas para su desarrollo y le transmiten la experiencia social acumulada por la humanidad en el período precedente de su historia. Los adultos son los portadores de esta experiencia social. Gracias a los adultos el niño asimila en amplio círculo de conocimientos adquiridos por las generaciones precedentes, aprende las habilidades elaboradas socialmente y las formas de conducta que se han creado en la sociedad. A medida que asimilan la experiencia social se forman en los niños distintas capacidades. (SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L., TIEPLOV, B.M., 1960 p.498).

La enseñanza acontece dentro del ámbito de la educación infantil porque es ahí que se encuentran los medios eficaces y valederos, como, por ejemplo, la actividad intencional del docente, las herramientas necesarias

para que se pueda concretizar el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, específicamente el pensamiento conceptual teórico, trabajando la zona del desarrollo proximal con aquellos contenidos conceptuales que están en proceso de internalización.

Vygotsky (2001b) muestra que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y la formación de la propia personalidad del niño empiezan en el proceso de enseñanza mismo, porque el objetivo de la enseñanza de calidad es la de propiciar el desarrollo integral del ser humano, hacer que el ser humano se eleve a un eslabón superior en la formación del pensamiento conceptual teórico.

Mújina (1983) destacará la importancia de la actividad mediadora intencional del docente en el proceso de internalización de los conceptos científicos, de esta manera:

A medida que adquiere conocimientos científicos, el niño asimila los conceptos y las formas lógicas del pensamiento, basadas en ellos. [...] en la edad preescolar mayor se le pueden enseñar al niño determinados conceptos. En ese tipo de enseñanza se pretende, en primer lugar, que el niño establezca unas relaciones orientativas especiales con el material que estudia. El niño recibe un medio, un instrumento, que le permite, mediante acciones propias, destacar en los objetos o en sus relaciones, los rasgos sustanciales que forman el concepto. Al niño preescolar se le enseña a valerse correctamente de ese medio y a fijar el resultado obtenido en la forma esquemática que le es accesible. (MÚJINA, 1983, p. 198-199).

Cuando el niño de 4 a 6 años está enfrente de una actividad intencional realizada por intermedio de la mediación intencional del docente, el niño consigue internalizar la esencia de la que se componen los objetos. Para esto, el niño es capaz de realizar una abstracción-lógica del objeto.

Petrovski (1985) cuando analiza la formación de conocimientos y conceptos en el proceso de enseñanza, afirma lo siguiente:

[...] Por eso la formación y la asimilación de los conocimientos y conceptos correspondientes constituyen la premisa de una

actividad conveniente y efectiva del hombre, abierta a nuevos objetos, situaciones y tareas. La formación de conceptos y la adquisición de conocimientos se realiza en el proceso de la actividad y sobre la base de ésta, que revela las propiedades y nexos de los elementos de la realidad. (PETROVSKI, 1985, p.249).

Actualmente los fundamentos psicológicos y pedagógicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje defienden la operación de actividades intencionales y la mediación eficaz del docente como manera para motivar al niño a pensar de forma lógica y abstracta, como camino para la comprensión de las propiedades y de los nexos existentes en la esencia de los objetos y fenómenos de la realidad objetiva. Cuando el proceso de actividad posee esa riqueza metodológica y su intencionalidad en la enseñanza en niveles más profundos, el docente consigue trabajar la zona de desarrollo proximal y desarrollar, de forma dialéctica, las funciones psíquicas superiores del niño de la educación infantil.

Por último, encerraremos este análisis de la formación del pensamiento conceptual teórico trayendo una tesis enunciada por Davidov (1987), como resultado de una investigación realizada por él, de esta manera:

En los grados inferiores, en los niños debe formarse la actividad de estudio (investigaciones modernas muestran que esto es posible precisamente cuando los niños asimilan los conceptos científicos). Tal enseñanza debe realmente “arrastrar consigo” al desarrollo psíquico que pueden aun faltar en ellos desde del punto de vista de las normas y las exigencias supremas de la escuela del futuro. (DAVÍDOV, 1987, p.150-151).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje fundamentados en la lógica dialéctica proporcionan los medios necesarios para la realización de actividades que consigan desarrollar un pensamiento conceptual teórico, mediante el cual el niño consiga procesar análisis, observaciones lógicas y elaborar generalizaciones abstractas, claro, siempre llevando en consideración el desarrollo social donde está inserido el niño.

Por eso, Davídov (1987) defiende en su tesis una escuela del futuro, de esta forma:

Ya el futuro próximo de la escuela supone un cambio semejante lo que, a su vez, exige modificar los principios de la didáctica enumerados. La elaboración de nuevas orientaciones es la principal tarea de la didáctica y la psicología contemporáneas. (DAVÍDOV, 1987, p. 150).

La actividad mediadora está en el centro de las nuevas formas de elaborar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La realización de nuevas orientaciones de la actividad intencional supone una revolución en la didáctica y en la manera como se entiende el proceso de formación de las funciones psíquicas superiores del niño, específicamente el pensamiento conceptual teórico. El futuro de la escuela indicada por Davídov (1987) es la escuela de la educación infantil del siglo XXI. Es innegable la influencia que ejercen los nuevos objetos y fenómenos de la realidad en la formación de nuevas estructuras psíquicas del niño de 4 a 6 años.

#### **4 Consideraciones finales**

El estudio de la formación y el desarrollo del pensamiento conceptual teórico en el niño de 4 a 6 años en la perspectiva de la *Teoría Histórico-Cultural* es fundamental para su proceso de humanización. Apuntamos en el estudio la actividad mediadora intencional como la fuente principal para trabajar la *zona de desarrollo proximal* llevando en consideración la *situación social del desarrollo* del niño y como una actividad intencional ejercida por el docente es fundamental para el desarrollo de las *funciones psíquicas superiores*, que tiene su génesis en lo social y cultural.

Para la *Teoría Histórico-Cultural* el pensamiento conceptual teórico se da dentro de un proceso dialéctico de internalización, por el cual, el niño asimila los bienes culturales producidos por el ser humano en su proceso de desarrollo ontológico, por intermedio de la mediación intencional del docente, de los signos, de las herramientas y de los medios culturales.

El presupuesto del desarrollo del pensamiento conceptual teórico es la construcción y el perfeccionamiento de las acciones y de los contenidos de las actividades mediadas del docente, que es el mediador principal para potencializar el desarrollo de las *Funciones Psíquicas Superiores* del niño.

Es importante que en la educación escolar el docente realice una actividad intencional y trabaje la *zona de desarrollo proximal* del niño y no insistir en el desarrollo actual del niño. Siendo de esa manera, el docente debe realizar actividades intencionales y desafiantes para el niño, actividad que trabaje el sentido y el significado de los contenidos para el niño.

Por fin, indicamos la importancia de la formación docente en la perspectiva de la *Teoría Histórico-Cultural* como paso fundamental para el estudio y la comprensión de esa teoría, ofreciendo subsidios teórico-metodológico para que consiga ofrecer una enseñanza de calidad y que tenga un compromiso social de la transformación social por intermedio de la educación.

## Referencias

DAVIDOV, Vasili. Análisis de los fundamentos didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.143-154.

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

DAVIDOV, V.V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo, In: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1987, p.143-154.

MÚJINA, Valéria. *Psicología de la edad preescolar*. Madrid: Visor Libros, 1983.

PETROVSKI, A.V. *Psicología General*. Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1995.

PETROVSKI, A.V. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1985.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 168-172.

SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L., TIEPLOV, B.M., (orgs). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.

TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1988.

VENGUER, I.A. El desarrollo y la formación de los procesos psíquicos en la enseñanza y la educación. In: ILIASOV, I.I; LIAUDIS, V.YA.(Org.) *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1986, p.207-211.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor Distribuidores, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Ed. Crítica, España, 1979.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1993.

VYGOTSKY, Lev.S. *Psicología Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

# Hora da brinquedoteca: o jogo de papéis em foco

## Toyroom time: the role-playing game in focus

*Marcela Cristina de Moraes*<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo é parte de pesquisa de doutorado e discute as atividades de crianças de 3 a 5 anos, desenvolvidas na brinquedoteca de uma escola de Educação Infantil, focalizando nos jogos de papéis sociais, fundamentada na teoria Histórico-Cultural. O objetivo foi observar se as crianças realizam jogos de papéis nas interações na brinquedoteca. Os resultados indicaram apego das crianças aos brinquedos/objetos, dificultando o avanço dos jogos de papéis, visto que gastam muito tempo com os conflitos. A turma de 5 anos apresentou aumento quantitativo de jogo de papéis sociais em relação à turma de 3 anos, porém essa diferença não significou avanço qualitativo, uma vez que a variedade de papéis sociais foi pequena; as ações tiveram pouca variação, bem como, os temas e os diálogos foram pontuais e exíguos. Não observamos a iniciativa, independência e cumprimento de objetivos nas crianças. Assim, sem a intervenção da professora, as crianças desenvolvem jogo de papéis sociais num formato simplificado, indicando a necessidade de uma intervenção planejada na zona de desenvolvimento proximal das crianças, auxiliando-as a selecionar e vivenciar temas em suas relações com brinquedos e outros objetos.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Jogo de papéis. Teoria Histórico-Cultural.

### ABSTRACT

This article is part of a doctoral research and discusses the 3 to 5 years old children's activities developed in the playroom of a Childhood Education school, focusing on social role-playing, founded on the Cultural-Historical theory. The objective was to observe whether the children realize the role-playing on their interactions during the time in the playground. The results indicated children's attachment to toys/objects, hindering the advancement of role-playing, since they spend too much time on conflicts. The 5-year-old class showed a quantitative increase in social role play compared to the 3-year-old class, but that difference did not mean qualitative advances, once the variety of social roles was little; the actions had little variation too, as well, the themes and dialogues were punctual and short. We do not observe the initiative, independence and goal achievement in the children. Thus, without the teacher's intervention, children develop social role play in a simplified format, indicating the need for planned intervention in the children's zone of proximal development, helping them select and experience themes in their relationships with toys and other objects.

**Keywords:** Early childhood education. Role play. Cultural-historical theory.

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí/UFJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8935-6342>. E-mail: [marcela.moraes@ufj.edu.br](mailto:marcela.moraes@ufj.edu.br).

## Introdução

A hora da brinquedoteca ou o momento da brincadeira é um tempo/espaço lúdico reservado na Educação Infantil para que as crianças possam interagir entre si e com os brinquedos. De um modo geral, as docentes reconhecem este tempo/espaço como importante para o desenvolvimento das crianças, defendendo que o brincar é algo natural do mundo infantil.

De acordo com as formulações teóricas de Vygotsky (1995), Leontiev (1978) e Elkonin (1980), sobre a periodização do desenvolvimento infantil, cada etapa do desenvolvimento é impulsionada por uma atividade principal, visto que o psiquismo do ser humano é constituído e desenvolvido pela atividade humana no social.

Assim, entre 0 e 5 anos<sup>2</sup>, há três idades psicológicas diferentes, com suas respectivas atividades principais, sendo que a idade pré-escolar (3 a 5 anos), que foi o foco desta pesquisa, tem como atividade principal o jogo temático de papéis sociais. A princípio tem-se a impressão de que o jogo sempre existiu no mundo infantil, porém, mediante investigações, Elkonin (1980) descobriu que o jogo de papéis não é algo inato/espontâneo, mas depende das condições sociais e das oportunidades, sendo, por fim, um instrumento educacional que deve ser fomentado.

Elkonin (1980) afirma que o surgimento do brinquedo, como objeto que representa o real advém do desenvolvimento das ferramentas de trabalho e dos modos de produção, isto é, a partir do momento que a redução de ferramentas para as crianças perdeu a sua função real, perdeu-se a possibilidade de intervenção no meio. Nessa direção, Elkonin (1980) formula a tese mais importante para a teoria do jogo de papéis <sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup> Iremos utilizar o intervalo de 0 a 5 anos para nos referir à atual etapa de Educação Infantil no Brasil, que na Lei de Diretrizes e Bases (1996) consta como de 0 a 5 anos e 11 meses, uma vez que as crianças de 6 anos completos já estão no Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Apesar da tradução da obra de ELKONIN (1980) ter utilizado o termo “jogo protagonizado”, nossa opção é pelo termo “jogo de papéis”, visto que “protagonizado” deriva do verbo “protagonizar” (FERREIRA, 2010) que é ser protagonista, personagem principal, o que não se relaciona com a ideia de representação social e coletiva, por meio de papéis do mundo adulto, que é o foco principal do jogo de papéis.

[...] este jogo nasce ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza social. Seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança em sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma classe (ELKONIN, 1980, p.67).

Para compreender o jogo de papéis, Elkonin (1980) seguiu a tese de Marx (2008) de que é possível conhecer um nível menos desenvolvido a partir de um nível mais desenvolvido, isto é, pela anatomia do ser humano é possível compreender a anatomia do macaco. Assim, partiu da forma mais desenvolvida para se chegar à história de sua aparição e encontrar a unidade que carrega o todo (ELKONIN, 1980).

Para tanto, ele realizou um experimento com uma professora e crianças entre 4 e 5 anos, em uma visita ao zoológico, onde as crianças conheceram diferentes animais, o que eles comiam e como viviam. Ao voltar para a sala, a professora levou vários objetos relacionados com o zoológico, na expectativa de que as crianças realizassem o jogo de papéis; porém isso não aconteceu no dia da visita e nem nos dias seguintes. Na segunda visita, a professora foi orientada a destacar as relações das pessoas, os profissionais que lá trabalhavam, ou seja, os que alimentavam, limpavam, cuidavam da venda de bilhetes, os veterinários, os profissionais da cozinha que preparam os alimentos, destacando e diferenciando a função de cada um. Depois de algum tempo dessa segunda visita, as crianças começaram a realizar o jogo de papéis por conta própria, de jardim zoológico, inserindo aos poucos os diferentes papéis que haviam conhecido.

Este experimento apontou que a realidade pode ser dividida em duas esferas, uma que envolve os objetos da natureza e aqueles criados pelo homem, e outra ligada às atividades das pessoas, ao seu trabalho e às suas relações. Concluiu assim, que as crianças só começam a jogar depois de saberem o que as pessoas fazem, como trabalham e quais relações estabelecem (ELKONIN, 1980).

Diante disso, destacamos a importância de apresentar às crianças situações sociais reais e oportunizar vivências diferentes das que estão acostumadas, a fim de ampliar o repertório temático dos jogos de papéis que comumente brincam, ou seja, mãe e filha, aluno e professor, médico e paciente, sendo possível explorarem temas como o zoológico, estação de trem, aeroporto, hotel, entre outras coisas, que estejam relacionadas com o contexto social.

A base do jogo de papéis em sua forma mais desenvolvida não é:

[...] o objeto, nem seu uso, nem a mudança no objeto que o homem pode fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, também, a assimilação destas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações ligadas organicamente com ele as que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 1980, p. 38).

Após observações de vários jogos coletivos e individuais foi possível afirmar que o jogo de papéis reproduz as relações e as atividades dos adultos. No jogo a criança vivencia relações reais com os companheiros que está jogando, onde manifesta qualidades e algumas emoções próprias. Assim, a forma que o pedagogo tem de estudar a criança é por meio do jogo e outras ocupações (ELKONIN, 1980).

Nessa direção, os motivos que impulsionam a atividade principal das crianças entre os 3 e 5 anos, envolvem a necessidade de participar do mundo adulto e a necessidade de compreender suas relações com o mundo. Contudo, cabe destacar que além da atividade principal, existem outras que são acessórias como atividades de produção (desenho, modelagem, construção de objetos) e atividades corporais, que também favorecem o desenvolvimento psicológico infantil (MARTINS, 2006).

No período de 3 a 5 anos, o jogo de papéis ocupa um espaço importante no desenvolvimento da criança, pois permite que ela vivencie a vida social adulta de forma lúdica com mais sentido para suas atividades. Os papéis sociais são vivenciados dentro do jogo, onde as regras dos papéis sociais a serem assumidos

pelas crianças devem ser respeitadas por todas e os conflitos administrados de acordo com as habilidades das crianças envolvidas. Tal importância promove o jogo de papéis ao título de atividade principal neste período da Educação Infantil (VENGUER, 1976).

As investigações de Elkonin (1980) levaram à conclusão de que há quatro níveis diferentes de desenvolvimento do jogo. No primeiro nível, o conteúdo central do jogo envolve ações com objetos que são direcionados aos pares. Os papéis existem, mas não determinam as ações. As ações são monótonas e repetitivas e, por fim, é fácil alterar a lógica das ações sem que as crianças protestem (ELKONIN, 1980). No segundo nível, o conteúdo central do jogo também é a ação com os objetos, mas a ação lúdica corresponde à real e os papéis são denominados pelas crianças que repartem as funções. A lógica das ações está determinada pela vida real. A alteração da lógica das ações não é aceita, mas eles não protestam (ELKONIN, 1980). No terceiro nível, o conteúdo fundamental é a interpretação do papel e as ações que decorrem dele. Os papéis estão bem definidos e organizados.

A lógica e o caráter das ações são mais organizados e há a exigência de que elas sejam variadas; aparece a fala teatral dirigida ao colega de jogo. Por fim, a mudança da lógica é protestada e a criança diz que não é assim na vida (ELKONIN, 1980). No quarto nível, o conteúdo central do jogo é a execução das ações de acordo com a atitude adotada pelas outras pessoas. Os papéis estão claramente definidos e a criança mantém sua conduta durante todo o jogo. As ações se desenvolvem de acordo com a lógica real e seguem a lógica do jogo. A infração da lógica é contestada e o argumento amplia-se para questões referentes às regras, às explicações que envolvem a razão (ELKONIN, 1980).

Estes níveis indicam diferenças que não estão apoiadas nas idades cronológicas das crianças, mas, sim, nas diferenças acerca do nível de desenvolvimento do jogo de papéis que cada criança se encontra. As verdadeiras análises e o sentido social de Elkonin (1980) sobre o processo evolutivo do jogo assinalam que:

[...] entre os níveis primeiro e segundo há muito em comum, o mesmo que entre os níveis terceiro e quarto. No fundo, temos duas fases fundamentais, dos estágios, de desenvolvimento do jogo. No primeiro (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; no segundo (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas (ELKONIN, 1980, p.203, tradução nossa).

A conclusão de Elkonin (1980), diante destes dados, resume-se no fato de que o jogo de papéis segue o caminho da ação concreta com os objetos, para a ação lúdica sintetizada e, por fim, à ação lúdica de representação dos papéis sociais, como no exemplo a seguir: existe o objeto colher; a função social da colher é possibilitar a alimentação e a criança vivencia isso na sua relação com os adultos; a criança usa a colher para alimentar a boneca; e por fim, a criança dá de comer à boneca como a mãe faz (ELKONIN, 1980, p.179).

O objetivo deste artigo é apresentar a análise das brincadeiras de 69 crianças de 3 a 5 anos, de 3 turmas de Educação Infantil, desenvolvidas na brinquedoteca da escola. O foco da análise está nos jogos de papéis sociais, a fim de identificar o nível de desenvolvimento do jogo das crianças investigadas<sup>4</sup>. Os dados utilizados para a caracterização desta situação referem-se às 27 observações, de 30 minutos cada, realizadas no horário da brinquedoteca. Este espaço foi escolhido para a coleta dos dados, pois, apesar do tempo ser reduzido, era espaço potencial para as observações, por ser reservado para cada turma, por conter brinquedos variados, por possibilitar interações passíveis de serem registradas e por oportunizar o desenvolvimento do jogo de papéis entre as crianças.

### **A brincadeira começou: um olhar atento aos jogos de papéis**

A brinquedoteca era uma sala separada da sala de aula, que possuía vários brinquedos que ficavam nas estantes, guardados de forma misturada, o que

---

<sup>4</sup> O presente trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Indicadores de desenvolvimento da Atividade Voluntária na Educação Infantil: o jogo de papéis como atividade principal” apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (MORAES, 2018).

dificultava a identificação. Quando as crianças iniciavam as brincadeiras, elas jogavam tudo no chão para escolherem os brinquedos que lhes chamasse a atenção.

Cada turma frequentava a brinquedoteca duas vezes na semana, por 30 minutos, porém ao longo das observações registramos o cancelamento deste momento, por parte das professoras por vários motivos, entre eles: castigo porque desobedeceram, calor porque a sala não tinha ventilação, e para realizar atividades pedagógicas atrasadas. As crianças eram acompanhadas pela professora, a brincadeira era livre e o papel da professora era controlar os comportamentos inadequados e mediar conflitos. Ao final as crianças recebiam orientação da professora para colocarem nas prateleiras tudo que estava no chão.

Para observarmos este momento de atividades na brinquedoteca, consideramos o seguinte roteiro: observação da escolha dos brinquedos (como escolhiam? o que escolhiam? havia algum brinquedo substituto?); agrupamentos (como se agrupavam? quantas crianças se agrupavam?); registro dos temas das brincadeiras: perguntar para cada um dos grupos sobre o tema e o personagem; verificar se os objetos escolhidos estavam de acordo com o tema e o papel social; observar se as ações com os objetos correspondiam ao tema social imaginário; observar se as ações entre as crianças também correspondiam ao tema e ao papel social; registro de diálogos: há diálogos relacionados com o papel social adotado? Registro de Regras: definiram alguma regra? Houve conflito? Como resolveram? tempo de permanência no jogo: permaneciam no jogo até o final, mantinham-se no papel? Quanto tempo cada grupo ficava envolvido em torno do mesmo tema? O tempo de envolvimento era o mesmo nas diferentes idades?

Inicialmente todas as crianças eram observadas em seu processo de escolha de brinquedos e, na sequência, o olhar da pesquisadora voltava-se para os agrupamentos, uma vez que o encontro grupal poderia propiciar o jogo de papéis.

A pesquisadora fazia perguntas às crianças de modo a conhecer os temas, conteúdos e argumentos das brincadeiras e se havia divisão de personagens, tais como: Do que você está brincando? Quem você é na

brincadeira? As respostas desencadeavam outras perguntas, a fim de esclarecer as ações verbais e não verbais.

Para a análise qualitativa, a reflexão da pesquisadora foi contínua na coleta dos dados, o que permitiu ajustes no protocolo de observação. Os registros no diário de campo somados às leituras teóricas possibilitaram análises pontuais ao da coleta. A análise descritiva dos dados envolveu temas centrais que guiaram a discussão (CRESWELL, 2010). Os resultados foram analisados a partir de 3 categorias, a saber: a escolha do brinquedo, repertório temático e tipos de jogos desenvolvidos. Ao longo de nossas observações percebemos que nem sempre o jogo de papel aparecia como um tipo de brincadeira desenvolvida pelas crianças e, portanto, para auxiliar na nossa análise foi necessário separar o que era jogo de papel de outros tipos de jogos.

### **A escolha do brinquedo: o que escolhem e como escolhem**

A escolha do brinquedo, de acordo com o tema que a criança quer brincar, faz parte da organização e planejamento do jogo, com vistas a atingir o objetivo da atividade (SOLOVIEVA e QUINTANAR, 2012).

Na turma de 3 anos, as crianças escolhem o que está mais visível e na altura dos olhos; tinham preferência pelos brinquedos novos no espaço (mesinha, a penteadeira, arco e flecha, escova de cabelo, boneca grande e mesinha de metal com cadeiras; e outros brinquedos que chamavam a atenção como: instrumentos musicais, móveis de cozinha (fogão e pia), bonecas e carrinhos. Na turma de 4 anos, as crianças correm para pegar o brinquedo mais atraente para elas no momento e depois que iniciam a atividade, buscam outros brinquedos relacionados com o tema do jogo; interessam-se por brinquedos novos no espaço e, assim, ocorrem abandonos e trocas de brinquedos; outras vezes escolhem um brinquedo aleatório e manuseiam de acordo com o que ele sugere. Na turma de 5 anos, as crianças também correm para pegar o brinquedo mais atraente; se atraem pelos brinquedos novos no espaço; reúnem com maior rapidez e iniciativa aqueles brinquedos que vão utilizar; buscam brinquedos específicos; escolhem brinquedos novos: uma mesinha com cadeiras, um balde com pedaços de madeirinhas de tamanhos

diferentes, uma penteadeira com banquinho; fogão, pia, bonecas, carrinhos e até colchonetes espalhados no chão.

Percebemos que o momento da escolha do brinquedo pela criança apresentou semelhanças entre as turmas de 3 a 5 anos, pois, cada criança pegava o brinquedo que mais lhe chamava a atenção; aquele que estava mais visível e na altura dos seus olhos. Os brinquedos estavam misturados, o que prejudicava a visualização de cada um deles naquele espaço, mas, os brinquedos novos eram identificados e escolhidos imediatamente pelas crianças das três turmas. Havia, também, aqueles brinquedos que eram sempre disputados, tais como: instrumentos musicais e móveis de cozinha (fogão, pia, mesa com cadeiras, etc.), além dos brinquedos novos, como pode ser observado nos seguintes registros:

Turma de 3 anos: O arco e flecha passou pela mão de 5 meninos diferentes, sendo, portanto, motivo de disputa por sua posse. Cada criança ficou em média 3 a 5 minutos com o brinquedo.  
Turma 5 anos: Um menino, após dez minutos, sentou-se para brincar com uma casinha, bonecos e debaixo da blusa guardava um arco e flecha pra ninguém pegar.

Nas duas turmas há indicações de apego objetal, indicando que as crianças se encontram no primeiro nível de desenvolvimento do jogo (ELKONIN, 1980). Percebemos que o conteúdo central é a ação com os objetos e esta ação não é direcionada aos pares, com ações repetitivas e monótonas.

Nas turmas de 4 e 5 anos registramos que a maioria das crianças sempre entrava na brinquedoteca correndo para escolher e pegar os brinquedos. Nesses casos, a criança demonstrava que seu objetivo primeiro era tomar posse do objeto e depois decidir o que iria fazer com ele. A cena da criança que esconde o arco e flecha debaixo da blusa enquanto brinca com bonecos, é um exemplo disso. Quando o objeto/brinquedo ocupa a cena central da interação não há espaço para interação entre os personagens e nem espaço para a

substituição de objetos, o que indica baixo desenvolvimento no nível do jogo, em turmas que poderiam estar mais avançadas.

É importante destacar que a brincadeira lúdica, que provoca variações qualitativas no psiquismo é a brincadeira simbólica, ou seja, a criança realiza uma ação e pressupõe outra, ou utiliza um objeto para representar outro (VENGUER, 1976). Porém, houve dificuldades na substituição de objetos nas turmas observadas, a cena abaixo da turma de 5 anos revela isso:

Duas meninas brincam juntas; uma penteia o cabelo da outra que está sentada em frente uma penteadeira. Sugerem que estão brincando de cabeleireira. A menina que manuseia a escova sai de cena, leva a escova e não deixa as meninas pegarem, por mais que pedissem para ela devolver. Elas pedem a ajuda da pesquisadora, que diz que elas podem utilizar outra coisa parecida com a escova para continuar brincando. Elas procuram na gaveta e, também, na estante, porém não encontram nada, uma vez que queriam encontrar uma escova e não uma substituta para ela. Assim, param de brincar.

O nível maior de desenvolvimento no jogo de papéis é atingido quando a criança faz uso de brinquedos substitutos, até atingir o patamar de não necessitar do apoio de objetos para o desenvolvimento do seu papel, sinalizando que o concreto chegou ao abstrato (ELKONIN, 1980; VENGUER, 1976; SOLOVIEVA e QUINTANAR, 2012).

Entretanto, a brinquedoteca da escola não favorece esse avanço, a grande quantidade de brinquedos e a falta de organização deixava o espaço confuso, com muita informação para as crianças que demonstraram em todas as turmas pouco envolvimento com os brinquedos escolhidos, o tempo todo trocavam várias vezes de brinquedos e muitas vezes não concluíam a brincadeira.

Elkonin (1980) explica essa situação, a partir da história da origem dos brinquedos que pode ser guiada pelo reflexo da história das ferramentas de trabalho humano e seus utensílios sagrados, mas sua relação direta e sua função perderam-se ao longo da história. No início, os brinquedos estavam associados aos instrumentos/trabalho, agora, a associação do brinquedo é com a novidade, pois

são as atrações externas que vão garantir o vínculo da criança, que não dura muito tempo, com contatos esporádicos, diferente do contato continuado do passado.

Contudo, apesar das semelhanças encontradas na escolha do brinquedo e o apego objetal indicando poucos avanços no nível do jogo, foi possível registrar que a posse do brinquedo sofreu variações entre as turmas.

Na turma de 3 anos, a posse do brinquedo estava relacionada ao manuseio do objeto e não à interação entre os personagens, como observado na cena abaixo:

Duas meninas sentam-se perto de um fogão; uma pega uma boneca e começa a colocar um copo na boca da boneca. A outra menina chama a primeira de filha e, sugere estar brincando de mãe e filha. Elas brigam para lavar os objetos na pia: uma delas diz ser a mãe. Permanecem juntas por 10 minutos.

Na turma de 4 anos, a posse do brinquedo motivava a escolha do tema e os agrupamentos das crianças, pelo interesse no mesmo objeto. Houve situações das crianças buscarem brinquedos específicos depois que a brincadeira começou, a cena abaixo retrata isso:

A pesquisadora aproximou-se de uma criança e perguntou /-lhe sobre o que brincava. Ela disse que era de mãe e filha. Perguntou-lhe quem era a mãe, A criança disse ser ela e as filhas eram duas bonecas que se chamavam Isabela e Carolina. Na sequência foi atrás de um prato. Logo um menino aproximou-se e colocou várias pecinhas de montar e uns bichinhos de madeira dentro da pia, simulando que os estava lavando. Este menino lhe mostrou um cubo mágico, ela interessou-se pelo brinquedo e começou a manipulá-lo, distraído-se com ele.

Na turma de 5 anos as crianças reuniam-se com maior rapidez e mais iniciativa aqueles brinquedos que iriam utilizar na brincadeira, havendo buscas por brinquedos específicos. Essas crianças apresentaram maior comportamento voluntário, porém a iniciativa e busca orientada não ocorria sempre. Ficou implícito, também, que o fato de ter a posse do objeto já estabelecia seu personagem, como registrado na cena a seguir:

Uma menina com uma boneca na mão e próxima à tábua de passar roupas diz para a colega do lado: 'Eu sou a mãe'. 'Vai lavar umas roupas para eu passar'. A mãe sai de perto da mesa e outra criança assume o posto de passadeira. Após passar uma roupa de boneca, dá a roupa para outra menina que está ao seu lado e diz: 'Dobra e coloca ali' (aponta com o dedo para uma cadeira). Outra menina aproxima-se e diz: 'depois você deixa eu passar?'. A menina que passa nesse momento responde: 'Não, a Maria que é a mãe, eu estou só cuidando'. O jogo durou 10 minutos, a tábua começou a cair e a professora guardou o brinquedo.

As diferenças entre as turmas indicam um avanço, ainda que tímido, no nível do desenvolvimento do jogo, ficando entre o primeiro e segundo nível, nos quais a ação com os objetos ainda é central, e as funções sociais entre os personagens ainda é incipiente. Contudo, entende-se que isso é o real possível sem a intervenção intencional da professora. Martins (2010, p.67) afirma que a passagem da exploração do objeto para situações fictícias de jogos de papéis sociais não é um processo natural na criança, "mas sim, consequência de uma complexificação de processos psicológicos fundamentalmente determinada pela mediação do adulto e de ensino, ou seja, pela situação social de desenvolvimento da criança".

A participação da professora nesse processo de tomada de consciência em torno do papel que representa é essencial para guiar as ações e atividades como, por exemplo, a busca por objetos que permitirá a execução do papel, contribuindo de modo geral para que a criança aprenda a planejar o fim de sua ação. Por outro lado, "deixar as crianças refém de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites. É a serviço da superação desses limites que o ensino deverá operar" (MARTINS, 2010, p. 78).

### **Repertório temático escolhido pelas crianças**

A fim de apresentar uma análise detalhada do repertório temático escolhido pelas crianças foi necessário apresentar os temas presentes em cada tipo de jogo, isto é, no jogo simbólico e jogo de papéis. As características do jogo simbólico envolvem a substituição de objetos e ações mais específicas com eles,

relacionando- os às suas funções sociais, bem como, representando ações sem a presença do objeto, por meio de imaginação e criação de ações, objetos e fenômenos que estão presentes no local do jogo, demonstrando a capacidade da criança atuar de acordo com os modelos sociais (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012). Já o jogo de papéis tem como características o reflexo ou cópia das relações sociais existentes, envolvendo vários participantes. Possui um tema previamente decidido e planejado, podendo utilizar objetos concretos. O jogo de papéis é realizado por meio de várias situações inter-relacionadas com o tema; as regras são respeitadas; os conflitos administrados; em sua fase mais desenvolvida é iniciado e regulado pelas crianças de modo criativo e independente (ELKONIN, 1980; VENGUER, 1976; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012).

O quadro 1 apresenta os temas dos jogos desenvolvidos nas três turmas. Quando os temas dos jogos não eram anunciados pelas crianças, os nomeamos de acordo com os conteúdos e ações com os objetos.

Quadro 1 - Temas dos jogos desenvolvidos nas três turmas

<b>Turma</b>	<b>Jogo simbólico</b>	<b>Jogo de papéis</b>
3 anos	Martelando casinha; tocando guitarra; lutando com bonecos; lavando roupas; lavando bichinhos; lutando com arco e flecha; consertando carrinho; penteando cabelo de boneca.	- Mamãe e filhinha; - Cabeleireiro.
4 anos	Fazendo comidinha; colocando carrinhos na casinha; lavando vasilhas; trocando a roupa da boneca; aplicando injeção.	- Mamãe e filhinha; - Mamãe/papai e filhinha;
5 anos	Construindo casa; consertando carro; digitando no computador; organizando a casa.	- Mamãe e filhinas/os; - Cabeleireiro.

Fonte: Elaboração própria

No jogo simbólico percebemos várias ações que as crianças desenvolveram com os objetos, tais como: consertar carro, construir casa, digitar no computador, lavar bichinhos, etc. Por outro lado, nos registros dos jogos de papéis, apareceram apenas dois temas, isto é, mãe-filha e cabeleireiro.

Solovieva e Quintanar (2012, p. 38) discutem que o desenvolvimento do jogo na criança sob o ponto de vista genético segue a seguinte ordem: manipulação objetal;

jogo simbólico e jogo temático de papéis. Assim, “o jogo temático de papéis só pode ser desenvolvido sobre a base prévia da riqueza do jogo objetal e do jogo simbólico”.

A variedade de ações no jogo simbólico, apresentadas no quadro 1, indica que as crianças têm um repertório variado de ações com objetos e, portanto, esse repertório poderia ser a base para o desenvolvimento de temas e argumentos também variados no jogo de papéis, tais como: oficina mecânica, pedreiro, hospital, posto de vacina, escritório, restaurante, loja de roupas, venda de carros, lavanderia, veterinário, show de música, entre outros, porém isso não aconteceu, evidenciando que o jogo de papéis não se desenvolve espontaneamente.

O tema “mamãe e filhinha/o” foi o que mais apareceu nos jogos de papéis das três turmas, sendo o único tema na turma de 4 anos. Em pesquisa realizada por Marcolino e Mello (2015), o tema “casinha” também foi o que mais apareceu nas escolas observadas e isso foi justificado pelas autoras por ser um tema próximo das crianças, e por todas as escolas terem disponíveis brinquedos relacionados com essa temática. Para a teoria Histórico-Cultural, a atividade criadora está relacionada com as experiências acumuladas pelo ser humano. Neste sentido, a ação intencional e planejada do professor no jogo de papéis deve envolver a apresentação da atividade humana para as crianças, com a finalidade de ampliar experiências (MARCOLINO, MELLO, 2015).

Na turma de 3 anos e de 5 anos apareceu o tema “cabeleireiro” em função da presença de uma penteadeira na sala, despertando o interesse das crianças pelo tema. No entanto, na turma de 4 anos este mesmo objeto não despertou interesse nas crianças e não foi suficiente para desencadear o jogo de papéis, o que sinaliza que as crianças necessitam conhecer sobre os papéis sociais para desenvolver o jogo.

Nesse sentido, os temas dos jogos se relacionam com as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas da vida concreta, portanto em diferentes épocas da história as crianças praticaram jogos com temáticas variadas. O conteúdo do jogo vai revelar o quanto a criança está envolvida com a atividade do adulto, podendo ir de questões externas da atividade humana, com os objetos e atitudes, até chegar ao sentido do trabalho humano (ELKONIN, 1980).

A atividade mediada da professora nos jogos desenvolvidos pelas crianças é fundamental para a ampliação do repertório temático e dos argumentos dos seus jogos. Para tanto, o docente pode utilizar diversas estratégias como: visitas a espaços externos, livros, fotos e vídeos. A ampliação do repertório, com vistas a despertar o interesse da criança e motivá-la a explorar outros temas, favorece o desenvolvimento de neoformações psicológicas, na medida em que a criança experimenta ações verbais e não verbais associadas a atividades diferentes. Aos poucos, cada criança toma consciência dos diversos papéis sociais existentes na sociedade, que podem surgir da sua experiência de vida e das orientações do docente.

Isto prova que o jogo de papéis não é algo inato/espontâneo, mas depende das condições sociais e oportunidades. Neste sentido,

as crianças que vivem em uma sociedade de nível relativamente baixo de desenvolvimento não têm jogos protagonizados. Esta tese não deve levar à dedução de que são crianças de um baixo nível de desenvolvimento mental, nem falta de imaginação, etc., como afirmam alguns investigadores. A ausência de jogos protagonizados é devido à situação especial das crianças na sociedade (ELKONIN, 1980, p. 53).

O autor afirma que os jogos de papéis não existem em sociedades primitivas, pois as crianças participam da vida laboral adulta, esclarecendo que o interesse pelo jogo é uma condição social da criança na sociedade e não uma limitação intelectual. Esse interesse deve ser intencionalmente explorado pelos adultos/educadores com vistas a ampliar situações imaginárias diferentes, contribuindo para o aumento de envolvimento com a atividade.

### **Nem toda brincadeira se configura em jogos de papéis**

Ao realizarmos uma análise comparativa entre as turmas observadas, percebemos que há uma diferença quantitativa entre os tipos de jogos realizados. Na turma de 3 anos, observamos mais jogos simbólicos (89%), enquanto na turma de 4 anos, a quantidade de jogo simbólico é igual a quantidade de jogo de papéis e, na turma de 5 anos, as crianças envolvem-se mais com jogo de papéis (86%) do que

com jogo simbólico. Isso revela aumento quantitativo do interesse das crianças pelos jogos de papéis, porém pouca variação qualitativa.

Na turma de 3 anos, a maioria dos jogos realizados envolve manipulação de objetos de acordo com a função social, se configurando num jogo simbólico, em que o foco é interagir com os objetos, havendo, se necessário, substituição deles. Há formação de grupos em torno de objetos semelhantes, porém com objetivos diferentes. Em uma das cenas: “Dois meninos brincam juntos, um deles toca guitarra e o outro teclado. A criança do teclado distrai-se com outro brinquedo e outra criança pega o teclado”. Em outra cena: “Duas meninas colocam roupa para lavar dentro da máquina (interação com o brinquedo)”.

Em todas as turmas observamos crianças brincando sozinhas num jogo simbólico com os objetos escolhidos. Isto apareceu mais vezes na turma de 3 anos, havendo uma redução na turma de 5 anos. Outra semelhança na formação dos grupos está associada à escolha de brinquedos. Em todas as turmas observamos grupos que se formaram a partir da escolha inicial de brinquedos, porém na turma de 3 anos, na maioria das vezes, as crianças se sentavam próximas, uma da outra, para manusear objetos semelhantes, sendo estes mais importantes do que a relação com o colega. Elkonin (1980) intitula de brincadeira-ação, as brincadeiras solitárias, mesmo quando mais de uma criança brincam em torno do mesmo brinquedo, ou seja, brincam uma ao lado da outra, mas não brincam juntas.

De acordo com Venguer (1976), nas crianças pequenas, a maioria das brincadeiras gira em torno dos objetos e muitas vezes é a posse do objeto que direciona o personagem. Então quem pegar a boneca primeiro será a mãe e aquele que tiver com a injeção será o médico. É por isso que muitos dos conflitos nessa fase são pela posse do objeto, porém tudo se resolve quando, por intervenção mediada da professora, chegam à possibilidade de o jogo ter várias mães. Assim, pela atividade intencional da professora as mais jovens da Educação Infantil podem desenvolver jogos nos quais o conteúdo principal são as relações entre as pessoas.

Apesar da maioria das interações da turma de 3 anos serem do tipo jogo simbólico, ocorreram situações da presença de jogos de papéis, pouco

desenvolvidos, em que as crianças dividiam uma temática e distribuía papéis, como por exemplo, nas brincadeiras de “mamãe e filhinha”. Apesar de ocorrerem conflitos entre as crianças, apresentarem diálogos reduzidos e sem a definição de regras, no desenvolvimento do jogo de papéis, os objetos eram o foco principal das crianças. A posse de bonecas, bonecos, entre outros eram imprescindíveis para a realização das ações de manipulação, verbalização e interação. Assim, a turma de 3 anos realiza jogo de papéis do primeiro nível, de acordo com a classificação de Elkonin (1980), no qual, o conteúdo central do jogo envolve ações com objetos, os papéis existem, mas não determinam as ações.

Na Turma de 4 anos houve grande interesse em torno dos objetos, com ações mais específicas de acordo com a função social deles. O jogo simbólico apareceu de forma individual, como o exemplo a seguir, e em grupo.

Uma criança estava realizando jogo simbólico sozinha que apresentava uma sequência de ações de acordo com o tema “fazendo comidinha”, com uso de objetos substitutos, tais como: baldinho no lugar de panela e perna de boneca para ser a colher. Ela põe um potinho no micro-ondas, tira e coloca o conteúdo na panela, mexe e na sequência serve o prato, porém sem interagir com outras crianças.

A interação da criança com os objetos necessita de mediação da professora para que aprenda “os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos” (LAZARETTI, 2016, p. 130). Entretanto, tal atividade mediadora docente precisa ajudar a criança a perceber o outro e interagir com ele.

No jogo simbólico em grupo registramos 5 cenas em que ele ocorreu. Um exemplo delas foi a seguinte: “Uma menina que brincava sozinha, saiu de seu canto, levou a boneca menor, tirou sua roupa, encontrou outra menina que também brincava com boneca, permaneceu próxima a ela, cada uma trocou a roupa da sua boneca”. Nas 5 cenas o jogo simbólico, geralmente, nascia do interesse pelos brinquedos que motivava o agrupamento das crianças, mesmo que não compartilhassem objetivos comuns, realizando ações diferentes do tema. Por exemplo: em uma das cenas grupais enquanto uma criança “lavava vasilhas”, outras duas “tocavam instrumentos”, outra “consertava um violão”. Em outro grupo as bonecas

são “filhas”, o apego às bonecas, ainda, é muito forte, com pouca variação nas ações das crianças com as bonecas, resultando pouco tempo de envolvimento.

O jogo de papéis apareceu na turma de 4 anos e foi organizado em dois grupos: jogos de papéis de nível I e jogos de papéis de nível II. No primeiro grupo, as três cenas registradas apontam um jogo de papéis primário, no qual bonecas são personagens (filhas), pois envolveu a temática de mamãe/papai/filhinha, com pouca variação nas ações, resultando em pouco tempo de envolvimento. A cena abaixo exemplifica isso:

Uma das meninas sentada diz: “filha senta aqui”. A filha está com um carrinho de compras andando pela sala pegando vários brinquedos e vai colocando no canto que seria a casa delas. A filha joga os brinquedos que pega na sala e os deixa todos amontoados, não há separação de espaços e nem de objetos. A mãe cuida de uma boneca, que é a filha menor (Turma de 4 anos).

Estes dados vão ao encontro dos dados de Marcolino e Mello (2015, p. 467) em que os jogos de papéis apresentaram as mesmas características. As autoras argumentam que o tema pode se desenvolver se o docente colabora com as crianças, ajudando-as “a organizar o espaço, o tempo, apresentando objetos e mesmo ajudando no planejamento oral da atividade com as crianças quando se poderiam resgatar as ações realizadas no cotidiano”.

No outro grupo (jogo de papéis nível II) reunimos 2 cenas, nas quais as crianças são os personagens, porém, com confusão na divisão e delimitação das ações de responsabilidade de cada um. A evidência de que não houve planejamento foi registrada na cena a seguir:

A pesquisadora perguntou do que brincavam, elas olharam para a pesquisadora e demoraram um pouco a responder. Disseram que era de papai e mamãe. A pesquisadora perguntou quem era a mamãe e uma criança disse que era ela. A pesquisadora perguntou para a outra se ela era o pai. Ela disse que não tinha pai, e que ela era filha. Uma terceira menina estava em pé, manuseando um baldinho e uma pá, realizava movimentos de mexer com a pá, algo que estava dentro do balde. A pesquisadora perguntou o que ela estava fazendo, ela ficou calada e outra criança respondeu: “Está fazendo a comidinha”. Ficaram uns 10 minutos manuseando os objetos, e depois se dispersaram e foram se agrupar com outras meninas que brincavam de boneca (Turma de 4 anos).

Nas quatro cenas recortadas, os papéis são os mesmos, ou seja, mãe e filhinha/filhinho. Em outra cena, uma menina de posse de uma boneca decidiu ser a mãe e chamou a colega de filha e nomeou o colega que apareceu no meio do jogo de filho; não houve troca de papéis; muitos brinquedos selecionados não estavam diretamente ligados ao tema; não houve delimitação/organização do espaço; as ações com os objetos e entre as crianças corresponderam ao tema, porém, algumas vezes se distraíam com os brinquedos, ou seja, saíam do papel para explorar outro brinquedo.

A transição entre as atividades principais (Mello, 2018) de brincar com os objetos para os jogos de papéis sociais envolve a ampliação do significado social dos objetos, das personagens, dos ambientes e atividades sociais. Na medida em que as interações e relações estabelecidas pela criança e entre as crianças avançam na conexão com a realidade social pela mediação da professora, esses significados também se ampliam. Essa transição envolve um novo significado social, na medida em que as interações e relações estabelecidas pela criança tem conexão com a realidade social, por exemplo: a brincadeira de dar banho na boneca evolui para o porquê a boneca precisa tomar banho e quem é ela nessa brincadeira. A manipulação objetal e o jogo simbólico vão sendo substituídos pela compreensão mais consciente dessa atividade (LAZARETTI, 2016).

Nesse processo de transição entre a brincadeira e o jogo de papéis, que exige a atividade mediada intencional da professora, tanto ela como as crianças desenvolvem aprendizagens e conhecimentos juntos. Isso porque à medida que a professora identifica como as crianças estão se relacionando com o meio social na atividade de brincadeira ou de jogo de papéis, por intermédio das verbalizações, interações das crianças com os objetos e entre elas durante a atividade, a professora, também, vai desenvolvendo conhecimentos necessários de como modificar (mediar) este meio em função das necessidades de aprendizagens das crianças. Assim, o avanço nas aprendizagens envolve a atividade docente de ir instrumentalizando cada criança a aprender a assimilar, conscientemente, com sentido para ela e para os outros, os conhecimentos científicos (MELLO, 2018).

Na turma de 5 anos apareceu o jogo simbólico e jogo de papéis em três níveis diferentes. No jogo simbólico recortamos quatro cenas, nas quais as crianças interagem com objetos, realizando ações de acordo com o tema e utilizando objetos substitutos por exemplo: “as crianças encontram pedaços de madeira com letras e números desenhados, simulando um teclado, desta forma, sentam-se na mesa e começam a digitar”. Não houve divisão de papéis nem diálogos relacionados ao tema. Provavelmente não sabiam o que as pessoas fazem num escritório. Além disso, não tinham tarefas traçadas para o jogo, restando, apenas, a interação com o objeto. Vygotsky (2006); Mukhina (1996); Quintanar e Solovieva (2012) argumentam que crianças de 5 anos já devem ter explorado ao máximo o jogo simbólico para que possam construir imagens mentais de objetos e ações, a fim de não necessitarem deles, quando realizarem os jogos de papéis.

Assim, se uma situação semelhante for observada pelo docente é possível que lhe forneça pistas de como desenvolver sua atividade mediadora intencional de forma que as crianças avancem para o jogo de papéis, com maior consciência e conhecimento sobre essa atividade social (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012).

O apego aos objetos é constante e aparece nos jogos de papéis, que para esta turma foram divididos em 3 grupos (nível 1, 2 e 3) de acordo com Elkonin (1980), por apresentar algumas características diferentes. No primeiro grupo - jogo de papéis nível 1, nas duas cenas recortadas, a boneca é personagem, que neste caso é a filha, pois a temática das duas cenas é “mamãe e filhinha”. As cenas envolveram organização do espaço, reunião de objetos de acordo, interação verbal e não verbal de acordo com o tema. A fala que aparece no jogo é pontual e curta. No segundo grupo - jogo de papéis nível II há divisão de personagens, porém não é possível verificar diferença nas ações verbais e não verbais. O envolvimento é curto e a interação com o objeto é mais importante. Há registro de uma cena, por exemplo, de uma criança que interage com dois grupos ao mesmo tempo. No grupo – jogo de papéis nível III há jogo de papéis com divisão de personagens, porém mais uma vez o tema é mamãe e filhinhos, portanto só aparecem dois tipos de personagens na cena, gerando pobreza de ações verbais e não verbais, conforme exemplo a seguir:

O grupo que envolveu mais integrantes por mais tempo foi o que começou com uma das meninas colocando dois fogões de madeira num canto para delimitar o espaço, essa menina era a mãe, pois estavam brincando de casinha e ainda disse no meio do jogo que havia regras em sua casa, que era não bagunçar. Aos poucos outros foram se agrupando a ela, uma menina e um menino. Eles reuniram boneca, tábua de passar, colocaram um colchonete no chão, pegaram uma pia. Depois de 9 minutos chegou mais uma menina para brincar. Passados 15 minutos já eram 5 crianças (4 meninas e um menino). A pesquisadora perguntou do que brincavam, a mãe disse que era de casinha e que todo o restante eram seus filhos. Uma das filhas disse que a mãe trabalhava fora o dia inteiro e quando a mãe não estava, ela era quem mandava (Turma de 5 anos).

A necessidade da atividade mediadora intencional docente aparece reiteradamente, como forma de exploração junto às crianças de outras temáticas possíveis, que agreguem personagens com ações verbais e não verbais que, ainda, não experimentaram, ampliando o repertório delas, favorecendo o desenvolvimento da atividade voluntária, do pensamento simbólico, orientando na criação de situações que favoreçam o aumento de ações específicas com os objetos e o desenvolvimento do uso simbólico deles, passando pela substituição de objetos, representação de ações sem a presença do objeto, ação de imaginação e atuação de acordo com modelos oferecidos à criança (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR, SOLOVIEVA, 2012).

### **Considerações finais**

As crianças, sem a intervenção da professora, desenvolvem jogo de papéis sociais num formato simplificado, sem muitas regras, com grande apego aos objetos/brinquedos, sem variação de temas e com poucos papéis sociais. No período de 3 a 5 anos, elas desenvolvem o jogo de papéis na medida em que há a necessidade de comunicação social e motivo das crianças em ser como os adultos que ela convive.

Essas situações são frequentes no cotidiano das atividades das crianças na escola e são potentes indicadores da necessidade de intervenção planejada da professora para a ampliação do repertório delas, de modo que avancem do jogo simbólico para o jogo de papéis sociais.

As escolas que possuem brinquedotecas precisam organizá-la, de modo que os brinquedos sejam visíveis para todas as crianças, separados em categorias, possibilitando-lhes o desenvolvimento de atividades de jogo simbólico e jogo de papéis.

A observação das crianças enquanto brincam oferece à professora a oportunidade de diagnosticar as diferenças e tipos de atividades e, como, ajudá-las, colaborativamente, a superar o jogo simbólico para o jogo de papéis, quanto ao desapego dos objetos, variedade de repertórios e ampliação de argumentos, bem como, de ações verbais e não verbais.

Entretanto, para que a introdução do trabalho com jogo de papéis na Educação Infantil seja realizada com sucesso é necessário também a introdução do jogo de papéis nos cursos de formação de professores, com a delimitação de uma base orientadora da ação, bem como, o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem sobre o desenvolvimento de neoformações psicológicas como base de uma didática intencionalmente organizada.

## Referências

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ELKONIN, D. B. *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros, 1980.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8ª edição. Curitiba: Positivo, 2010.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p.129-148.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MARCOLINO, S; MELLO, S. A. Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, 35 (2), p. 457-472, 2015.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.) *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 63-92.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: expressão popular, 2008.

MELLO, M. A. *Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na teoria Histórico-Cultural*: implicações no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil. Tese Professora Titular. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MORAES, M. C. *Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação Infantil*: o jogo de papéis como atividade principal. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10985>.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L. *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas, 2012.

VENGUER, L. A. *Temas de Psicología Preescolar*. Tomo 1. Cuba: Instituto cubano del libro, 1976.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas III*: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 2. ed. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas IV*: Psicología infantil. (2ª ed.). Madrid: A. Machado Libros, 2006.

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

# “Vou fazer um poema!”: análise de um caso de ensino sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural

“I'm going to make a poem!”: analysis of a teaching case from the perspective of cultural-historical theory

*Heloisa Aparecida Candido Miquelino<sup>1</sup>*  
*Maria Estely Rodrigues Teles<sup>2</sup>*  
*Jarina Rodrigues Fernandes<sup>3</sup>*

## RESUMO

O objetivo do presente artigo é analisar vivências ocorridas em um projeto de inclusão digital junto a crianças de 7 a 12 anos, implementado em um espaço comunitário na periferia de um município do interior do estado de São Paulo, no contraturno das atividades escolares. Para tanto, tais vivências foram registradas como um caso de ensino, analisado à luz de conceitos da Teoria Histórico-Cultural. A análise do caso de ensino revela a pertinência dos caminhos da mediação docente assumidos e indícios do desenvolvimento do pensamento, da linguagem oral e da linguagem escrita a partir das atividades propostas pela professora.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural. Tecnologias da informação e Comunicação. Inclusão digital. Caso de ensino.

## ABSTRACT

The aim of this article is to analyze experiences that took place in a social inclusion project with children aged between 7 and 12 years. It was implemented in a community located in the periphery of a town inland the state of Sao Paulo, during their extra-class activities at school. To perform this analysis, such experiences were recorded as a teaching case and analyzed using the concepts of the Cultural-Historical Theory. The teaching case analysis shows the relevance of the teacher's mediation strategies and the signs of development in thought and spoken and written languages stemming from the activities proposed by the teacher.

**Keywords:** Cultural-Historical Theory. Information and Communication. Technologies Digital. Inclusion Teaching Case.

<sup>1</sup> Mestranda de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos - SP (UFSCar), Brasil, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0700-8019>. E-mail: [heloisa.miquelino@estudante.ufscar.br](mailto:heloisa.miquelino@estudante.ufscar.br).

<sup>2</sup> Mestranda da Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos - SP (UFSCar). Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos - SP (UFSCar), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0292-9046>. E-mail: [merteles@estudante.ufscar.br](mailto:merteles@estudante.ufscar.br).

<sup>3</sup> Professora Doutora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos - SP (UFSCar), Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8028-467X>. E-mail: [jarina.fernandes@ufscar.br](mailto:jarina.fernandes@ufscar.br).

## 1 Introdução

O objetivo do artigo é analisar vivências ocorridas em um projeto de inclusão digital junto a crianças de 7 a 12 anos, implementado em um espaço comunitário na periferia de um município do interior do estado de São Paulo, no contraturno das atividades escolares, à luz de conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC).

Para a THC, o pertencimento da criança a um meio cultural influencia o seu desenvolvimento. Deste modo, o que ocorre (ou não...) no contexto em que a criança está inserida interfere nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento orgânico e cultural. Nesse sentido, compreendemos o papel da escola e dos processos educativos intencionais por seu potencial de intervir na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, desencadeando processos e resultados singulares no que diz respeito às Funções Psíquicas Superiores (FPS).

Como professoras e pesquisadoras comprometidas em buscar caminhos para integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos processos educativos, optamos pela escolha de uma situação emblemática vivida por uma das autoras, registrada no formato de um caso de ensino (SHULMAN, 1992; MIZUKAMI, 2006), para realização da análise pretendida.

O artigo encontra-se organizado em três seções. Na primeira seção trazemos considerações iniciais sobre a *cibercultura* e educação, terreno de desigualdades e possibilidades. Na segunda seção, descrevemos o caso de ensino em foco. Na terceira seção, apresentamos análise do caso a partir de conceitos da THC. As considerações finais abordam questões relativas à tríade: tecnologias, mediação e desenvolvimento da criança na busca por pistas para a futuras práticas pedagógicas.

## 2 Considerações iniciais sobre *cibercultura*, desigualdades e possibilidades

Ao longo da história, cada geração tem vivenciado, a seu modo, a evolução e a criação de tecnologias. O desenrolar histórico e social nos mostra a acelerada revolução tecnológica nas últimas décadas, a qual desencadeou uma transformação radical na organização da sociedade (LÉVY, 1999; CASTELLS, 1999, ano). Os modos de interagir, de adquirir conhecimento, de trabalhar e de se mover no mundo

encontram-se cada vez mais permeados pela interação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Assim, a busca por informações nos mais diversos ambientes virtuais, redes dinâmicas e colaborativas são marcas da sociedade contemporânea. O surgimento de novas formas de interatividade e conectividade, de experimentar a temporalidade por meio da instantaneidade da informação e da comunicação são pontos relevantes nesse universo da *cibercultura* (RAMAL, 2003; KENSKI, 2018).

O cenário de pandemia por conta da Covid-19, mostra como as desigualdades e possibilidades se evidenciaram. Pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) no primeiro semestre de 2020 revelam desigualdades no acesso à internet, principalmente para população de menor renda e das áreas rurais, além de qualidade baixa da internet, tendo como uso principal o telefone móvel. Foi identificado também um aumento no registro das atividades, pesquisas escolares, cursos *on-line* e estudos independentes. No entanto, constatou-se que são atividades com alcance maior para usuários de escolaridade e classe mais altas (A e B). No que se refere aos telecentros existentes em todo o país, criados para possibilitar a inclusão digital, o treinamento com o uso de tecnologias e formação profissional, foram recorrentes as falhas na conectividade ou qualidade da internet e na manutenção estrutural (CGI.br, 2020). Estes são problemas enfrentados não apenas neste período pandêmico, que nele se agravaram e ampliaram (CGI.br 2020).

A sociedade imersa neste contexto pode ser caracterizada pela busca de habilidades de manipulação das tecnologias que se popularizam, na flexibilização dos espaços e tempos, em um contexto que inspira muito cuidado diante das possibilidades de alienação. Encontra-se presente uma dicotomia inclusão/exclusão não apenas digital, mas principalmente social. Para Freire (2015), que compartilha com Vigotsky (2000) a compreensão da realidade sob os aportes do Materialismo Dialético, não há como negar as consequências do uso das tecnologias desde a diminuição de postos de trabalho para as classes populares à formação da consciência. Não se trata de divinizar ou demonizar

a tecnologia (Freire, 2015). Com o autor podemos refletir: A que serve? A quem serve? Para que serve? Para quem serve a tecnologia? Quem apoia esse uso das tecnologias da informação e comunicação?

Tal problematização remete à busca por uma utilização consciente de possibilidades advindas da *cibercultura*, com a finalidade de encontrar caminhos de superação de situações excludentes e de apropriação de novos letramentos. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade da educação repensar seu papel e estratégias de modo que as TIC sejam integradas à prática docente (MILL, 2013), ao currículo, de forma crítica e criativa. Na certeza que tal integração não pode ser apenas instrumental, nem com o fim de que o usuário seja um ser passivo nesse cenário (ALMEIDA; ASSIS, 2013).

Os saberes e conhecimentos dos docentes sejam tecnológicos e/ou pedagógicos (ROSSIT; MILL; CORREA, 2018) demandam processos formativos. Nesse sentido, a importância de analisar a prática pedagógica com as tecnologias à luz do arcabouço teórico da THC a fim de que, revisitando práticas de ontem e de hoje, possamos nos preparar para intervenções pedagógicas cada vez mais adequadas e assertivas, no sentido de promover aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Para pensarmos a tríade sociedade, educação e tecnologias é preciso considerar que o desenvolvimento cultural se dá em um contexto de desigualdades. A questão do acesso ou não às tecnologias é um primeiro ponto crucial a ser enfrentado. Para mais, sabemos que é papel do Estado promover a democratização do conhecimento. No caso de ensino, a atividade no contra turno escolar em foco no presente trabalho foi um passo dado na direção da superação das desigualdades.

Desta maneira, garantido o acesso às tecnologias é preciso pensar se, e como acontece a sua mediação para com os alunos. Mediante isso, algo que torna essa discussão ainda mais delicada é o fato de que nem sempre há uma mediação intencional, nem se o professor medeia e nem se ele utiliza corretamente os chamados meios auxiliares, o que promove prejuízos na aprendizagem e no desenvolvimento psíquico superior (VIGOTSKY, 2000). Tomemos primeiramente o fato de que em uma cultura que tudo se modifica constantemente, diversos meios auxiliares surgem em

conjunto com os já existentes e influenciam os processos psicológicos do indivíduo, inclusive na escola. As tecnologias foram inventadas para atender às necessidades do homem e da mulher no meio em que vivem. Contudo, para além dessa função, as tecnologias podem ter efeito interno, contribuindo para que os indivíduos possam aprimorar suas Funções Psicológicas Superiores tais como a memória, a atenção, a imaginação, entre outras funções discutidas por Vigotski (1983).

Para que as FPS das crianças sejam desenvolvidas, os artefatos tecnológicos precisam ser intermediados. Afinal, percebemos diferenças quando o indivíduo utiliza uma ferramenta e este mesmo recebe orientação de um adulto: o alcance do desenvolvimento é outro (VIGOTSKY, 2000). Logo, a contribuição do meio externo é fundamental para que o indivíduo se desenvolva, inclusive, biologicamente. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, os processos biológicos são afetados pelos processos externos e isso só é possível com a mediação. No caso da escola, essa mediação deve ser planejada com intenções de aprendizagem e desenvolvimento claros.

En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (VIGOTSKY, 2000, p.34).

O professor, como adulto responsável pela educação das crianças, deve se apropriar das necessidades reais das crianças para efetivar a sua mediação. Após esse entendimento, o planejamento da aula de forma intencional fará com que alcance os resultados esperados. É importante considerar que se trata de um processo individual, que deve contemplar a interação com as TIC, bem como a interação com outras crianças e outros adultos.

Así es como se desarrolla el lenguaje, el pensamiento y todos los demás procesos superiores de la conducta. De igual modo sucede la atención voluntaria. Al principio, es el adulto quien orienta la atención del niño con sus palabras, creando una especie de indicaciones suplementarias, algo así como flechas, sobre los objetos de su entorno, elaborando con ellas poderosos estímulos indicadores. Luego es el niño quien empieza a participar activamente en tales indicaciones y es él mismo quien utiliza la palabra o el sonido como medio indicador, es decir, orienta la atención del adulto hacia el objeto que le interesa (VIGOTSKY, 2000, p. 232).

Como o autor evidencia, a linguagem é uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento de outras funções. De acordo com Vigotsky (2000, p. 169), tratar do desenvolvimento da linguagem é tratar da “historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural”. O desenvolvimento cultural que se realiza por estas ferramentas e signos criados pelo homem tem papel fundamental na atividade mediadora. Estes ajudam na maturação e na modificação da atividade natural orgânica e no sistema de atividade das Funções Psíquicas Superiores. As estruturas iniciais consideradas simples com o desenvolvimento cultural do indivíduo ganham novas estruturas e de uma conduta primitiva passam a ser uma conduta mais complexa, superiores. Ou seja, essa transformação acontece graças à mediação feita sob as ferramentas artificiais produzidas que em forma de signo contribuem no desenvolvimento do indivíduo.

A seguir, passamos à narrativa do caso de ensino, movidas pela compreensão de que, ao evidenciar “crenças, valores e conhecimentos” (MIZUKAMI, 2006, p. 10) que permearam um determinado cenário, podemos articular e reviver aspectos da experiência e estabelecer processos reflexivos e relações entre a teoria e a prática (DOMINGUES; SARMENTO; MIZUKAMI, s/d, p.1). O fim último é buscar contribuir para que outros professores em sua formação inicial ou continuada, a partir do contato com a narrativa analisada à luz da THC, possam revisitar suas experiências e vivências e aprimorar o exercício da docência.

### **3 O caso de ensino “Vou fazer um poema!”: vivências em um projeto de inclusão digital**

Em março de 2018, a Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo implementou um projeto voltado a atender crianças e adolescentes, com idade entre 7 a 12 anos, com objetivo educativo e social. As atividades variavam entre ballet, zumba, *hip hop*, curso de inglês, de espanhol, de artes, pequenos cientistas e de informática. A princípio, o projeto era desenvolvido em algumas escolas municipais de Ensino Fundamental e em uma sala cedida por

uma biblioteca municipal de uma escola municipal em um bairro periférico da cidade. É sobre o “curso de informática”, que acontecia nessa sala cedida pela biblioteca, que iremos tratar no presente trabalho.

Inicialmente foram instalados dez computadores montados a partir de peças que sobraram de manutenção de outros aparelhos de estabelecimentos municipais. Como já anunciado, uma das autoras era professora da rede municipal e foi contratada para dar aulas às crianças participantes do curso de informática. Os estudantes foram divididos em duas turmas: a turma 1 - com crianças de 6 a 8 anos de idade e a turma 2: com crianças de 9 a 12 anos de idade.

No princípio, o projeto contava com poucos participantes, mas logo a notícia se espalhou pela escola ligada à biblioteca e também pelo bairro. “A salinha ficava repleta e as crianças sempre felizes, pois tudo era novidade”. Logo de início dois dos computadores não funcionaram, restringindo o trabalho com o uso de apenas oito máquinas. Por isso, algumas vezes as crianças precisaram trabalhar em duplas, sendo necessário realizar uma organização do tempo para que ambas pudessem usá-lo. A professora tinha formação em Pedagogia e possuía conhecimentos básicos de informática. Diante da incumbência de preparar um curso de informática, buscou planejá-lo para que não ficasse enfadonho e milimetricamente controlado por comando de ações do tipo “façam isso”, “agora todos façam aquilo”. “Afim de contas eram mais de dez crianças por turma e como única professora, sem nem saber quem eram esses alunos, sentia necessidade de conhecê-los”.

Desta maneira, as aulas iniciaram e as atividades eram simples, como aprender a ligar e desligar o computador, digitar o nome no Word e fazer mudanças de fonte, letras, cores, espaçamentos, ou seja, formatação de texto. Com o passar do tempo, as atividades foram evoluindo para inserção de figuras e assim, por diante. Embora as crianças estivessem interessadas nas aulas, também apresentavam muitas dificuldades na escrita:

*Em uma rápida avaliação percebi que as dificuldades em relação ao desenvolvimento da escrita eram bem consideráveis de acordo com a idade das crianças. Deste modo, resolvi pedir que as crianças*

*escrevessem mais coisas além do nome, o que para algumas já era bem difícil. Assim, eram frequentes os pedidos de ajuda para que eu ditasse as letras ajudando-as a completar a escrita.*

*A partir da proposta feita muitas perguntas surgiram. ‘Porque não escrevem histórias?’, eu disse para as crianças. ‘Mas o que faríamos?’, logo indagaram. ‘Que tipo de histórias?’, outra criança perguntou.*

*‘Porque não escrevem histórias que vocês conhecem, que outras professoras ou adultos já contaram pra vocês?’, disse aos alunos.*

*As crianças ficaram pensativas, algumas passaram a digitar. Outras pensavam um pouco sem nada escrever. ‘Pode ter fadas?’, disse uma criança. ‘Claro que pode!, respondi com um sorriso no rosto. ‘Vou escrever uma música’, disse uma menina.*

Algumas crianças escreveram uns três parágrafos, outras uma frase e ainda tiveram aquelas que não conseguiram apresentar nada, pois escreviam uma palavra e apagavam. Todos sem exceção precisavam de ajuda em vários momentos, pois não sabiam como escrever muitas palavras de nossa Língua Portuguesa.

No mais, foram estabelecidos combinados de que se conseguissem cumprir a atividade da aula, os últimos quinze minutos eram “livres”. Isso era tudo que queriam, entrar nos jogos que aquelas máquinas dispunham e jogar, entrar no *Paint* para desenhar, pintar, fazer e desfazer.

*Aos poucos os textos foram aumentando ganhando mais palavras, linhas, formas. A impressão é que alguns já vinham com uma história na cabeça, outros começaram a trazer textos, parte de livros, folhas de papel soltas. Eu não me opôs, pois para que um processo criativo acontecesse era preciso, um modelo, uma base, um ponto de partida, começar de algum lugar.*

*Igor e Alice<sup>4</sup> eram os mais velhos da turma 2. Ela com 11 e ele com 12 anos. Eram os alunos assíduos, nunca faltavam às aulas, nunca se separavam. Só na hora de escolher os computadores. Eles foram criando lugares fixos por eles mesmos. E cada coisa que descobriam era uma festa, como mágica, um encantamento, falavam para todos ouvirem, ensinavam como tinham conseguido chegar a tais resultados. Muitos já se conheciam do bairro, da escola, pois estudavam no período da manhã e vinham as aulas todas às terças e quintas-feiras, à tarde.*

Com a proximidade do dia das mães surgiu a ideia de preparar algo especial...

---

<sup>4</sup>Nomes fictícios atribuídos às crianças.

*A turma 1 estava saindo e a turma 2 estava entrando. Era a hora do engarrafamento na sala, pois quem estava não queria ir e quem chegava não queria perder tempo, pois uma hora não é nada quando se gosta do que faz.*

*O Igor e a Alice sentaram-se logo. As crianças uma ou outra vez sempre traziam assuntos da escola, até conflitos acabavam por resolver ali, pois tinham espaço para conversarem e eu sempre dialogava com eles.*

*Era hora de fazer a atividade e Igor disse que iria fazer algo para mãe, pois no final de semana se comemoraria a data. Eu achei a ideia interessante e dei todo apoio e perguntei na sequência: ‘O que você vai fazer?’ Ao que Igor respondeu: ‘Vou fazer um poema’.*

*Ele passou a escrever, talvez tivesse visto isso na aula da manhã, não sei ao certo. O fato é que ele escreveu algo simples, que possuía rima de algumas palavras, algo pequeno, com poucas palavras e compartilhou comigo. Eu disse que estava lindo, que havia gostado muito e que ele era um poeta. Um poeta? Será que essa era a palavra mágica que faltava para o Igor? Ele era um dos alunos que aparentemente chegava à aula com um plano elaborado o que iria fazer. No começo, era um sofrimento para todos pensarem uma história, uma receita, uma música, qualquer coisa como ponto de partida para aplicar os conhecimentos de informática. Não tínhamos impressora, mas cada aluno tinha sua pasta e já tinham aprendido a criar, nomear e salvar seus arquivos.*

Depois disso, Igor passou a trazer textos prontos, folhas soltas, livros didáticos, por fim começou a “mexer em seus textos”, isto é, aprimorá-los. Um ponto importante a ressaltar, porque na maioria das vezes os alunos criavam textos novos, mesmo quando já tinham atividades escritas salvas em suas pastas. Ele começou a voltar nos textos, a colocar imagens e modificar as palavras, havia tomado para si título de poeta dado por mim, sua professora, o título de escritor. E passou a se ver como alguém, como um sujeito de importância que era, mas talvez não tivesse se dado conta.

É indispensável falar que Igor era um líder. Não sei se na escola ou em outros lugares, pois sempre estava na companhia da Alice e não de outros. Contudo, ali naquele espaço ele tinha uma postura de liderança, era solto, falava bem e agora começava a escrever muito. Em comparação ao primeiro dia que ficou nas três frases, tinha evoluído muito, seus textos cresciam, tinham imagens e às vezes nem queria jogar no final das aulas, queria escrever. Ele havia se encantado

com as palavras que iam de narrativas a poemas. Desenvolvia seu processo criativo e havia descoberto o sentido das palavras, do mundo.

#### 4 Contribuições da THC para a análise do caso de ensino

A análise do caso de ensino é realizada em torno de três eixos perpassados por questões fundantes para a THC: inicialmente abordamos caminhos de *mediação* docente trilhados em um cenário que contava com a presença de artefatos tecnológicos; em um segundo momento, a análise se volta para questões relativas ao *desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral* e, por fim, sobre o *desenvolvimento da linguagem escrita* propiciado por meio das atividades propostas pela professora.

##### 4.1 Caminhos da mediação docente em meio a artefatos tecnológicos

O processo de ensino e aprendizagem em qualquer circunstância é sempre desafiador e levanta questões sobre a prática docente e sua relação com uma melhor aprendizagem e um bom desenvolvimento do aluno.

O caso de ensino apresentado anteriormente mostra um ambiente, de certa forma, improvisado do ponto de vista da infraestrutura, por meio do qual as crianças tiveram acesso ao mundo digital e puderam dar passos iniciais no que diz respeito ao uso de TIC. A partir das observações feitas pela professora, ela sentiu a necessidade de enfatizar por meio do uso do computador o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Em consonância com o que defendem Almeida *et al*, (2017), a docente propôs uma atividade diferenciada que o desafiou e deu mais sentido para os estudantes, não se contentando a ensinar somente comandos técnicos e específicos da informática. Entre inúmeras situações, um dos alunos se destacou, pois se sentiu motivado diante do incentivo oral feito pela professora, apresentando durante todo o projeto, um comportamento considerado surpreendente diante do seu histórico de aluno pouco interessado nas atividades escolares.

Sabemos que o meio social e as interações que a criança tem com este meio contribuem significativamente para a organização psíquica da criança. Segundo

Vigotsky (2000), o aluno com o tempo passa a ter domínio da própria conduta, ao tempo que também se desenvolve organicamente a partir das vivências que têm e dos meios dispostos a ele:

La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de función psíquica superior o conducta superior (VIGOTSKI, 1983, p.95)

A evidência dada pela THC aponta para o importante papel da mediação para que as funções psíquicas superiores alcancem maior nível de desenvolvimento e complexidade. Na descrição “Deste modo, resolvi pedir que as crianças escrevessem mais coisas além do nome, o que para algumas já era bem difícil” nota-se a intencionalidade da atividade solicitada pela professora. Ela percebeu que a atividade anterior era limitante e era preciso que os alunos vivenciassem um desafio maior.

Ao estarem diante do desafio, as crianças a partir de seus interesses e de suas visões de mundo começaram a escolher o que iriam escrever no computador, contanto sempre com a presença atenta da professora: *“Eu achei a ideia interessante e dei todo apoio e perguntei ao Igor na sequência: ‘O que você vai fazer?’; que respondeu: ‘Vou fazer um poema’”*. Observamos que a mediação não aconteceu em apenas um momento, mas prosseguiu por meio do diálogo e incentivo dado de acordo com as respostas e atitudes dos alunos que a professora recebia e percebia, como verificado também no excerto a seguir:

*“Ele passou a escrever, talvez tivesse visto isso na aula da manhã, não sei ao certo. O fato é que ele escreveu algo simples, que possuía rima de algumas palavras, algo pequeno, com poucas palavras e compartilhou comigo. Eu disse que estava lindo, que havia gostado muito e que ele era um poeta”*.

É importante salientar que os encadeamentos das ações assertivas foram mútuas, visto que, “o estudante precisa desenvolver a intencionalidade

sobre sua necessidade de aprender, ao mesmo tempo em que os professores precisam ampliar profundamente suas intencionalidades na proposição de atividades mediadoras” (MELLO, 2020, p. 79). Isto só aconteceu por conta da observação constante feita pela professora.

No final da descrição do caso de ensino, a professora concluiu “*Em comparação ao primeiro dia que ficou nas três frases, tinha evoluído muito, seus textos cresciam, tinham imagens e às vezes nem queria jogar no final das aulas, queria escrever*”. Podemos verificar a partir do relato uma mudança de comportamento e que provocou sentimentos na professora de que objetivos haviam sido alcançados e, de forma surpreendente. A maneira como a professora conduziu as atividades despertou interesse, criatividade e autoestima, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades não apenas cognitivas, mas também sociais e de apropriação da linguagem oral e escrita. “La relación más esencial que subyace en la estructura superior, es la forma especial de organización de todo el proceso, que se construye gracias a la introducción en la situación de determinados estímulos artificiales que cumplen el papel de signos” (VIGOTSKI, 1983, p. 123).

Portanto, se o meio consegue interferir tanto, inclusive, no desenvolvimento biológico, deve haver uma preocupação muito maior para que a interferência contemple as reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. No contexto de ensino, entendemos que o ambiente, os instrumentos e a mediação precisam ser criteriosamente planejados. Fica claro que é preciso alinhar-se com as necessidades, contexto da criança que contemple o processo cultural do aluno.

#### 4.2 *Pensamento, linguagem oral e escrita: desenvolvimento e uso social*

Vigotski (1983) aponta que é por meio da assimilação de códigos e signos estruturados histórico-socialmente que acontece a apropriação da linguagem e a estruturação do pensamento. Os instrumentos e os signos elaborados pelos seres humanos têm a finalidade de mediar o processo de apropriação da realidade e de criar

condições para a transformação dessa realidade. Os instrumentos agem na atividade externa ao homem e os signos agem na transformação da atividade interna.

Os diálogos do adulto com as crianças auxiliam na ampliação do vocabulário e no desenvolvimento do pensamento, pois se trata de “intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo” (MARTINS, 2011, p.142). No caso de ensino apresentado, podemos observar que a linguagem oral permeava o todo o contexto de sala de aula. As crianças tinham a liberdade de expressar-se e dialogar entre si, como apresenta a descrição: *“E cada coisa que descobriam era uma festa, como mágica, um encantamento, falavam para todos ouvirem, ensinavam como tinham conseguido chegar a tais resultados”*.

A professora propunha as atividades de forma dialógica e estimulava as crianças por meio da linguagem a estruturarem suas ideias para elaborarem as atividades. Um exemplo disso está no diálogo a seguir: *“A partir da proposta feita muitas perguntas surgiram. ‘Porque não escrevem histórias?’, eu disse para as crianças. ‘Mas o que faríamos?’, logo indagaram. ‘Que tipo de histórias?’, outra criança perguntou. ‘Porque não escrevem histórias que vocês conhecem, que outras professoras ou adultos já contaram pra vocês?’, disse aos alunos”*. Vemos aqui a importância da linguagem como função central das relações sociais e da conduta da personalidade (VIGOTSKI, 1983).

A linguagem se desenvolve independentemente do pensamento, e o desenvolvimento do pensamento ocorre independente do desenvolvimento da linguagem das crianças. Embora em um determinado momento eles se encontrem como coloca Vigotski (1983, p. 172):

En un cierto momento, estas líneas - el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje [...] del que depende todo el destino posterior de la conducta cultural del niño.

A partir das interações estabelecidas entre a professora, os alunos começaram a estruturar o pensamento para realização das atividades. *“As crianças ficaram pensativas, algumas passaram a digitar. Outras pensavam um pouco sem nada escrever. ‘Pode ter fadas?’, disse uma criança. ‘Claro que pode!’, respondi com um sorriso no rosto. ‘Vou escrever uma música’, disse uma menina”*. Deste modo, vemos que:

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

O pensamento é o reflexo consciente da realidade, nas suas características, associações, interações e conhecimento por meio de mediações e compreensão das correlações que estabelecem com os elementos que compõem um sistema modificando-o e sendo modificado por ele a partir de nossa ação e interação.

De acordo com as atividades propostas e apresentadas no estudo de caso, podemos fazer uma breve análise das linguagens oral e escrita e das Funções Psíquicas Superiores (FPS) de acordo com o processo de desenvolvimento demonstrado na descrição do comportamento de Igor. “Igor e Alice eram os mais velhos da turma 2. Ela com 11 e ele com 12 anos. Eram os alunos assíduos, nunca faltavam às aulas, nunca se separavam”. Os alunos mostraram interesse em acompanhar e executar as propostas do curso de informática.

O desenvolvimento constitui uma unidade dialética de duas linhas essencialmente diferentes a princípio. Entretanto, em determinado estágio os dois sistemas se entrelaçam: o biológico e o histórico, ou o natural e o cultural. A introdução da criança na cultura é definida pela maturação do aparelho e funções correspondentes. Em certo estágio de seu desenvolvimento biológico, a criança domina a linguagem se seu cérebro e órgãos articuladores que tiveram um desenvolvimento normal. Em outro estágio superior de desenvolvimento, a criança domina o cálculo decimal e a linguagem escrita; um pouco mais tarde, as operações aritméticas fundamentais (VIGOTSKI, 1983).

Neste contexto, o desenvolvimento cultural é fundamental ao criar estruturas que possibilitam as condições e ações específicas para o desenvolvimento, considerando que, para avaliar a criança dentro da perspectiva do desenvolvimento cultural, é necessário avaliar o todo - o contexto, o tempo (adaptação), outras formas de apreender, a mediação, ou seja, deve-se avaliar os vários fatores (VIGOTSKI, 1983). Como relatado, a professora fez uma descrição avaliativa sobre o aluno: “Em comparação ao primeiro dia que ficou nas três frases, tinha evoluído muito, seus textos cresciam”.

Segundo Vigotski “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica [...]” (VIGOTSKI, 1983, p. 150). Deste modo, ao analisar a narrativa e as percepções da professora e o contexto apresentado é possível observarmos às possibilidades de apropriação cultural do aluno, como no trecho descrito a seguir: “talvez tivesse visto isso na aula da manhã, não sei ao certo. O fato é que ele escreveu algo simples, que possuía rima de algumas palavras, algo pequeno, com poucas palavras e compartilhou comigo”. Na percepção da professora, o aluno parece ter utilizado de situações vivenciadas anteriormente como ponto de partida para solucionar o problema.

Ainda em relação à descrição anterior, é importante colocar que o desenvolvimento cultural da criança está além da assimilação dos hábitos externos, não relacionados à maturidade orgânica, está associado ao fator de adaptação às novas condições, do pleno domínio estável do hábito e ao fator do tempo necessário para superar o desafio estabelecido (VIGOTSKI, 1983). Temos a percepção do desafio proposto naquele momento ao lermos o trecho que diz: “*No começo, era um sofrimento para todos pensarem uma história, uma receita, uma música, qualquer coisa como ponto de partida para aplicar os conhecimentos de informática*”.

Segundo Vigotski (1983) são:

Los símbolos primarios de escritura se utilizan ya para designar los verbales. El lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acortando poco a poco; el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral (VIGOTSKI, 1983, p. 139).

A linguagem escrita é resultado de um longo período do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS) como atenção, memória, concentração.

É recomendável que o ensino da escrita e da leitura seja ensinado a partir do momento que a criança sinta a necessidade de aprendê-lo e que seja significativa, sendo importante que haja atividades que estimule a criança para tal vontade. Nesse sentido, atividade da rotina escolar pode ser um momento para fazer uso social da leitura e escrita. Ler o cardápio para saber qual refeição será servida, escrever bilhete ou carta para alguém da escola ou para familiares, identificar em qual caixa está escrito o nome do jogo que se quer jogar, ou mesmo saber o nome do ajudante do dia, podem ser algumas possibilidades para despertar na criança a vontade de aprender.

Em relação ao caso de ensino, vimos que o aluno Igor passou a voltar à mesma atividade exercendo cada vez mais ações de transformações sobre o texto. Provavelmente a cada início e fim da atividade ele realizava a leitura da mesma. A atividade passou a ser realizada a partir de sua vontade, ou seja, passou a fazer sentido para o aluno. Segundo o relato: *“Ele começou a voltar nos textos, a colocar imagens e modificar as palavras, [...] e às vezes nem queria jogar no final das aulas, queria escrever. Ele havia se encantado com as palavras que iam de narrativas a poemas”*. Neste contexto, o exercício da escrita e leitura antecederam o domínio das ferramentas tecnológicas que passaram a ser um meio para desenvolvimento cultural dos alunos.

## 5 Considerações Finais

A Teoria Histórico-Cultural aponta para uma prática educacional efetiva e sistematizada de modo que haja uma análise do meio e ações mediadas considerando a singularidade de cada aluno.

Em consonância com o referencial teórico apresentado, percebemos a importância da mediação no uso das tecnologias ocorrida na prática pedagógica no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da escrita, além do estímulo dado a conduta da criança. Observamos o quanto o meio e os estímulos externos variados foram importantes para propiciar relações de troca de experiência entre todos: professores e alunos e entre alunos e alunos.

Entendemos que houve um ganho duplo por parte do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem ocorrido no projeto. A descrição da prática demonstra que o desenvolvimento cultural está estruturado em construtos que permitem ao professor uma maior ação e visão de seu trabalho trazendo grandes resultados aos alunos.

Desse modo, esperamos haver contribuído para a reflexão das práticas pedagógicas que integram tecnologias, a estudos sobre o caráter essencialmente cultural dos processos psicológicos presentes em atividades voltada à aprendizagem e para a compreensão da importância da reflexão sobre a ação mediadora intencional por parte dos professores para o a aprendizagem e para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B.; ASSIS, M. P. Da exclusão para a inclusão digital na escola: apropriação das TIC na perspectiva da emancipação. In: *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

ALMEIDA, M. E. B. *et al.* (2017). O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. In: CERNY, R. Z. et al. (orgs.). *Formação de Educadores na Cultura Digital*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP. Disponível em: <http://nup.ced.ufsc.br/e-books>. Acesso em 27 de ago. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do teto dos gastos públicos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em 27 de ago. de 2020.

BRASIL. Pesquisa sobre centros públicos de acesso à internet no Brasil: TIC centros públicos de acesso 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed., São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-centros-publicos-de-acesso-a-internet-no-brasil-tic-centros-publicos-de-acesso-2019/>. Acesso em: 27 de ago. de 2020.

CETIC (2020). Painel TIC covid-19 pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 1. ed.: atividades na internet, cultura e comércio eletrônico. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-1-edicao/>. Acesso em: 27 de ago. de 2020.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira* [recurso eletrônico]. 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KENSKI, V. M. Cultura digital (verbetes). In: MILL, D. (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas: Papyrus, 2018. p. 139-144.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011, Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011.

MELLO, M. A. O Conceito de Mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas. *APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*. Vitória da Conquista, Ano XIV, n. 23, p. 72-89, jan./jun.2020.

MILL, D. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia: inovações e possibilidades tecnológicas. In: MILL, D. (Org.). *Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes*. São Paulo: Paulus, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores learning to teach and teacher educators. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

RAMAL, A. C. Educação com Tecnologias Digitais: Uma Revolução Epistemológica em Mãos do Desenvolvimento. In: *Educação Online - Teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. SILVA (org.). São Paulo: Loyola, 2003. [http://idprojetoseducacionais.com.br/wp-content/uploads/2015/05/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_Tecnologias\\_Digitais\\_e\\_Desenho\\_Instrucional1.pdf](http://idprojetoseducacionais.com.br/wp-content/uploads/2015/05/Educa%C3%A7%C3%A3o_com_Tecnologias_Digitais_e_Desenho_Instrucional1.pdf).

ROSSIT, F. H.; MILL, D.; CORREA, A. G. TPACK (conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo) (verbete). In: MILL, D. (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas: Papyrus, 2018. p. 642-646.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 1995, 383p.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la Psique*. 2a. ed. Madrid: Machado Visor, 2000. Obras Escogidas. Tomo III.

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

# Metodologías de investigación con enfoque histórico cultural en temas de educación especial: selección de experiencias académicas en Cuba

Research methodologies with a cultural-historical approach in special education issues: selected academic experiences in Cuba

*Elsie Alejandrina Pérez Serrano*<sup>1</sup>

## RESUMEN

En el artículo se analizan seis tesis de doctorado y una de maestría desarrolladas desde la perspectiva de la teoría histórico cultural. Todas las tesis de doctorado se realizaron en el contexto de proyectos de investigación. Cinco de ellas formaron parte de un proyecto en el área de la educación especial para interpretar la discapacidad desde el concepto de necesidades educativas especiales, en su articulación con los postulados de la teoría histórico cultural. El fin del trabajo es analizar la metodología de investigación utilizada que incluye como métodos principales el experimento pedagógico, el estudio de casos, las historias de vida, la experimentación sobre el terreno y dos se ejecutan desde los presupuestos de la investigación emancipadora. Todas se despliegan con base en el método dialéctico materialista y su punto de partida es la identificación de la contradicción dialéctica que contribuye a la búsqueda de solución al problema de investigación.

**Palabras-clave:** Educación Especial. Metodología de Investigación. Teoría Histórico Cultural.

## ABSTRACT

The article analyzes six doctoral theses and one master's theses that were developed from the perspective of historical-cultural theory. All doctoral theses were carried out in the context of research projects. Five of the doctoral theses were part of a project in the area of special education, in order to interpret disability and other disorders from the concept of special educational needs, in its articulation with the postulates of cultural historical theory. The purpose of this paper is to analyze the methodology of the research used and the pedagogical experiment, the case study, the life story are included as main methods, and two of the investigations are carried out from the assumptions of emancipatory approach. All investigations are deployed based on the dialectical materialist method and its starting point is the identification of the dialectical contradiction, which contributes to the search for a solution to the research problem.

**Keywords:** Special Education. Research Methodologies. Cultural - Historical Theory.

<sup>1</sup> Departamento de Ciencias de Lenguaje, Educación y Comunicaciones. Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8272-275X>. E-mail: [elsie.perez@unib.org](mailto:elsie.perez@unib.org).

## **Introdução**

Las investigaciones en el área de la educación especial siguen variados enfoques, en relación con la concepción que se adopte sobre la discapacidad y otros factores que originan demandas específicas para aprender. A ello se añade que los sujetos de estudio en esta área exhiben una heterogeneidad de situaciones, lo cual reclama de perspectivas que posibiliten comprender y profundizar en la individualidad personal, para ofrecer respuestas educativas adecuadas a sus características.

Graduada de la Licenciatura en Educación, especialidad de Defectología en el año 1985, esta autora fue formada por profesores egresados, en su mayoría, de la Unión Soviética quienes diseñaron el currículo de la carrera en Cuba, al que trasladaron la visión de la psicología y pedagogía de orientación histórico cultural. De esta forma, al iniciar la actividad profesional en el Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero de Holguín, posteriormente integrado a la Universidad de Holguín, la actividad investigativa personal y como tutora de los estudiantes de pregrado y postgrado, estuvo marcada por la impronta del método dialéctico materialista y la teoría histórico cultural.

En el presente trabajo se reseñan seis investigaciones de doctorado en Pedagogía realizadas en el área de la educación especial y una de maestría en Ciencias Sociales y Axiología, desarrolladas desde la filosofía dialéctico materialista y bajo la orientación de la autora. Las tesis de doctorado se ejecutaron, en el marco de dos proyectos de investigación: cuatro sobre integración educativa y una sobre identidad familiar.

La utilización del término integración educativa y no el de inclusión, tiene su razón en la resistencia de los directivos del Ministerio de Educación de Cuba para aceptar dicho concepto, debido a la connotación ideológica que se le confirió y, consecuentemente, de crítica al modelo de educación especial que al mantener la escuela especial sería excluyente. En el contexto socioeconómico del país, con carencia continua de recursos primordiales para

la educación de la diversidad del alumnado en un espacio común, la escuela especial ha sido una opción viable para la atención a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), principalmente, asociadas a discapacidad.

El término NEE utilizado por primera vez en el Informe Warnock de 1978 fue aprobado en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994); trasformando la visión sobre el alumnado con discapacidad, al reconocer que “las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo” (UNESCO, 1994, p. 6-7).

En el contexto escolar cubano se utiliza el término NEE porque amplía el espectro de situaciones en las que el alumnado requiere de ayudas y no solamente por discapacidad. El equipo de investigadores buscó alternativas para la respuesta que debe dar la escuela común como unidad básica de apoyo (CHERNOUSOVA, 2008). Punto de vista que luego expresan quienes dirigían la educación especial, al considerar que esta, “más que un tipo de enseñanza, implica toda una *política educativa, una didáctica para personas con necesidades educativas especiales en cualquier contexto en que se encuentren*”<sup>2</sup> (BORGES, OROSCO, 2013, p. 5).

La tesis de maestría se desarrolló desde la perspectiva de la investigación emancipadora y abordó la integración social de las personas con movilidad reducida (López, 2014). Su autora fue Vicepresidente de la Asociación Cubana de Limitados Físicos Motores (ACLIFIM) en la provincia de Holguín, hasta su temprano fallecimiento en la plenitud de su labor por los derechos de las personas con discapacidad. En esta misma línea se desarrolló la tesis de Betancourt (2012), desde la visión del padre de un niño con NEE por parálisis cerebral infantil. En las tesis de Ferrás (2010), Martínez (2010) y Betancourt (2012), el abordaje multidimensional del objeto de estudio requirió de la visión conjunta con otras disciplinas; en consecuencia, se compartió la tutoría con especialistas de las ciencias médicas, el arte y filosóficas.

---

<sup>2</sup> El destaque con letra cursiva es del texto original.

Estas investigaciones se desplegaron desde la articulación de los postulados de la teoría histórico cultural, base epistemológica de la educación cubana, con el concepto de NEE que apoya la concepción más actual de la educación especial. El elemento de enlace entre ambos modelos radica en una visión optimista sobre las potencialidades de las personas con dificultades para aprender por factores del desarrollo individual o del medio en que transcurre.

La base de la teoría histórico cultural es la tesis de que el origen de las funciones psíquicas superiores está en las relaciones sociales, lo cual le confiere un papel determinante al medio social en el desarrollo humano. En estas investigaciones se adoptan varios de sus postulados, principalmente, la visión de Vigotsky sobre la discapacidad cuyo núcleo es la relación entre los conceptos estructura del defecto y compensación. Términos que en apariencia son opuestos a la visión actual, empero ofrecen una visión positiva sobre la persona con discapacidad al priorizar la influencia social, por lo cual en estas tesis se incorpora el método hermenéutico “para el análisis de textos basado en procedimientos reconstructivos cuya meta es descubrir “<sup>3</sup>estructuras latentes” (BOLIVAR, p.7, 2020).

La utilización del método hermenéutico con apoyo en procedimientos de análisis secuencial y análisis detallado, contribuye a esclarecer términos con significados cercanos y sentidos diferentes según la perspectiva de origen: médica, clínico-pedagógica, psicopedagógica y educativa; pues de acuerdo con Bolívar (2020) los textos se construyen en la interacción y el diálogo.

El concepto estructura del defecto distingue dos tipos de trastornos, el *primario* (biológico) y el *secundario* (social) ya que “el defecto orgánico se proyecta como una anormalidad social de la conducta” (VIGOTSKY, 1989, p. 89), o sea “la propia acción del defecto siempre resulta ser secundaria, indirecta y refleja” (VIGOTSKY, 1989, p. 8). El concepto de compensación incluye tres componentes: “*el fondo de compensación*<sup>4</sup>, la riqueza y la diversidad de funciones” (VIGOTSKY, 1989, p. 38) que están conservadas; *el potencial de compensación* dado por la

---

<sup>3</sup> El destaque con comillas es del texto original.

<sup>4</sup> El destaque es nuestro para visibilizar el primer componente de la compensación.

subjetividad individual que origina procesos dominantes de la psiquis, puesto que “el potencial de la supercompensación en las personas con defectos es más alto” (VIGOTSKY, 1989, p. 37) y *las condiciones de compensación*, o sea “las exigencias sociales planteadas hacia el desarrollo y la educación” (VIGOTSKY, 1989, p. 40).

Así, la actividad pedagógica traslada el énfasis de las limitaciones del sujeto a la respuesta educativa, flexibilizando los procesos educativos escolares y favoreciendo que todos los alumnos se eduquen con éxito en un espacio común. La metodología utilizada en estos estudios demandó métodos que asintieran enlazar ambas teorías desde una visión personológica y contribuir a un modelo investigativo que visibilice la singularidad de esta área de la educación.

El objetivo del presente artículo es analizar investigaciones realizadas en el área de la educación especial, con énfasis en los métodos que utilizan, visibilizando la aplicación de los postulados de la teoría histórico cultural.

## **Metodología**

El enfoque metodológico desde el cual se proyecta este estudio es cualitativo, mediante la descripción de elementos del diseño investigativo de las tesis reseñadas y la reflexión acerca de los métodos, técnicas e instrumentos utilizados. El método empleado es el análisis documental que tiene como fuente de información seis tesis de doctorado y una de maestría, defendidas en el período del año 2008 al 2014 y dos fueron desarrolladas desde el *modelo de líder* de la investigación emancipadora ya que:

La investigación-acción emancipadora está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad (MURILLO, 2021, p. 11).

En el análisis de los informes de tesis se adoptan como criterios, categorías esenciales de los diseños teórico y metodológico y su aporte. Del diseño teórico se seleccionan el problema, el objetivo general y la idea a

defender; y del diseño metodológico el enfoque y el método empírico principal. Para profundizar la perspectiva cualitativa del estudio, aun cuando algunas siguieron un enfoque metodológico mixto, no se formularon hipótesis. Como se aspiraba elaborar una concepción teórica para la educación del alumnado con NEE en un contexto escolar particular, la guía en el proceso de búsqueda de una solución al problema es la idea científica o idea a defender, que “no necesita ajustarse a variables y solo recoge los elementos esenciales a fundamentar” (CÓRDOVA, 2007, p. 8).

El camino metodológico seguido en este trabajo es un estudio longitudinal de las investigaciones seleccionadas, a partir de los indicadores declarados y destacando aspectos de la teoría histórico cultural relevantes en cada una. Ulteriormente, desde un enfoque transversal se formulan algunas regularidades de la metodología de investigación que fue utilizada.

### **Retrato de las tesis y sus aportes a la educación especial en Cuba**

La primera tesis se titula *La estimulación de la comunicación verbal de los escolares con NEE en el desarrollo general del lenguaje* y fue defendida por la profesora universitaria y Máster en educación especial e integración escolar, Liubov Nikolaevna Chernousova, en el año 2008. El objetivo de la investigación fue la elaboración de una metodología sustentada en una concepción teórica para la estimulación de la comunicación verbal en los escolares con NEE en el desarrollo general del lenguaje que contribuya a su integración escolar.

Es una investigación en alumnos con demandas globales en el desarrollo del lenguaje, con un proceso educativo organizado en el aula común y no en el entorno especializado del aula logopédica (CHERNOUSOVA, 2008), sustentado en la categoría: insuficiencia general en el desarrollo del lenguaje (IGDL):

La primera autora que contempla en el diagnóstico de los niños con trastornos en el lenguaje, no solo las características derivadas del trastorno primario sino las comunes en la afectación de los tres componentes del lenguaje, fue Levina, R. (1968) y un equipo de colaboradores (Nikaschina, N., Kasche, G., Spirova, L.,

Zharenkova, G.). Ello le permitió elaborar la clasificación psicopedagógica (1968) y el concepto IGDL que jerarquiza el carácter sistémico de estos trastornos, surgiendo la atención pedagógica frontal para la corrección del lenguaje y otras funciones psíquicas (CHERNOUSOVA, 2008, p. 28-29).

La idea defendida es que la concepción teórico-metodológica para estimular la comunicación verbal en los escolares con NEE en el desarrollo general del lenguaje se fundamenta en la perspectiva de los trastornos en el lenguaje como NEE y el establecimiento de relaciones colaborativas entre la multiplicidad de influencias logopédicas. Se sigue un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, para la caracterización psicopedagógica y verbal de los escolares, analizar la evolución del desarrollo y crear un proceso educativo único.

La estrategia de estudio de caso integra el método clínico y el método genético aportado por Vigotsky, al no limitarse al estudio de “las manifestaciones externas sino de los procesos que llevan al surgimiento de los síntomas<sup>5</sup>” (VIGOTSKY, 2018, p. 49). En ella la autora valora los progresos de cada niño cuando compara “principalmente al propio niño con sí mismo en diferentes etapas de su desarrollo” (VIGOTSKY, 2018, p. 54). Esta estrategia fue una herramienta utilizada en la investigación y la docencia con las adaptaciones requeridas.

El aporte de esta tesis se expresa en la comprensión del concepto de trastorno del lenguaje como NEE, para lo cual se realiza un análisis histórico lógico sobre los trastornos en el lenguaje en el que se enuncian las siguientes tendencias de la ayuda logopédica: los trastornos en el lenguaje como síntoma de enfermedad, los trastornos en el lenguaje como entidades definidas y los trastornos en el lenguaje como NEE.

La concepción teórico-metodológica del proceso de estimulación de la comunicación verbal, favorece la integración de la diversidad de influencias logopédicas en un sistema, para lo que se aporta el principio integral-colaborativo, y las categorías NEE en el desarrollo general del lenguaje, diversidad de influencias logopédicas y espacio logopédico único, cuyas relaciones didácticas se concretan en un sistema de recursos metodológicos. La autora

---

<sup>5</sup> Las traducciones de textos en otro idioma son de la autora del presente artículo.

adopta de forma explícita varios postulados de la teoría histórico cultural como la formación mediatizada de las funciones psíquicas superiores, en particular:

Se comparte el modelo general propuesto por Vygotski, L. sobre la producción del lenguaje que lo comprende en el tránsito de la idea a la palabra y viceversa, enriquecido con los estudios neuropsicológicos de Luria, A. (1902-1977) sobre la formación sucesiva del enunciado a través de las estructuras sintácticas superficiales y los de Leontiev, A. A. (1989, 1996) acerca de la producción del lenguaje, como una acción verbal compleja que se forma dentro de la actividad verbal que comprende varias etapas: la programación interna del enunciado, la programación interna semántica-gramatical y la programación motora con su mecanismo de control (CHERNOUSOVA, 2008, p. 64-65).

La segunda tesis se titula *Integración educativa en niños de tres a cinco años de edad con déficit auditivo al grado preescolar de la escuela primaria* y fue defendida por la profesora universitaria Kenia Noguera Núñez, en el año 2009. El objetivo de la investigación fue la elaboración de una metodología sustentada en una concepción teórica para la estimulación de la comunicación en el niño de tres a cinco años de edad con déficit auditivo, para contribuir a su integración educativa al grado preescolar de la escuela primaria.

Como parte de la aplicación del método dialéctico materialista estas tesis explicitan la contradicción que se encuentra en el objeto de estudio. Primero, se identifica la contradicción en el plano externo que se da, “entre la integración educativa del niño con déficit auditivo y el insuficiente nivel en el desarrollo de la comunicación como condición esencial para ello” (NOGUERA, 2009, p. 6). Posteriormente, en la concepción teórica se devela la contradicción interna fundamental, “entre la apropiación senso-perceptual gestual del lenguaje y la socialización comunicativa integral que debe alcanzar el niño” (NOGUERA, 2009, p. 62). En esta investigación el mediador externo o sea el proceso “sobre el cual pudiera trabajarse para revertir la situación actual y darle solución al problema” (MÉNDEZ, 2014, p. 493-494) es la estrategia propuesta.

La idea a defender se fundamenta en una concepción teórica que interpreta el déficit auditivo como NEE, con el principio interactivo asociativo como punto de

partida y el empleo de un recurso de apoyo educativo viso-motor-verbal que refleje la generación del lenguaje de señas y considera como base del pensamiento la integración de las premisas del desarrollo verbal, como “las sensaciones visuales más de relieve y accesibles al sordomudo, de las figuras de las palabras en los labios del parlante, de las palabras escritas en la pizarra y las sensaciones motoras del trabajo de la mano al escribir” (VIGOTSKY, 1989, p. 95). El presupuesto teórico principal es el concepto de vía indirecta que instituye la ruta a los procesos de compensación, donde:

La estructura de la vía indirecta surge sólo cuando se presenta el obstáculo en la vía directa, cuando la reacción por la vía directa ha sido cortada; con otras palabras, cuando la situación plantea exigencias de tal tipo que la reacción primitiva resulta ser insatisfactoria (VIGOTSKY, 1989, p. 148).

Desde una metodología mixta se realizó un experimento pedagógico con estudio de casos que integró indicadores neuropsicológicos, socioeducativos y comunicativos, en armonía con la idea de que el desarrollo está determinado por factores biológicos, sociales y psicológicos. Estos últimos, reflejan el carácter dialéctico del desarrollo del niño con sordera, en el que la realización sociopsicológica, o sea “la conciencia de inferioridad que surge en el individuo a casusa del defecto, es la valoración de su posición social y se convierte en la principal fuerza motriz del desarrollo psíquico” (VIGOTSKY, 1989, p. 28).

El aporte de la tesis se materializa en una taxonomía pedagógica que favorece la organización de los apoyos para el proceso de mediación y un principio pedagógico particular que incorpora nuevas relaciones entre las categorías del proceso de integración. En los fundamentos teóricos de la concepción destaca la ley genética del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, aplicada en la interpretación de la generación del enunciado del lenguaje de señas.

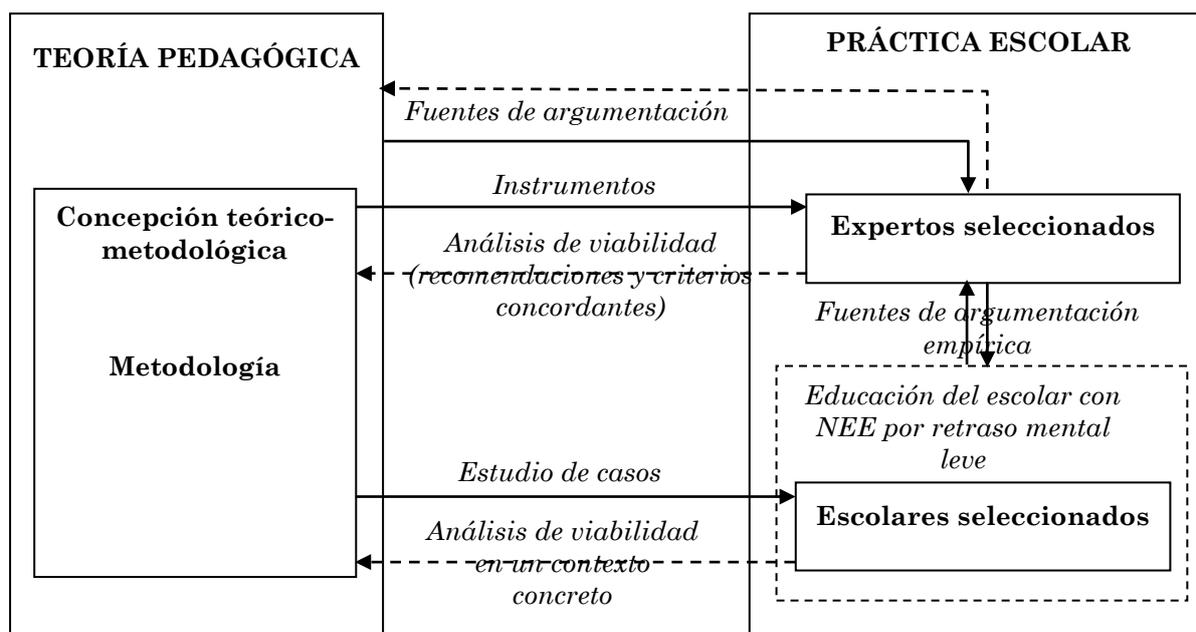
La tercera tesis se titula *La educación estética del escolar con NEE por retraso mental leve*, defendida por la profesora universitaria Mayelín Martínez Cepena, en el año 2010, tuvo la codirección del Doctor en Ciencias Históricas José Vega Suñol, Licenciado en Historia del Arte y especializado en etnología de Cuba. El objetivo de la investigación fue la elaboración de una concepción teórico-

metodológica para la educación del gusto estético del escolar con NEE por retraso mental leve del primer ciclo que favorezca su integración social.

La idea a defender expresa que la metodología sustentada en el principio de interacción socio-estética-emocional y en las particularidades psicopedagógicas y potencialidades del escolar, integrando acciones multifactoriales unificadoras de la influencia del proceso docente-educativo, el hogar y el entorno, contribuye a la educación del gusto estético y la integración social de este escolar. La concepción enlaza con la visión de que el sistema de vías indirectas del desarrollo cultural del niño con discapacidad intelectual está en el pensamiento práctico porque él “está totalmente apto para el pensamiento lógico en otras formas, para las operaciones intelectuales en el aspecto práctico” (VIGOTSKY, 1989, p. 22).

Desde una metodología cualitativa se utilizó el estudio de caso para caracterizar la participación de los docentes y la familia en la educación del gusto estético. La metodología de la investigación desplegada contiene un estudio de viabilidad que incluye la evaluación por expertos y su consecutiva introducción en la práctica educativa. Martínez (2010) consultó un panel de expertos mediante el método DELPHI, con el objetivo de buscar criterios concordantes sobre los aspectos fundamentales de la concepción, lo cual se ilustra en la Figura 1.

Figura 1– Esquema ilustrativo de un análisis de viabilidad



Fuente: Martínez (2010, p. 90)

El aporte de la tesis es un principio pedagógico particular para educar el gusto estético de este escolar, que Martínez (2010) denomina principio de la interacción socio-estética-emocional y las categorías influencias estéticas diversas y proceso de aprehensión estética del escolar con NEE por retraso mental leve, de cuyas relaciones dialécticas emana un conjunto de acciones multifactoriales estético-educativas. La autora destaca la importancia de delimitar las premisas en una concepción, las que define como “postulados teóricos que de forma concatenada sirven de base a una teoría, constituyendo condiciones previas que favorecen un proceso” (MARTÍNEZ, 2010, p. 56), entre ellas subraya:

El enfoque marxista de la formación y desarrollo de la personalidad desde el cual esta se considera resultado de un proceso social; que deviene en el desarrollo ontogenético del niño en el intercambio con su entorno social y en relación con sus experiencias acumuladas. Por ello se han de estimular las relaciones inherentes al factor social, desplegando un sistema de influencias educativas para el desarrollo del gusto estético como parte intrínseca de la personalidad del individuo (Zh. I. Shif, 1976; A. V. Petrovsky, 1980; S. Y. Rubinstein, 1986; J. López, 2000) (MARTÍNEZ, 2010, p. 56).

La cuarta tesis se titula “*El desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso de integración social del adolescente con NEE afectivas*”, defendida por la directora escolar del Centro de Reeduación de Menores de Holguín, Idalmis Domínguez Serrano, en el año 2010. El objetivo fue la elaboración de una estrategia psicopedagógica sustentada en una concepción teórica para estimular la competencia comunicativa en el adolescente con NEE afectivas.

Los sujetos de estudio son alumnos que tradicionalmente se designan con el concepto trastorno de la conducta que el aún vigente, Decreto Ley 64 (CUBA, 1982) agrupa en tres categorías atendiendo al grado de peligrosidad social, con lo cual “Se transforma la prevención en la adolescencia, sobre la base de una mayor interrelación de los factores sociales” (DOMÍNGUEZ, 2010, p. 17). La primera, se refiere a indisciplinas graves o trastornos permanentes de la conducta. La segunda, señala la presencia de conductas disociales o manifestaciones

antisociales que no constituyen índices significativos de desviación y peligrosidad social. La investigadora atiende adolescentes de la tercera categoría que se educan en instituciones del Ministerio del Interior y son:

Menores que incurran en hechos antisociales de elevada peligrosidad social, incluidos los que participan en hechos que la ley tipifica como delitos, los reincidentes en tal sentido, los que mantengan conductas antisociales que evidencien índices significativos de desviación y peligrosidad social, y los que manifiestan tales conductas durante su atención en las escuelas especiales regidas por el Ministerio de Educación (CUBA, 1982, p. 1).

La idea soporte de la investigación consiste en que la concepción psicopedagógica al enfatizar la comunicación interpersonal en vínculo con la relación dinámica entre áreas de conflictos, barreras y áreas de desarrollo, favorece la competencia comunicativa en el adolescente con NEE afectivas y su integración social. Con un enfoque metodológico cualitativo se utilizó la técnica el informante clave en el estudio de viabilidad y el estudio de caso para introducir la estrategia en la práctica y valorar el progreso de la competencia comunicativa.

El aporte de la tesis tiene en cuenta la dualidad del escenario de atención, integrado entre el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación, con una visión pedagógica. Para la acción interrelacionada de estos organismos, en una institución que funciona en condiciones de internamiento, se aporta el principio de la comunicación para la autorregulación del comportamiento coherente con la ley genética de las funciones psíquicas superiores, ya que la comunicación como:

Cualquier función psíquica superior fue externa, porque fue social antes de ser interna; antes de ser una función psíquica propiamente, en un principio consistió en una relación social entre 2 personas. El medio de actuar sobre sí mismo es, al comienzo, un medio de actuar sobre los demás, o el medio de actuar los demás sobre la personalidad (VIGOTSKY, 1987, p. 161).

Para introducir esta concepción en la práctica se diseñó un procedimiento metodológico mediador con base en el estudio de la actividad inductora — procesos afectivos y motivacionales— y la actividad ejecutora —procesos

cognitivos— de la personalidad. Así, el estudio de caso incluye la revisión de documentos (expediente clínico-pedagógico, expediente acumulativo del escolar y la historia clínica), la observación participante, la entrevista a profundidad, la prueba psicopedagógica y las técnicas de la exploración psicológica: los diez deseos creada por Diego González Serra (2008) y completamiento de frases, creada por J. B. Rotter en 1949 (Martínez et al., 2013).

La quinta tesis se titula “*Estrategia educativa para mejorar la calidad de vida del adulto con NEE por Ataxia Espinocerebelosa tipo 2*”, defendida por el médico clínico y de familia, José Ramón Ferras Caballero, en el año 2010 y tuvo en la codirección al Doctor en Ciencias Médicas Luis Velázquez Pérez, entonces director del Centro para la Investigación y Rehabilitación de las Ataxias Hereditarias (CIRAH) de Holguín y actual presidente de la Academia de Ciencias de Cuba. El objetivo de la investigación fue elaborar una estrategia educativa sustentada en una concepción teórica para la atención al adulto con NEE por ataxia espinocerebelosa tipo 2 para mejorar su calidad de vida.

Este tipo de ataxia tiene la mayor cantidad de personas afectadas en Cuba, y “la provincia de Holguín, concentra la población enferma y en riesgo más grande que hasta el momento se haya reportado a nivel mundial” (VELÁZQUEZ, 2006, p. 15). También, conocida como ataxia SCA2 cubana la enfermedad tiene un curso progresivo que requirió de acciones gubernamentales relacionadas con la investigación y la atención a estas personas incluyendo vivienda y cuidadores. Este estudio buscó incorporar recursos educativos al proceso de atención que se despliega a nivel de comunidad, en coherencia con una de las líneas de trabajo de la institución “Aplicación de la rehabilitación multidisciplinaria de los pacientes, que les permita alcanzar resultados positivos en el mejoramiento del estado físico y psicológico de los mismos” (VELÁZQUEZ, 2006, p. 50-51).

La idea a defender enuncia que la estrategia educativa con enfoque de ayuda y núcleo en las posibilidades personales, en unidad con las potencialidades del entorno y la integración de recursos médicos y educativos en el contexto de la comunidad de residencia, contribuye a la educación del adulto con NEE por SCA 2 y a elevar su calidad de vida. Desde una metodología mixta el método principal

fue la experimentación sobre el terreno, como metodología de investigación – acción, pues aunque el objeto de investigación está en el proceso educativo no formal, la aproximación acontece desde su carácter de problemática social.

La experimentación sobre el terreno siguió los pasos descritos por Colás y Buendía (1994): exploración y análisis de la experimentación, enunciado de un problema, planificación de un proyecto, realización de un proyecto, presentación y análisis de los resultados e interpretación – conclusión – toma de decisiones, o sea como “espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (MURILLO, et al., 2021, p.12).

El aporte de la tesis es una concepción teórica del proceso educativo, como componente de la atención integral al adulto con NEE por ataxia espinocerebelosa tipo 2 para mejorar su calidad de vida que incluye un conjunto de categorías a partir de las condiciones somato-psíquicas de estas personas e integrar la participación del maestro ambulatorio, el defectólogo de la comunidad y el médico de familia mediante un conjunto de recursos educativos.

La sexta tesis se titula “*Concepción pedagógica para orientar a la familia en la educación del niño con NEE por parálisis cerebral infantil*”, defendida por el metodólogo de la Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación, Eddy Betancourt Escobar, en el año 2012 y tuvo como codirector al Doctor en Ciencias Filosóficas Carlos A. Córdova Martínez, Director del Centro de Estudios sobre Cultura e Identidad de la Universidad de Holguín. El objetivo fue elaborar una metodología para orientar a la familia, sustentada en una concepción pedagógica que favorezca la integración social del niño con NEE por parálisis cerebral infantil.

La idea a defender concibe que la concepción pedagógica dirigida a la orientación de la familia del niño con NEE por parálisis cerebral infantil, se sustenta en la interrelación entre el proceso de estimulación y las potencialidades del niño, sobre la base del trabajo psicopedagógico con los componentes motor, afectivo, cognitivo y comunicativo. Con una metodología cualitativa se combinaron la historia de vida del autor y el estudio de caso de familias que viven en un espacio rural; incorporando procedimientos para la libre expresión de los

puntos de vista del investigador sobre la educación de un hijo con NEE en un contexto rural, lo cual se concreta en el caso de estudio: la familia de comunidades rurales que tiene hijo con NEE por parálisis cerebral infantil.

Esta tesis se fundamentó en la investigación emancipadora ya que su iniciativa y foco tuvo como eje, “la experiencia vivida del autor quien tiene un hijo con este tipo de NEE” (BETANCOURT, E. 2012, p. 103). Desde la perspectiva de la experiencia personal se establece la relación entre el avance del niño y el “proceso de crecimiento de la familia para satisfacer las demandas de su desarrollo” (BETANCOURT, E. 2012, p. 105), lo que llevó al autor a sentar las bases de su concepción pedagógica.

El aporte de la tesis está recogido en la concepción pedagógica del proceso de orientación a la familia de este infante, cuya vida transcurre en espacios menos favorecidos para la integración social. La metodología precisa a los padres los pasos a seguir en la educación de sus hijos según la fase evolutiva en que se encuentren, mediante acciones para estimular las potencialidades motrices, afectivas, cognitivas y comunicativas del niño, sobre la base de un trabajo psicopedagógico integrador.

La séptima tesis se titula “*La inclusión social de las personas con diversidad funcional física desde una concepción axiológica para favorecer el desarrollo humano*”, presentada por la Licenciada en estudios Socioculturales Sorilín López Corcoba, en el año 2014, para obtener el título de Máster en Ciencias Sociales y Axiología. El objetivo fue elaborar un proyecto sociocultural para contribuir a la inclusión social de las personas con diversidad funcional física desde una concepción axiológica con núcleo en postulados de respeto a la diversidad humana, en el Consejo Popular “Alcides Pino”.

La autora como persona con movilidad reducida se desplazaba en silla de ruedas y creó el proyecto sociocultural “Vivir sin barreras” en el Consejo Popular “Alcides Pino”<sup>6</sup>, el más poblado del municipio de Holguín y con el mayor número de personas en esta situación. Desde la plataforma que la Asociación cubana de

---

<sup>6</sup> Órgano intermedio entre el órgano municipal y los ciudadanos que trabaja para la satisfacción de las necesidades asistenciales, económicas, educacionales, culturales y sociales de la población, así como para la eficiencia en el desarrollo de las actividades de producción y de servicios, promoviendo en estas funciones la participación de los habitantes de la zona (Diccionario prehispánico del español jurídico, <https://dpej.rae.es/lema/consejo-popular>).

limitados físicos motores le facilitaba, López (2014) procuró influir en el cambio político y social por medio de la defensa de los derechos de sus integrantes; por ende, es un investigación “comprometida con el cambio social, con la mejora de las condiciones de vida de las personas marginadas, silenciadas y excluidas y con el empoderamiento” (TORREGO-EGIDO, 2014, p. 120-121).

Se utilizó una metodología cualitativa que incorpora para la consulta a expertos, la técnica de informantes claves y como técnica principal, talleres de opinión crítica y construcción colectiva, con la participación de las propias personas beneficiadas y representantes de organizaciones y organismos de la comunidad. Los expertos consultados son personas con movilidad reducida de diferentes provincias del país que “exhiben de 10 a 20 años de experiencia en la atención a las personas con diversidad funcional física” (LÓPEZ, 2014, p. 55).

El aporte de la tesis fue introducir los postulados de respeto a la diversidad humana en la elaboración de un proyecto sociocultural para favorecer la inclusión social de las personas con diversidad funcional física. La investigadora se ocupó de incorporar a los sujetos, no solo en el proceso de caracterización del nivel de satisfacción respecto a su participación sociocultural en la comunidad, sino en la construcción del proyecto; postura que visibiliza cuando explicita:

[...] la investigación se inspira en la investigación emancipatoria atendiendo a los seis principios que formula Barnes, C. (2008): responsabilidad con las personas investigadas, sostener el modelo social de la discapacidad, posicionamiento de defensa de las personas con discapacidad, adoptar métodos que le den voz a estas personas, crear espacios para la expresión social y colectiva de ellos y contribuir al empoderamiento de las personas con discapacidad (LÓPEZ, 2014, p. 43).

### **Regularidades en la metodología de investigación adoptada**

Concluida una breve síntesis de las tesis siguiendo los indicadores enunciados en la metodología, se realizan algunas precisiones que constituyen regularidades en estas investigaciones. El primer aspecto del análisis es el diseño teórico a partir de la relación entre problema – objetivo general – idea a defender – aporte, con base en el método dialéctico materialista.

Para identificar esta regularidad se identifican las relaciones contradictorias en el objeto de la investigación que constituyen la fuente de su desarrollo. Es la práctica quien permite identificar las contradicciones objetivas y “El pensamiento se desarrolla al resolver las contradicciones entre los hechos de la vida real y su reflejo en el intelecto, a base de contradicciones dentro del pensamiento” (KOPNIN, 1980, p. 181)

La utilización de la contradicción dialéctica como recurso metodológico se basa en las leyes de la dialéctica. La contradicción externa se da entre el estado actual del objeto de la investigación en la práctica educativa y el estado deseado por medio de la transformación de esa realidad. Ya la contradicción interna se manifiesta en la esencia del objeto, para ello se identifican categorías teóricas que reflejan la solución de dicha contradicción, la cual se resuelve por la vía del mediador dialéctico, que en la investigación de Martínez (2010) son las acciones multifactoriales estético-educativas.

Si bien este mediador está condicionado por las influencias estéticas diversas, existe una relación de retroalimentación que explica el papel activo del sujeto en dicho contexto, como resultado de las acciones multifactoriales estético-educativas. De igual manera la aprehensión estética de este escolar está condicionada por las acciones, las que a su vez se retroalimentan partiendo del respeto a la personalidad individual de cada sujeto (MARTÍNEZ, 2010, p. 73).

En estas tesis de doctorado se explicitan las contradicciones de índole dialéctica que conforma una relación sistémica con las contradicciones de índole lógico formal. En este proceso se identifica la contradicción que se encuentra al interior del objeto de investigación y en el proceso de solución, o sea, tanto la contradicción externa como la interna, lo cual se refleja en el Cuadro 1, pues las:

[...] contradicciones hay que identificarlas tanto en el objeto o fenómeno, como en el reflejo resultante del mismo en la conciencia del sujeto, o sea, en el pensamiento. Será necesario, por tanto, atender por una parte las contradicciones que se dan en la realidad educativa y por otra, aquellas que se manifiestan en el propio proceso de la investigación (MENDEZ, 2014, p. 476).

Cuadro 1 – Contradicción dialéctica en algunas de las investigaciones referenciadas

Autor	Contradicción externa	Contradicción interna
CHERNOUSOVA (2008)	Entre el nivel del desarrollo de la comunicación verbal de los escolares y la influencia fragmentada de los agentes educativos.	Entre la diversidad de influencias logopédicas en el proceso de formación y desarrollo del lenguaje y el requerimiento de su integración coherente en un espacio logopédico único.
MARTÍNEZ (2010)	Entre la educación del gusto estético del escolar con retraso mental leve y la carencia de recursos teórico-metodológicos ajustados a las particularidades psicopedagógicas de su desarrollo.	Entre las influencias estéticas diversas y la aprehensión estética del escolar con necesidades educativas especiales por retraso mental leve.
FERRÁS (2010)	Entre la incorporación de la atención educativa como un componente del tratamiento al adulto con ataxia espinocerebelosa tipo 2 y la ausencia de una concepción sobre las NEE que tome en cuenta sus particularidades.	Entre las áreas de necesidades educativas especiales a partir de las condiciones somato-psíquicas y el requerimiento del perfeccionamiento armónico del componente educativo en la atención al adulto con necesidades educativas especiales por ataxia espinocerebelosa tipo 2.
BETANCOURT (2012)	Entre la preparación de la familia y las necesidades educativas especiales que presenta el niño con parálisis cerebral infantil.	Entre la estimulación educativa por parte de la familia y el desarrollo de las potencialidades del niño.

Otro elemento que se enfatiza es el aporte de estas tesis de doctorado que se diseña como una concepción teórica que consiste en la modelación de un proceso pedagógico por medio de diferentes componentes para la transformación de la práctica educativa, para lo cual se utilizó el procedimiento elaborado por Concepción y Rodríguez (2005). De las argumentaciones de estos informes se enuncian algunas regularidades de una concepción teórica:

- Es un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre un aspecto determinado de la realidad, entendida como comprender, entender, penetrar imaginar, idear, generar y crear en torno a un objeto de estudio.

- Se utilizan, tanto para explicar un proceso como para orientar la actuación de los agentes educativos en el proceso de educación formal o no formal.
- Las de caracterización tienen como componentes principales “establecen dimensiones, indicadores y también parámetros y niveles según los fines” (CHERNOUSOVA, 2008, p. 62).
- Las de orientación contienen “como componentes fundamentales: premisas, principios, categorías y recursos metodológicos” (MARTÍNEZ, 2010, p. 53).

El segundo aspecto del análisis es el diseño metodológico, el cual incluye el enfoque metodológico que refleja el posicionamiento de los autores ante el objeto de estudio. Dos estudios se ejecutan desde los presupuestos de la investigación emancipadora, cuyos autores contraen un compromiso de cambio de la práctica educativa junto a la propia transformación. Esta forma de asumir la realidad contribuye a “integrar epistemológicamente las actividades de investigación con la formación del sujeto investigado, en el propio espacio de la investigación y en la perspectiva de su científicidad, haciendo emerger del proceso su carácter emancipador” (SANTORO, 2003, p.7, citado por PÉREZ y LÓPEZ, p. 145).

Estas tesis adoptaron un enfoque cualitativo o mixto, con un diseño orientado a demostrar la viabilidad y perfeccionar sus propuestas, como se reflejó en la Figura 1, que incluyó la valoración de expertos mediante el Método Delphi y el informante clave. Los métodos empíricos utilizados son el experimento pedagógico (NOCEDO), el estudio de casos (ZABRAMNAYA, 1981), las historias de vida siguiendo los criterios de Sarabia (1985), Mallimaci y Giménez (2006) y Saltalamacchia (1992), la experimentación sobre el terreno (COLÁS y BUENDÍA, 1994) y los talleres de opinión crítica y construcción colectiva (BARBÁN, 2007). El método más utilizado fue el estudio de caso, con la estrategia diseñada por Chernousova (2008) que contiene las etapas siguientes:

Etapa 1. De orientación estratégica: su objetivo es establecer la dirección del estudio e incluye como acciones principales, determinar: el objetivo del

estudio de caso, el número de casos a ser investigados, el tipo de información a ser recogida, los informantes y los instrumentos de investigación.

Etapa 2. De diagnóstico: su objetivo es aplicar los instrumentos y se utilizan la revisión de documentos, la observación del proceso educativo, las entrevistas a personas con discapacidad y a los agentes educativos, el estudio de productos de la actividad del alumnado, las pruebas pedagógicas y los test psicológicos, entre otros instrumentos y técnicas.

Etapa 3. De construcción del caso: con el objetivo de integrar los resultados del estudio longitudinal de cada caso y, luego, el estudio transversal para determinar las principales regularidades y formular las conclusiones generales.

Etapa 4. De respuesta educacional: su objetivo es la determinación de las vías para el desarrollo de las personas objeto del estudio.

Otro método que fue utilizado es la construcción de historias de vida, mediante una estrategia que siguió un proceso de diseño cuya conformación más acabada fue de Betancourt (2012) en la tesis para obtener del título de Máster en Historia y Cultura Cubana, también, bajo la dirección personal de esta autora. Las etapas para las historias de vida (BETANCOURT, I. 2012) son las siguientes:

Etapa 1. Selección de la muestra: con el objetivo de elegir sujetos representativos de una realidad de interés. Se definen criterios de selección y la muestra definitiva solo se encuentra al final de la investigación, convirtiéndose en uno de sus resultados.

Etapa 2. Preparación de las entrevistas: su objetivo es diseñar el instrumento de recogida de datos. Es una entrevista semiestructurada, sin cuestionario predeterminado, como trabajo conjunto que requiere de un proceso de familiarización con el contexto.

Etapa 3. Desarrollo de las entrevistas: con el objetivo de revivir los hechos, intentando reconstruir el sentido atribuido a los mismos en el momento en que ocurrieron. Se ejecutan un mínimo de tres entrevistas para cada sujeto y, cada una de ellas tiene objetivos diferentes que se subrayan a continuación:

Primera entrevista: su fin es conseguir la colaboración del entrevistado y elaborar el texto definitivo de la entrevista a aplicar en la fase siguiente. Para

ello se le solicita al entrevistado recordar —en lo posible de forma cronológica— sobre su vida, en vínculo con el tema de la investigación y, especialmente, se le solicita el recuerdo de anécdotas.

Segunda entrevista: con el propósito de enfocar el intercambio, cuidando de cumplir lo más estrictamente posible con la guía que ya había sido diseñada a partir de la información proporcionada por otras fuentes y que fue conformada definitivamente a partir del análisis de la primera entrevista.

Tercera entrevista: su objetivo principal es someter a la crítica del sujeto o grupo, el informe con la historia narrada, sin adicionar elementos o interpretaciones, conservando el estilo personal del entrevistado.

Etapas 4. Construcción de las historias de vida: con el fin de presentar la realidad narrada a partir de la visión del mundo de sus protagonistas.

La adecuada construcción de las historias de vida requiere la incorporación de otras técnicas como la revisión de documentos, la observación y el estudio de fotografías y publicaciones de la época en que ocurrieron los hechos narrados. Para el control de la información —también, en el estudio de casos— se utilizaron los criterios de confiabilidad de Guba, como fueron citados por Pla, (1999) que contiene un conjunto de procedimientos para cada uno de esos criterios

Nogueras (2009) realiza un experimento pedagógico que es “cuando el investigador introduce un nuevo elemento (contenido, método de enseñanza o educación, forma de organización, medio de enseñanza, etcétera) cuya eficacia desea comprobar” (ICCP, 2001, p. 22). Es un experimento con corte transversal, en un grupo estático, con medición inicial y final con las etapas siguientes:

Etapas 1. Etapa inicial de constatación: su objetivo es el diagnóstico inicial, por medio de las acciones siguientes: selección de la muestra, diagnóstico de los sujetos y ajuste de las alternativas educativas a sus particularidades.

Etapas 2. Etapa formativa: con el objetivo de aplicar la propuesta de solución al problema y valorar su efecto; por medio de las acciones siguientes: identificación y operacionalización de las variables y aplicación de las alternativas educativas, con profundización por medio de estudios de casos que posibilita valorar la influencia de otras variables.

Etapa de control: con el objetivo de valorar el proceso de aprendizaje, por medio de las acciones siguientes: ejecución de cortes evaluativos periódicos y evaluación final.

### **Consideraciones finales**

La investigación en el área de la educación especial posee especificidades que demandan de una metodología que entrevea las singularidades de las situaciones del desarrollo de los sujetos en estudio. Los trabajos narrados muestran como la pedagogía cubana, en medio de un escenario oficial de rechazo al término de inclusión, buscó los elementos que le permitieran articular este enfoque con la teoría histórico cultural para transformar las prácticas educativas. Esta visión de la investigación educativa contribuyó a cristalizar la educación en la diversidad como elemento medular de la inclusión.

El diseño de la metodología de estas investigaciones procura la coherencia en relación con el problema a investigar, el enfoque, el contexto y el alcance del estudio. La existencia de un fundamento teórico común en el abordaje del objeto de estudio a partir de los postulados de la teoría histórico cultural y el método materialista dialéctico, contribuyó al diseño de recursos didácticos para la atención al alumnado con NEE en el contexto escolar cubano. En coherencia con las ideas de Vigotsky (1989), el interés de estos estudios reside en las posibilidades del alumnado y no en sus limitaciones, por consiguiente, se orientan a encontrar las vías más efectivas para potenciar el aprendizaje y el desarrollo.

### **Referencias**

BARBÁN, Y. V. S. *Concepción didáctica para la integración social de los escolares sordociegos*. 2007. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2017. <https://1library.co/document/zl1vddgy-instituto-superior-pedag%C3%B3gico-caballero-facultad-educaci%C3%B3n-departamento-educaci%C3%B3n.html>.

BETANCOURT, E. E. *Concepción pedagógica para orientar a la familia en la educación del niño con necesidades educativas especiales por parálisis cerebral infantil*. 2012. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2012. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/4279>.

BETANCOURT, I. C. *Estrategias de reproducción social en las familias de la periferia urbana: Una historia de vida en la comunidad La Yabita*. 2012. Tesis (Maestría en Historia y Cultura en Cuba) – Universidad de Holguín, 2012.

BOLIVAR, A. Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos. *Interpretatio. Rev de hermenéutica*. v. 5, n. 1, p. 1-15, 2020. DOI: 10.19130/iifl.it.2020.5.1.0003 <https://revistas-filologicas.unam.mx/interpretatio/index.php/in/article/view/217/0>.

BORGES, S. R.; OROSCO, M. D. La atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, desde nuevos conceptos, contextos y prácticas enriquecedoras. In: CHKOUT, T. *Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 1- 38, 2013.

CHERNOUSOVA, L. N. *Estimulación de la comunicación verbal en escolares con Necesidades Educativas Especiales en el desarrollo general del lenguaje*. 2008. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2008. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/3439?show=full>.

COLÁS, B. M. P.; BUENDÍA, E. L. *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, 1994.

CONCEPCIÓN, G. R.; RODRÍGUEZ, E. F. *Consideraciones sobre la elaboración del aporte teórico de la tesis de doctorado en ciencias pedagógicas*. Universidad de Holguín: Soporte digital, 2005.

CÓRDOVA, C. A. M. *Consideraciones sobre metodología de la investigación*. Holguín: Editorial Universitaria, 2007.

CUBA. Decreto-Ley 64. Del sistema para la atención a menores con trastornos de conducta. *Gaceta Oficial*, 1982. [https://files.sld.cu/prevemi/files/2013/03/atencion\\_menores\\_trastornos\\_conducta.pdf](https://files.sld.cu/prevemi/files/2013/03/atencion_menores_trastornos_conducta.pdf).

DOMÍNGUEZ, S. I. *El desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso de integración social del adolescente con necesidades educativas especiales afectivas*. 2010. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2010. <https://repositorio.uho.edu.cu/handle/uho/3483>.

FERRAS, C. J. *Estrategia educativa para mejorar la calidad de vida del adulto con necesidades educativas especiales por Ataxia Espinocerebelosa tipo 2*. 2010. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2010.

GONZÁLEZ, D. S. *Psicología de la motivación*. La Habana: Ciencias Médicas, 2008. [http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo\\_files/PsicologiadelaMotivacion.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiadelaMotivacion.pdf).

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS - ICCP. *Consideraciones acerca del papel de las investigaciones en el desarrollo de las ciencias pedagógicas*. Ministerio de Educación de Cuba. Soporte digital, 2001.

KOPNIN, P. V. *Lógica dialéctica*. La Habana: Pueblo y Educación, 1980.

LÓPEZ, C. S. *La inclusión social de las personas con diversidad funcional física desde una concepción axiológica para favorecer el desarrollo humano*. 2014. Tesis (Máster en Ciencias Sociales y Axiología) – Universidad de Holguín, Holguín, 2014.

MALLIMACI F.; GIMÉNEZ V. *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.

MARTÍNEZ, C. M. *La educación estética del escolar con necesidades educativas especiales por retraso mental leve*. 2010. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2010. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/2668>.

MARTÍNEZ, A. M. R.; ÁLVAREZ, L. D.; YAQUE, E. L. V.; HERNÁNDEZ, I. P.; RODRÍGUEZ, Z. *Manual de técnicas de exploración psicológica*. La Habana: Pueblo y Educación, 2013.

MÉNDEZ, S. I. E. Hacia un enfoque sistémico de las contradicciones en la investigación educativa. *Rev Hum Méd*, v. 14, n. 2, p. 472-498, 2014. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202014000200015&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000200015&lng=es&nrm=iso).

MURILLO, F. J. T.; et al. *Métodos de investigación en Educación Especial*. Material docente, 2021. <https://docer.com.ar/doc/s50v508>.

NOCEDO, I. L. *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. Segunda Parte. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

NOGUERA, N. K. *Integración educativa en niños de tres a cinco años de edad con déficit auditivo al grado preescolar de la escuela primaria*. 2009. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2009. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/8840>.

PÉREZ, S. E.; LÓPEZ, C. S. La inclusión de personas con diversidad funcional en la educación superior: una experiencia cubana desde la investigación emancipadora. In: JEREZ, O.; SILVA C. (Eds). 2017. *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017* (Volumen 1: Gestión curricular y desarrollo de la docencia). 1era Ed. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Laspau Affiliated with Harvard University.

PLA, M. El rigor en la investigación cualitativa. *Revista de Atención Primaria*. v. 24, n. 5 p. 295-300, 1999.

<http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/3+Aten+Primaria+1999.El+Rigor+de+la+Investigaci%C3%B3n+Cualitativa.pdf>.

SALTALAMACCHIA, H. R. *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. (1ª ed.). Puerto Rico: CIJUP, 1992.

SARABIA, H. B. Historias de vida. *Reis Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (29), 165-186, 1985.

<http://jbposgrado.org/icuali/Historias%20de%20vida.pdf>.

TORREGO-EGIDO, L. ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 7, n. 14, p. 113-124, 2014.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. Impreso en la Unesco.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)

VELÁZQUEZ, L. P. *Ataxia Espinocerebelosa tipo 2. Principales aspectos neurofisiológicos en el diagnóstico, pronóstico y evolución de la enfermedad*. Holguín: Ediciones Holguín, 2006.

VIGOTSKY, L. S. *Obras completas*. Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico-Técnica, 1987.

VIGOTSKY, L. S. *Obras completas*. Tomo V. Fundamentos de Defectología. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKY, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotsky sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução]: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZABRAMNAYA, S. D. *El material didáctico para la exploración psicopedagógica en las comisiones médico-pedagógicas*. Moscú: Prosveschenie, 1981.

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

# O desenvolvimento da cidadania por meio de atividades mediatizadoras

## The development of citizenship through mediated activities

*Marcos Roberto Pavani<sup>1</sup>*

### RESUMO

Este texto aborda o desenvolvimento do conceito de cidadania a partir de atividades mediatizadoras adotadas em práticas pedagógicas formais e em mobilizações sociais juvenis ocorridas em espaços públicos de luta, como as ocupações secundaristas de 2015 e 2016, bem como a articulação da juventude de Heliópolis, em São Paulo. Com isso, objetivou discutir as possibilidades trazidas pelas ferramentas digitais, como suporte para o desenvolvimento de atividades mediatizadoras, na escola e fora dela, visando o desenvolvimento educacional, com ênfase na elaboração cotidiana e coletiva da cidadania pela juventude estudantil. Os dados obtidos mediante a realização de entrevistas semiestruturadas (remotas) foram analisados com base nos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Geografia Crítica. Os resultados apontaram a importância da utilização das ferramentas digitais para a eficácia das práticas adotadas no ambiente escolar, bem como para a articulação das ações de luta e resistência política apresentadas pelos grupos de jovens estudados. O conceito de cidadania mostrou-se presente e de forma clara entre as alunas e alunos do grupo entrevistado como, também, revelou-se apreendido e ampliado pelas lutas sociais consideradas. Com isso, as atividades mediatizadoras indicaram um

### ABSTRACT

This text approaches the development of the concept of citizenship through media activities used in formal pedagogical practices and youth social mobilizations held in public spaces, such as the school occupations promoted by high schoolers in 2015 and 2016, as well as the youth articulation in Heliópolis, São Paulo. We aim to discuss the possibilities brought by digital tools as a support for educational development, mainly in the everyday and collective elaboration of citizenship by student youth. We collected data through online-semi structured interviews, which were analyzed based on the theoretical-methodological references of Cultural Historic Theory and Critical Geography. The results point out the importance of using digital tools for the effectiveness of the political fight and resistance carried out by the groups of young people analyzed. The concept of citizenship was clearly present among the students interviewed and it was also apprehended and widened by the social fights. Therefore, the media activities indicated an important path for formal pedagogical practices, having a formative and educational power in the context of everyday social struggles, evidencing its relevance in the process of human knowledge development.

<sup>1</sup> Graduado e mestre em Geografia pela UNESP, com doutorado em Educação pela UFSCar. Atualmente é professor do Ensino Médio/Técnico e Superior da Etec/Centro Paula Souza e IFSP/Presidente Epitácio. Membro pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY), na UFSCar, desenvolve pesquisas na área de teorias educacionais e metodologias de ensino de Geografia, especialmente entre jovens. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9379-3278>. E-mail: [caopavani@gmail.com](mailto:caopavani@gmail.com).

importante caminho para as práticas pedagógicas formais, assim como sua potência formativa e educativa no contexto das lutas sociais cotidianas, sugerindo-nos a relevância de serem consideradas no processo de desenvolvimento do conhecimento humano.

**Palavras-chave:** Cidadania. Atividade mediatizadora. Mobilização juvenil.

**Keywords:** Citizenship. Mediated activities. Youth mobilization.

## 1 Introdução

As práticas didático-pedagógicas são constantemente influenciadas e, em alguma medida, modificadas pelas novas ferramentas disponibilizadas pelo desenvolvimento tecnológico em curso, desenvolvimento este que, no bojo do que passou a ser conhecido como desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2013), possibilitou-nos o consumo de modernos recursos de produção e comunicação.

Nesse sentido, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) produziram e continuam a produzir importantes transformações no contexto educacional, tanto no formal, desenvolvido no âmbito escolar, quanto no não formal, decorrente das mobilizações sociais coletivas, uma vez que oferecem novas ferramentas para a produção e compartilhamento de conteúdos, como aplicativos para smartphones (apps), plataformas digitais para exibição de vídeos, entre muitos outros recursos digitais.

Ao discutir as diversas possibilidades de interação social criadas por essas ferramentas, bem como pela rede mundial de comunicação (internet), Gohn (2018) apresenta suas considerações:

O uso da internet é um dos principais elementos de diferenciação, pois, de um lado, ela tem revolucionado a forma de a sociedade civil se comunicar, e, de outro, a forma de os indivíduos interagirem. Ela propicia o acesso à informação, antes monopólio de grupos e instituições ou acessível apenas a poucos. Mas a seleção, focalização e decodificação dessa informação é feita não apenas pelos indivíduos isolados: há uma pluralidade de atores e agentes disputando a interpretação e o significado dos fatos e dados. É aqui que entram as redes sociais, os coletivos e os movimentos sociais

com grande poder de formação da opinião pública. Eles não apenas decodificam, mas também codificam os problemas e conflitos a partir de temáticas em torno das quais se articulam (GOHN, 2018, p. 119).

Desse modo, essas ferramentas têm oferecido relevante contribuição para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, dentre elas as atividades mediatizadas ou mediatizadoras<sup>2</sup>, pois ampliaram e dinamizaram as formas em que elas se desenvolvem. O acesso a essas ferramentas por professoras(es) e estudantes tem criado contextos de aprendizado que merecem nossa atenção.

A realidade e as possibilidades dos usos dessas ferramentas foram complexificadas de tal maneira que reconhecemos a necessidade de estudar e entender essa nova realidade, a partir da consideração desses importantes recursos.

Assim, o objetivo desse artigo é o de discutir as possibilidades trazidas pelas ferramentas digitais como suporte para o desenvolvimento de atividades mediatizadoras, na escola e fora dela, visando o desenvolvimento educacional, com ênfase na elaboração cotidiana e coletiva da cidadania pela juventude estudantil.

Dentre os diversos conteúdos educacionais optamos por estabelecer como objeto de nossa análise o ensino de Geografia no Ensino Médio, especificamente o conceito de cidadania. A escolha deveu-se à necessidade de delimitação de parte da pesquisa de doutorado, bem como a relevância que esse conceito adquire quando consideradas as práticas sociais e os seus desdobramentos educacionais.

Desta forma, o foco da pesquisa foi a identificação da prática cidadã entre jovens envolvidos(as) nas ocupações secundaristas que ocorreram no Brasil nos anos de 2015 e 2016 e na mobilização popular juvenil ocorrida, sobretudo, no contexto da pandemia do Coronavírus.

Essas mobilizações mais recentes de jovens em todo o país tiveram início com a reivindicação pelo “Passe-Livre” (2013), sendo seguidas por outros movimentos com pautas bastante amplas e distintas. Em alguns casos, até mesmo contrárias, como o “Vem Pra Rua” (2013 – 2016), Ocupas (2015 – 2016),

---

<sup>2</sup> Os termos estão sendo aqui empregados para designar o mesmo processo, mas em razão do seu aspecto temporal, adotamos mediatizadas para as atividades já concluídas e mediatizadoras para as que estão em curso.

contra a “PEC dos Gastos Públicos”, pela “CPI da Merenda” (2016), chegando até o movimento “Ele Não!” (2018), (PAVANI, 2021).

Com exceção do movimento pela investigação dos desvios na verba pública para a aquisição da merenda escolar do estado de São Paulo, todos os demais tiveram abrangência nacional, com as maiores manifestações registradas nas principais cidades do país.

Nas análises de Gohn (2018), muitos são os elementos revelados nessas manifestações:

As manifestações de junho de 2013, organizadas a partir da convocação de grupos de jovens, atribuíram novos significados às lutas sociais. Antes de junho de 2013, pesquisas já indicavam o protagonismo dos jovens nas redes sociais. [...] Elas afetaram o campo da política e a correlação das forças político-partidárias foi tensionada. A democracia ampliou-se e abrigou grupos e movimentos com outros repertórios, outras linguagens e *performances* diferentes das usuais nas ruas até então [...] (GOHN, 2018, p. 122).

Desta maneira, o objetivo fundamental desse estudo foi o de identificar êxitos educacionais decorrentes das atividades mediatizadoras ocorridas no âmbito escolar e fora dele, nos espaços de lutas e embates sociais, como esses verificados nas ruas e em outros espaços públicos de todo o país.

A fundamentação teórica da pesquisa foi baseada nos principais referenciais teóricos e autores(as) da Teoria Histórico-Cultural e da Geografia Crítica. As análises foram desenvolvidas no bojo do materialismo histórico dialético, método comum aos dois campos teóricos citados, sob a perspectiva da abordagem qualitativa.

Para as discussões nele apresentadas, utilizamos dados obtidos por meio dos seguintes instrumentos de investigação: entrevistas semiestruturadas e formulários virtuais (Google forms), ambos realizados de forma remota em razão das condições de isolamento impostas pela pandemia (Covid-19) durante o período de doutoramento.

As especificidades presentes nos instrumentos - formulários virtuais - foram por nós definidas e foram respondidos por 8 pessoas, de um total de 16

enviados, entre elas jovens estudantes (entre 20 e 35 anos) egressas(os) das ocupações secundaristas de 2015 e 2016, oriundos(as) de instituições públicas de Ensino Médio de quatro estados do Brasil, sendo eles Goiás, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, denominados de Grupo Ocupas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma remota, por meio de aplicativo de conversa (WhatsApp) e por e-mail, com jovens militantes do movimento popular da comunidade de Heliópolis, em São Paulo, bem como com educadores sociais da referida comunidade.

Os resultados alcançados ofereceram importantes subsídios para as análises e conclusões que realizamos sobre a importância da atividade mediatizadora para o desenvolvimento do conhecimento humano, tanto o desenvolvido no ambiente escolar, quanto nas ações sociais organizadas, mas ambos com o respaldo das modernas ferramentas digitais.

## **2 A importância do conceito e da prática da cidadania para a sociedade.**

Muitos são os conceitos e conteúdos escolares que poderiam compor nossa análise, mas nosso recorte estabeleceu o conceito de cidadania para sua realização. A escolha deu-se no intuito de abordar um conceito geográfico que reunisse elementos bastante amplos da formação dos indivíduos e que estivesse diretamente relacionado às suas atividades públicas, realizadas no âmbito de suas relações sociais.

Sobre essa condição do ser cidadão, Freire (2001, p. 25) enfatiza “[...] que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”.

Além disso, o conceito de cidadania mereceu destaque pela necessidade constante de sua defesa e preservação, pois não é inerente ao humano, mas resulta de sua conquista diária.

O chamado mundo quer acabar com as cidadanias, mas cada nação e cada espaço e cada cidade é que vai ter a força de recriar esse cidadão – que vai contribuir, creio eu, mais tarde, para sugerir

uma outra globalização. [...] essa é a nossa tarefa no começo do século 21[...]. É a recriação da cidadania mediante uma outra globalização, horizontalizada e não verticalizada como a atual, na qual a vida não seja tributária do cálculo, mas haja espaço para a emoção – que é o que une os homens (SANTOS, 2002, p. 141-142).

Esse conceito e o seu exercício cotidiano compõem muitos dos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas, como a mais nova publicação que regulamenta a docência na Educação Básica nacional, a Base Nacional Comum Curricular. Segundo essa nova orientação, constitui-se como um dos objetivos da educação tornar as pessoas capazes de: *“Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”*. (BRASIL, 2018).

A ideia de cidadania considerada neste estudo não é apenas a de mais um conceito escolar, sujeito ao risco de ser assimilado e abandonado, mas, sobretudo, de uma prática de vida constituída no âmbito das lutas e relações sociais cotidianas, na direção do que apresenta Gohn (2012):

A cidadania se constrói no cotidiano, através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram. [...] a construção da cidadania coletiva se realiza quando parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes [...].(GOHN, 2012, p. 20).

Afinal, não há cidadania que possa ser assimilada sem que a mesma seja incorporada às práticas sociais, sem constituir um direcionamento de propósitos, como salienta Harvey (2014):

[...] a questão do tipo de cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser, que tipos de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfazem, que estilo de vida desejamos levar, quais são os nossos valores estéticos. O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo como nossos mais profundos desejos.” (HARVEY, 2014, p. 28).

Nessa concepção do conceito de cidadania é que pautamos nossas abordagens e análises, buscando identificar nos sujeitos da pesquisa elementos de suas práticas cidadãs, muito mais do que a mera recordação ou memorização do conceito.

De acordo com esse entendimento sobre o conceito de cidadania, identificamos nas ações estudadas uma potente forma de transformação das condições materiais existentes em razão do domínio e utilização das ferramentas digitais disponíveis. Corroborando com esse entendimento, Iriart (2021) ressalta:

Quando coletivos e grupos culturais juvenis, por exemplo, inauguram formas de comunicação mais autênticas e autônomas, aliando os novos suportes que as redes digitais proporcionam à expressão artística e à mobilização social, podemos nos referir a uma ação criativa que visa a transformação da sociedade.” (IRIART, 2021, p. 428).

Desta forma, as transformações nas práticas individuais e coletivas moveram nossa atenção e estudo, como forma de compreender as contribuições das atividades mediatizadoras, pautadas na Teoria Histórico-Cultural e no ensino da Geografia Crítica, na escola e fora dela, para o estabelecimento da cidadania como mais uma ferramenta para o convívio social.

### **3 A contribuição da atividade mediatizadora para o processo de formação do conceito de cidadania.**

Dentre os principais conceitos desenvolvidos pela Teoria Histórico-Cultural mereceu especial atenção nessa análise o da atividade mediatizadora, ou mediatizada, uma vez que sua realização permite importantes avanços no desenvolvimento das práticas pedagógicas, tanto as formalizadas e sistematizadas no âmbito escolar, quanto as realizadas de modo não formal, no contexto das mobilizações juvenis. Esse conceito de atividade mediatizadora é derivado do conceito de atividade mediadora, a qual é produto da relação entre as ferramentas e os signos (VIGOTSKY, 1995; 1998).

Essas atividades permeiam as relações humanas e podem, como também devem, ser exploradas pelas práticas pedagógicas na formação e ampliação dos conceitos e, de forma mais genérica, no desenvolvimento do conhecimento humano.

Hay entre los hombres relaciones directas y mediadoras. Las directas se bajan en las formas instintivas, de movimientos y acciones expressivas. [...] En un nivel más superior del desarrollo aparecen las relaciones mediadas de los hombres, cuyo rasgo fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación (VIGOTSKY, 1995, p. 148)<sup>3</sup>.

As atividades mediatizadas, bastante analisadas e discutidas por Vigotsky e por vários autores e autoras da Teoria Histórico-Cultural, tais como Leontiev (1978) e Petrovsky (1980), entre muitas outras pessoas, foram redimensionadas pelo uso das modernas tecnologias da informação e comunicação (TICs), presentes em nosso cotidiano e suas múltiplas possibilidades didático-pedagógicas.

A nossa sociedade passa por momentos de transformações. Estas mudanças ocorrem devido às novas tecnologias de informação e comunicação, que aos poucos, vão se interligando a atividade educativa. A revolução da informática trouxe consigo inúmeros impactos que, por sua vez, atingiram diversas áreas sociais. A educação não escapa dessa mudança. Cada vez mais a tecnologia se faz presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015, p. 76).

Além disso, essas atividades objetivadas demonstraram-se imprescindíveis para o desenvolvimento do conhecimento humano, uma vez que promovem os desejados contextos de problematização e ampliação dos conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, a atividade objetivada é aquela mediatizada pelo reflexo psíquico (desenvolvimento em diferentes níveis e formas), que consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Tal atividade não pode ser concebida fora das relações sociais da vida em sociedade e tem como premissa a categoria de “necessidade”, que a orienta e a regula. A criação de novas necessidades nos seres humanos os impulsiona a aprenderem e se desenvolverem (MELLO, 2018, p.50-51).

---

<sup>3</sup> Existem relações diretas mediadoras entre os homens. As diretas ocorrem nas formas instintivas, de movimentos e ações expressivas [...]. Em um nível superior de desenvolvimento aparecem as relações mediadas dos homens, cuja característica fundamental é o signo, graças ao qual a comunicação se estabelece. (VIGOTSKY, 1995, p. 148, tradução nossa).

Em seus estudos sobre as contribuições da referida teoria para a psicologia mundial como, também, para a ampliação do conhecimento humano, Fino (2018, p. 2), destaca a afirmação de Vigotsky: “[...] de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas, ou artefactos culturais, que medeiam a interacção entre indivíduos e entre estes e os seus envolvimentos físicos”.

Vigotsky (1998, p. 70), neste mesmo sentido, enfatiza o papel que exercem os signos criados nessas relações intencionalmente mediadas: “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de instrumento no trabalho”.

Nessa direção, essas atividades passaram a contar nos últimos tempos com o substancial suporte das ferramentas digitais que compõem o universo sociocultural das comunidades atuais. Ainda que em proporções distintas, os diversos segmentos sociais contemporâneos dispõem desses recursos e isso impacta sobre suas práticas cotidianas.

Inseridas no contexto das transformações pelas quais passam as relações sociais encontram-se, também, as nossas práticas pedagógicas, diariamente atravessadas e, numa melhor hipótese, melhoradas pelas mudanças que nos cercam, propiciando o desenvolvimento humano e sua afirmação como sujeito social, coletivo e não apenas um ser biológico. Como reforça Vásquez (2007, p. 125), “O homem, para ser homem, não pode se manter em sua subjetividade, tem de objetivar-se. Mas, nessa objetivação, ele se faz presente como ser social”

Nesse sentido, as ferramentas de domínio social permitem que as pessoas se redefinam como sujeitos e recriem as condições materiais nas quais estabelecem-se e também se relacionam.

[...] para viver em sociedade não bastam as bases biológicas que a natureza assegura ao indivíduo geneticamente, mas ele precisa apropriar-se do mínimo daquele patrimônio cultural criado, histórica e socialmente, pelas várias gerações, para poder objetivar-se como ser social, transformando-o pela sua atividade (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Em razão desse domínio e incorporação das modernas ferramentas às práticas cotidianas de ensino escolar, bem como da associação dessas ferramentas aos signos, criados culturalmente, observamos em nossas pesquisas expressivos resultados no aprendizado do conceito de cidadania entre as pessoas jovens abordadas, sugerindo-nos exemplos de atividades mediatizadoras exitosas.

As atividades pedagógicas desenvolvidas por meio da mediação apontam um caminho promissor para o ensino de Geografia que se pretende Crítica, como afirma Souza (2011):

Essa dimensão teórica tem revelado pistas para a compreensão da maneira pela qual o professor de Geografia constrói o seu conhecimento e o papel que ela (a mediação) desempenha nesse processo. Associada à noção de função superior, a mediação é o processo que permitirá realizar o trajeto das questões sociais à dimensão social e psicológica do indivíduo.” (SOUZA, 2011, p. 129).

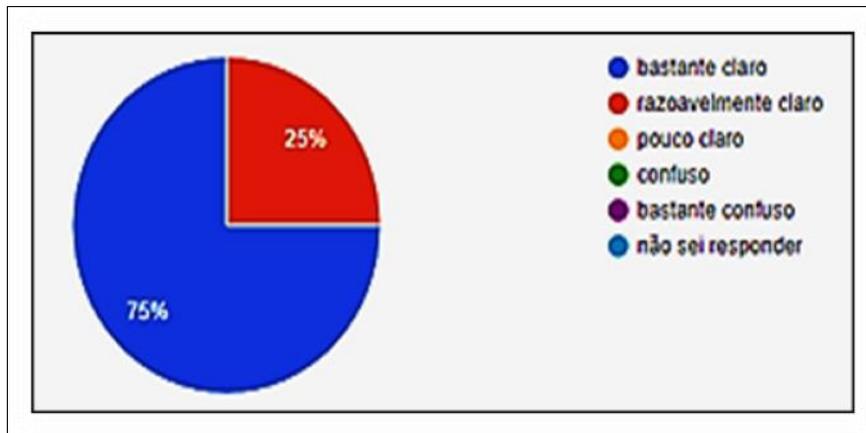
Mediante essa perspectiva, estabelecemos nossas abordagens junto ao Grupo Ocupas<sup>4</sup>, no intuito de coletar elementos para as análises sobre a contribuição dos processos educacionais formais, mediados intencionalmente no contexto escolar.

Ao serem questionadas sobre o entendimento que possuíam sobre o referido conceito, as pessoas do referido grupo responderam de forma bastante enfática, com clareza, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

---

<sup>4</sup> Este grupo, como descrito na introdução, fez parte do conjunto de pessoas que foram analisadas nas pesquisas de doutoramento do qual este artigo deriva.

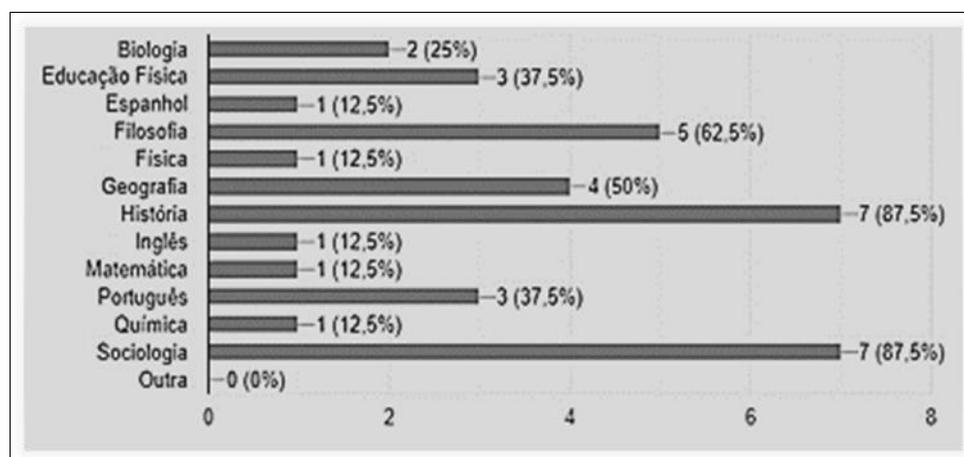
Figura 1 – O conceito de cidadania de acordo com a noção dos estudantes - Grupo Ocupas.



Fonte: Pavani (2021, p. 124).

Essa noção clara, ou mesmo a noção razoavelmente clara que relataram ter, foram por elas relacionadas aos conteúdos escolares trabalhados nas mais diversas disciplinas curriculares, conforme as informações reunidas no gráfico apresentado na sequência:

Figura 2 – Contribuição das disciplinas para o entendimento do significado de cidadania, segundo a avaliação dos estudantes - Grupo Ocupas.



Fonte: Pavani (2021, p. 125)

Embora tenha havido por parte das pessoas entrevistadas maior aproximação entre as disciplinas do conjunto das humanidades, como História (87,5%), Sociologia (87,5%), Filosofia (62,5%) e Geografia (50%), as demais

disciplinas também foram relacionadas ao desenvolvimento destes conteúdos escolares, mais comum às disciplinas inicialmente citadas.

De forma mais ampla, as pessoas entrevistadas destacaram a relevância das práticas escolares curriculares, sejam elas as ocorridas no interior da sala de aula ou em ambientes menos convencionais, como pátios e anfiteatros<sup>5</sup>.

Essas informações nos remetem a outro aspecto importante do nosso objeto de análise: o das atividades mediatizadas que se efetivam em ambientes e espaços distintos dos escolares, mas que isso não as tornam menos relevantes para a formação dos conceitos e dos indivíduos. Essas atividades fora do âmbito escolar constituem-se em outro aspecto de grande importância para a Teoria Histórico-Cultural e para as práticas pedagógicas, razão pela qual são abordadas nessa análise. Instigou-nos, essencialmente, a potência educativa presente nas atividades sociais coletivas, tais como as ocupações secundaristas que ocorreram no Brasil em 2015 e 2016, bem como, as atividades mediatizadoras presentes nas mobilizações juvenis desenvolvidas na comunidade de Heliópolis, São Paulo, nos últimos anos.

As formas de organização das ações coletivas, tanto no caso das ocupações quanto nas mobilizações populares de Heliópolis, despertaram-nos para o estudo e o entendimento das possibilidades educativas que essas atividades representam.

As análises realizadas reforçaram a importância das relações sociais estabelecidas nos contextos socioculturais como imprescindíveis para o desenvolvimento do conhecimento humano e na elaboração da cidadania dos indivíduos em meio às relações e, sobretudo, mobilizações sociais. Em ambos os casos analisados, as iniciativas juvenis, apoiadas pelas ferramentas digitais, foram cruciais para as mediações realizadas e pelos êxitos alcançados.

No caso das ocupações secundaristas, as TICs, especialmente as ferramentas de comunicação como os telefones com aplicativos de conversa, dinamizaram as ações e estratégias adotadas nas mobilizações. As metas de ações

---

<sup>5</sup> Nas entrevistas várias foram as respostas que indicaram a ocorrência, durante os anos letivos cursados no Ensino Médio, de atividades mediatizadas planejadas e realizadas para além das salas de aula, evidenciando a importância da inovação didática, como as rodas de conversa e os debates públicos, bastantes destacados nas respostas dadas.

dos grupos de estudantes eram discutidas e planejadas em pouquíssimo tempo, pois eles estavam conectados e compartilhavam as informações com outros grupos ocupantes de outras escolas, em diversas partes do estado e do país.

Além disso, as ações de defesa das ameaças que sofriam provenientes de pessoas contrárias ao movimento e, por mais paradoxal que possa parecer, de policiais, eram debatidas nas assembleias e, rapidamente, as ações eram divididas com os demais grupos, fortalecendo a resistência e o movimento.

Ao analisar a organização e os desdobramentos das ocupações secundaristas, Groppo (2020, p. 31) afirma: “O que encontramos na realidade empírica não foi cópia frágil, muito menos exotismo, mas uma ativa vida coletiva juvenil, com grande autonomia e capacidade criadora”.

A decisão pela ocupação e fechamento das escolas como forma de impedir que fosse levado adiante um decreto do então governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, que previa o fechamento 94 unidades de escolas estaduais, provocando o remanejamento de estudantes em mais de 750 outras unidades de toda a rede, revelou as ações intencionais dos grupos de estudantes, mobilizados.

Este foi outro aspecto muito relevante das ações das ocupações secundaristas, pois de maneira horizontal e, portanto, mais democrática e criativa, a juventude ali reunida estabeleceu os parâmetros das ações, criando sentidos e novos significados para sua condição estudantil e cidadã.

[...] a percepção sobre o espaço da escola também muda com a ocupação. A permanência no espaço durante os longos períodos de tempo desencadeia um processo de apropriação da escola, tanto concreto quanto simbólico. Os estudantes trabalharam muito nas escolas durante as ocupações, fazendo limpeza diária e mutirões especiais para cortar o mato, desentupir calhas e ralos, reorganizar depósitos, revitalizar as paredes tanto com grafites quanto pintando etc. [...] Esses tipos de atividade foram parte substancial das rotinas das ocupações, intercalando-se com atividades recreativas, culturais, educativas e, claro, com as assembleias (CAMPOS et al., 2016, citado por KUBOYAMA; CUNHA, 2019, p. 38).

Sobre este aspecto da democratização das decisões e das ações coletivas juvenis, também merecem destaque as experiências e conquistas compartilhadas pela juventude de Heliópolis, em São Paulo.

Como comunidade periférica típica de um grande centro urbano de um país subdesenvolvido como o Brasil, Heliópolis carece de quase tudo no que se refere aos bens e serviços de responsabilidade do poder público. Faltam à comunidade creches, escolas, atendimento médico de qualidade, saneamento básico, espaços de lazer em quantidade, enfim, mais fácil seria listarmos aqui o que lá é ofertado em quantidade adequada, ou seja, quase nada.

Desse modo, toda e qualquer adversidade enfrentada pela sociedade de uma forma geral, tende a ser mais acentuada em áreas como Heliópolis, por razões óbvias.

A situação pandêmica gerada pelo Coronavírus desde o final de 2019 e os riscos trazidos pela Covid-19 impuseram-nos restrições e isolamentos. A impossibilidade de trabalho, estudo e toda e qualquer forma de atividade presencial, obrigou-nos a buscar alternativas para desenvolver nossas funções a distância, de forma remota. Nesse sentido, muitas pessoas viram na nova realidade imposta motivos para aprendizados e superações.

No entanto, ficar em casa em isolamento e desenvolver as atividades de forma remota passou a ser a mais nova barreira capitalista, quase intransponível para essas comunidades carentes, como é o caso de Heliópolis. Afinal, em casas e barracos precários, sem a menor infraestrutura, sem água e esgoto, muito menos cobertura de internet, como seria possível manter a higiene para evitar a contaminação? Ou, ainda, como desenvolver suas atividades laborais mantendo distância?

Exceto em alguns casos, a maioria das pessoas que ali residem não trabalham em empresas e nem ocupam cargos de destaque. São, em grande parte, diaristas e prestadores de serviços gerais, informais, sem registro profissional. A não presença nas casas em que trabalhavam e em outros locais de trabalho informal lhe renderiam a demissão. A situação dessas pessoas passou a ser ainda mais vulnerável em virtude das incertezas geradas pela gravidade da

crise econômica que passou a dominar o cenário nacional e, também, o internacional, em virtude da situação pandêmica.

Por essas e tantas outras razões essa população não teve o direito de atender ao chamado para ficar em casa, não na sua própria. Teve que sair e enfrentar o caos.

Entretanto, nesse cenário adverso a população mais jovem de Heliópolis também estabeleceu estratégias de superação e sobrevivência, desenvolvendo ações para compensar a corriqueira ausência do poder público e as dificuldades promovidas pela pandemia.

Essa capacidade de superação das dificuldades impostas, por meio da organização social da juventude, encontra em Petrovski (1980) respaldo teórico, ao denominar a mesma por “atividade volitiva”. Segundo o autor: “Estas son acciones conscientes dirigidas a un fin determinado y relacionadas con esfuerzos realizados para vencer obstáculos que se presentan en el camino.” (PETROVSKI, 1980, p. 361).

Na impossibilidade de assistir às aulas presenciais que foram suspensas em razão do isolamento decretado pelas condições de preservação da saúde pública, a juventude se viu diante de um dilema: como continuar estudando para as provas e vestibulares do final do ano, sem acesso à internet para acompanhar as aulas remotas?

Novamente, diante das dificuldades impostas, foram as “atividades volitivas” da juventude, apoiadas nas ferramentas digitais que permitiram a mitigação dessas dificuldades. Organizados em grupos de WhatsApp, essas e esses jovens passaram a compartilhar conteúdos didáticos e a discutir a resolução de exercícios simulados, contribuindo para a superação de parte das dificuldades enfrentadas.

Apesar dessas ações terem se dado no ambiente externo ao escolar, elas foram motivadas pela necessidade de aproximação das pessoas da comunidade às atividades e conteúdos pedagógicos, distanciados, naquele momento, pelo isolamento social.

Dessa maneira, em ambos os casos aqui discutidos, a articulação entre as atividades mediatizadoras que transcorrem no espaço escolar, dentro do planejamento pedagógico e àquelas que foram estabelecidas nos demais campos de aprendizado,

---

<sup>6</sup> “Essas são ações conscientes direcionadas a um fim determinado e relacionadas com esforços realizados para vencer obstáculos que se apresentam no caminho.” (PETROVSKI, 1980, p. 361, tradução nossa).

como nos espaços públicos de lutas e embates sociais, mostraram-se fundamentais para a formação e desenvolvimento do conceito de cidadania.

Em ambos os casos analisados - grupo entrevistado e jovens mobilizados- o conceito de cidadania por nós adotado neste estudo revelou-se apreendido pelos sujeitos envolvidos, tanto nas respostas fornecidas pelo Grupo Ocupas, que estão reunidas no gráfico exposto anteriormente (figura 1) e nas suas relações com as diversas disciplinas escolares (figura 2), quanto nas relações estabelecidas entre as pessoas que participaram das ocupações secundaristas e as mobilizadas nas ruas e becos de Heliópolis.

O entendimento da importância da complementação entre essas atividades, as decorridas no âmbito escolar e fora dela, assim como a sua consideração para as futuras ações educacionais, parece-nos crucial para o êxito das mesmas.

As modernas ferramentas digitais que foram constituídas no contexto sociocultural, ganharam sentidos e relevância à medida que passaram a ser empregadas nas atividades cotidianas da juventude mobilizada.

São as atividades humanas que conferem às tecnologias suas funções como ferramentas para a transformação das condições materiais. Essas conclusões reiteram as afirmações de Vásquez (2007) de os humanos se fazem humanos por meio da superação de suas subjetividades, objetivando suas práticas.

#### **4 Considerações finais: a cidadania forjada na práxis.**

Não há cidadania que possa ser apenas aprendida na escola!

Tampouco há uma que possa ser memorizada de maneira estanque, isolada. Ela é resultante da práxis coletiva.

Algumas dessas conclusões puderam ser obtidas mediante as análises por nós realizadas. Foi possível identificar o quão dependente das práticas sociais o conceito de cidadania se torna, uma vez que ele é redimensionado cotidianamente nessas ações.

De modo mais recente, as ferramentas digitais, como as ferramentas de informação e comunicação (TICs) passaram a desempenhar importante papel no suporte das ações e no desenvolvimento das mediações educativas.

Nossos estudos indicaram a relevância presente nas atividades mediatizadoras desenvolvidas nas práticas sociais coletivas não formais, como espaços de ampliação dos conteúdos trabalhados de modo formal no contexto escolar, em especial o conceito de cidadania que é basilar das ciências sociais.

De forma a se complementarem, essas atividades mediatizadoras resultam da combinação de esforços didáticos sistematizados na educação escolar e dos aprendizados desenvolvidos no contexto das mobilizações sociais juvenis, ocorridas nas lutas e enfrentamentos realizados em diversos espaços públicos.

Os resultados impulsionam a necessidade de análises mais apuradas sobre as possibilidades que essas atividades oferecem às práticas didático-pedagógicas, assim como as formas mais apropriadas de uso das ferramentas digitais na realização das mesmas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAMPOS, Antônia Maria et al. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

FINO, Carlos N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, p. 273-291, 2001.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5ª ed - São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. JOVENS NA POLÍTICA NA ATUALIDADE - uma nova cultura de participação. *Cad. CRH*, vol.31, nº.82. Salvador: jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-49792018000100008>. Acesso em 10 ago. 2020.

GOHN, Maria da Glória. GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2012.

GROPPO, Luís Antonio Groppo et al. *Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas: política, educação, cultura e religião*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

HARVEY, David. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

IRIART, Milena Figueiredo Santos. Jovens mobilizadores culturais na cidade de Feira de Santana: uma micropolítica das margens. In: ALMEIDA, Elmir de. et al. (Orgs.). *Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos: uma antologia do GT03 da ANPED*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51795/9786558694076>. Acesso em 12 de jul. 2022.

KUBOYAMA, Rey; CUNHA, FÁBIO CÉSAR ALVES. “A escola é nossa!”: territorialidades do movimento estudantil nas ocupações das escolas de Londrina (PR) em 2016. *Revista NERA*, v. 22, n. 49, p. 31-58, 2019.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ed. Ciéncias del Hombre, 1978.

MELLO, Maria Aparecida. *Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na teoria histórico-cultural: implicações no ensino e na aprendizagem na educação infantil*. 2018. Tese (Professor Titular em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, Bethy Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). *Vigotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2ª ed. (revisada), Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

OLIVEIRA, Cláudio; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC’S NA EDUCAÇÃO: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno, *PEDAGOGIA EM AÇÃO*, v. 7 n. 1, 2015, p.75-94. Disponível em: TIC’S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO | Pedagogia em Ação (pucminas.br).

PAVANI, Marcos Roberto. *Atividade mediatizadora, juventude e a apropriação política dos espaços por meio da heterogeneidade criadora*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos 2021.

PETROVSKI, Arthur V. *Psicología General: Manual didáctico para los institutos de Pedagogia*. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. Org. Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, H. C. (org.) *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 227-248, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. (Trad.) J. Cipolla Neto, L. S. Menna, S. C. Afeche. 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. *Obras escogidas: Problemas del Desarrollo de la Psique. Tomo III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

# As relações humanas nas prisões e suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos

## Human relations in prisons and its implications for Youth and Adult Education

*Magda Sílvia Donegá<sup>1</sup>*

### RESUMO

Uma das maiores perdas que as pessoas em situação de privação de liberdade sofrem são as restrições nas relações humanas. Que implicações tem a forma como se organizam as relações humanas na prisão para a execução da educação da Educação Básica? São possíveis relações colaborativas entre professoras ou professores e alunas e alunos na Educação Básica ofertada nas prisões? Por meio de estudo de pesquisas empíricas constatamos que alunas e alunos valorizam as professoras e professores, mas que chegam para a sala de aula com necessidade de relações humanas com pessoas de fora do ambiente carcerário. As professoras ou os professores dividem-se entre oferecer conversas que possam atender a essa necessidade e, ao mesmo tempo, ensinar o conteúdo proposto. Com base na Teoria Histórico-Cultural consideramos que os docentes podem aprimorar as relações colaborativas com as alunas e os alunos em privação de liberdade, por meio do incentivo à autovalorização, do desenvolvimento do interesse cognoscitivo pelo estudo e da disponibilidade interna de tratar a aluna e o aluno como um ser humano digno, oferecendo-lhe relações sinceras, afetuosas e firmes.

**Palavras-chave:** Relações Humanas. Educação de Jovens e Adultos. Prisões.

### ABSTRACT

One of the greatest losses that people in deprivation of liberty suffer is the restrictions in human relationships. What implications does the way in which human relations are organized in prison for the execution of Basic Education education have? Are collaborative relationships possible between teachers and students in Basic Education offered in prisons? Through the study of empirical research, we found that students value teachers, but that they come to the classroom with a great need for human relationships with people outside the prison environment. Teachers are divided between offering conversations that can meet this need and, at the same time, teaching the proposed content. Based on the Historical-Cultural Theory, we consider that teachers can improve collaborative relationships with students in deprivation of liberty, by encouraging self-worth, developing a cognitive interest in the study, internal availability to treat the student as a dignified human being, offering you sincere, affectionate and firm relationships.

**Keywords:** Human relations. Youth and Adult Education. Prisons.

<sup>1</sup> Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos – NEEVY. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9782-7837>. E-mail: [magda\\_psico@hotmail.com](mailto:magda_psico@hotmail.com).

## Introdução

Hoje vivemos em um mundo no qual tem sido cada vez mais presente relações superficiais em que o outro é coisificado (FREIRE, 1987). Em muitos contextos sociais nos vemos como prestadores de serviço e oferecemos ao outro somente o “serviço” sem olhar ou se importar com a pessoa humana. Talvez em algumas relações comerciais, essa relação de negócio seja suportável. No entanto, quando estamos em ambientes de formação do próprio ser humano consideramos um erro essa abordagem objetiva e padronizada que não se preocupa com a qualidade das relações humanas no contexto social em que ocorre a aprendizagem desse conhecimento.

Com base na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1982, 1995, 2000, 2015) consideramos as relações humanas um aspecto fundamental na Educação, pois é por meio dessas relações sociais que podemos ensinar tanto os conhecimentos científicos quanto os métodos de estudo necessários para sua aprendizagem já construídos pela humanidade, e qualquer distorção na linguagem verbal ou não-verbal pode inviabilizar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, quando buscamos mediadores para a educação, eles também dizem respeito a criar um ambiente propício às relações colaborativas entre professoras ou professores e alunas e alunos.

Consideramos ainda que relações colaborativas ofertam resultados melhores do que relações individualistas e competitivas entre alunas e alunos e professoras ou professores. Elas têm como base expressões autênticas, verdadeiras e que se direcionem para os mesmos propósitos.

Na Educação de Jovens e Adultos identificamos que os adultos valorizam a professora ou professor que acredita em seus potenciais e os apoia para vencerem a barreira da falta escolaridade formal para conquistar os objetivos da vida adulta, como trabalho e mais ampla participação social. Um exemplo desses relatos está na transmissão do Encontro virtual do Fórum Paulista de EJA transmitido em 20 de agosto de 2020 “Esperança que transforma”. (FORUM PAULISTA DE EJA, 2020). As prisões, no entanto, são

contextos sociais muito específicos em que a EJA se insere. É a forma como as relações humanas se organizam nesse contexto social também influencia a execução da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste artigo são discutidos aspectos das relações humanas no contexto das prisões, do ponto de vista da pessoa em situação de privação de liberdade, a partir de dados de pesquisas de campo analisadas para esse artigo sobre a relação professora ou professor e aluna e aluno, como: Rocha (1994); Portugues (2001); Vieira (2008); De Maeyer (2013); Carvalho (2014); Souza (2017); Mendes (2018) e Campos (2019). Analisamos como essas relações influenciam na execução da Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade, e buscamos a partir de conceitos da Teoria Histórico-Cultural propor possibilidades de aprimoramento na relação professora ou professor e aluna e aluno nesse contexto escolar.

### **As Relações Humanas do ponto de vista da pessoa em situação de privação de liberdade nas prisões brasileiras**

Além da liberdade de ir e vir, pena privativa de liberdade (BRASIL, 1940/2020), uma das maiores perdas que a pessoa em situação de privação de liberdade está no campo das relações humanas. As pessoas quando se tornam internas de uma prisão convivem em um ambiente em que circulam as mesmas pessoas (outras pessoas em situação de privação de liberdade e funcionários) as relações familiares ocorrem de modo bem restrito (por meio de correspondências e visitas nos finais de semana), assim como, a perda da convivência social em que a pessoa pode circular por ruas, comércio, praças públicas sem com isso ser constantemente observada e controlada.

Perder a espontaneidade e conviver em um ambiente no qual sempre há tensão é um dos principais prejuízos para a integridade psicológica da pessoa. Talvez devido ao pouco ou nenhum conhecimento da sociedade sobre a vivência em prisão, não se imagina que pequenas alegrias do cotidiano, que foram totalmente retiradas na convivência no ambiente carcerário, podem se transformar em prêmios.

Português (2001) descreve essas perdas cotidianas e dimensiona sofrimentos psicológicos que passam despercebidos por análises mais superficiais do cotidiano da convivência no interior das prisões:

Ao adaptar sua conduta e comportamento às normas e padrões da instituição, o preso gradualmente passa a obter acesso a determinados bens ou prerrogativas na prisão. Certas necessidades, procedimentos ou vontades que na vida fora da prisão eram absolutamente corriqueiras, no interior dela adquirem a qualidade de privilégios: tomar um café quente, ir a algum lugar sem motivo aparente, faltar ao trabalho ou à aula, sair com um grupo ou outro de pessoas, dormir ou acordar em horários diferentes etc. [...] (PORTUGUES, 2001, p. 89)

Além dessas restrições, as pessoas em situação de privação de liberdade quando circulam pela unidade prisional precisam estar com os braços para traz e manter essa postura quando conversam com funcionários. Dessa maneira, ser praticamente proibido de se expressar por braços e mãos, na linguagem corporal que cotidianamente utilizamos para enfatizar nossa fala é outra mutilação psicológica.

A rotina diária da unidade prisional também exige novas formas de organizar a esfera privada e pública nas relações humanas, por exemplo: a pessoa é despida de espaço íntimo, de relações espontâneas, convivendo com várias pessoas sem sua escolha, horário das refeições pré-estabelecidos, vestimenta restrita a uniforme, corte de cabelo curto, estar sempre disposto a conversar com funcionários quando solicitado, ou seja, situações para as quais exige nova organização psicológica.

Além da pessoa em situação em privação de liberdade necessitar manter conduta segundo as regras institucionais, também é necessário mantê-la submetida às regras de convivência da própria população. Qualquer deslize, que indique favorecimento em direção aos funcionários pode ser punido por companheiros de convivência. Assim como, qualquer ato que resulte alguma cooperação entre pessoas em situação de privação de liberdade em desafio às regras institucionais pode gerar faltas disciplinares que inviabilizem benefícios de progressão de pena, por exemplo.

Por todas essas restrições e tensões na convivência poderíamos concluir que as professoras ou professores recebem em suas salas de aulas “fragmentos humanos”, pessoas esfaceladas, em que predomina a dor e a tristeza. A pesquisa de Rocha (1994) reflete um dado sobre a integridade psicológica da pessoa em situação de privação de liberdade que faz com que analisemos essas relações sob novos prismas. Em suas observações nos ambientes das prisões, o pesquisador foi analisando que existe uma resistência entre as pessoas que cumprem pena, que, principalmente de modo coletivo, por meio da cultura que se forma na convivência coletiva, elas criam estratégias para sobreviverem e se preservarem.

Analisaremos algumas formas de resistências refletidas por Rocha (1994), uma delas é fazer não o que se quer, mas exatamente o que se espera que se faça, independente se isso reflete ou não o eu verdadeiro. Neste aspecto Rocha (1994) analisa essa estratégia em situação de entrevista:

Quando realizamos as primeiras entrevistas preliminares para colher histórias de vida de prisioneiros [...]. [...] (prisioneiras, no caso) aceitaram participar das entrevistas com naturalidade [...] mas o conteúdo dos depoimentos era capaz de tirar o sono de qualquer daqueles verbosos pesquisadores da década de setenta [...]. As histórias de vida relatadas, além de bastante semelhantes entre si, apresentavam extraordinária conformidade em relação às formulações – estereotipadas e reducionistas – dos piores manuais de criminologia. Eram histórias onde, a exemplo das mais típicas biografias criminais de almanaque, todo o mal iniciava-se no descuido e irresponsabilidade das famílias desestruturadas, desenvolvia-se com as más influências de pessoas avessas ao trabalho, passava pelo uso predisponente de drogas e acabava em crimes cujo resultado sempre era a prisão e a vergonha. Todos os depoimentos enfatizavam o arrependimento, para nosso desespero e incredulidade, podia-se encontrar desde explícita manifestação de reconhecimento de uma pena merecida, até desconcertantes promessas de abandonar as más companhias e procurar um emprego qualquer onde, “por menos que se ganhe, se possa ter certeza de que é dinheiro honesto”. [...]

Segundo Rocha (1994) “nas prisões ninguém compartilha verdades senão com um interlocutor no qual possa reconhecer – pelo menos em parte – algo da sua própria condição.” (ROCHA, 1994, p. 15).

Rocha (1994) analisa que a comunicação é outro mecanismo importante de resistência:

Há muitas maneiras de comunicação que funcionam clandestinamente nas prisões e pudemos conhecer várias delas. [...] Tornava-se cada vez mais difícil duvidar que o desconhecimento, por parte da instituição penitenciária e de sua literatura, é essencial para que estes recursos de comunicação possam funcionar e apoiar a resistência prisioneira ao controle carcerário. (ROCHA, 1994, p. 35-36)

Assim, a resistência prisioneira existe, e o autor afirma que “Na verdade, os prisioneiros estão muito mais *inteiros* do que costumamos supor e são muito mais equilibrados e estruturados do que aqueles que nossa imaginação cria com base no conhecimento superficial de suas vidas e condições.” (ROCHA, 1994, p. 27)

Em concordância com Rocha (1994) consideramos que a resistência prisioneira é um importante fator para a preservação psicológica da pessoa em situação de privação de liberdade. A Educação também pode ser um lugar para a preservação psicológica, pois mesmo dentro da prisão, verificamos que as relações são menos tensas (DONEGÁ, 2006), e além de propiciar a aprendizagem de conceitos científicos, é um ambiente com relações humanas que possibilitam a expressão do eu com menos defesas.

Vigotsky (2015) analisa que diante de uma deficiência pode aparecer uma supercompensação. E em concordância com a afirmação de Stern “Aquello que no mata, me face más fuerte” (STERN, 1923)<sup>2</sup>, diante de uma dificuldade o comportamento humano pode criar formas de reagir que vencem essas dificuldades. Além disso, Vigotsky (2015) em concordância com Adler<sup>3</sup> explica que a direção do desenvolvimento da personalidade é para o futuro. E assim, o aprendizado que ocorreu em determinada situação social, quando não é mais suficiente para se relacionar com a realidade atual implica em nossas aprendizagens na conduta e em habilidade para resolver a situação que se apresenta.

---

<sup>2</sup> No tomo V não conta a referência da obra na qual Vigotsky extrai a citação de STERN, consta apenas a seguinte anotação: W. Stern, 1923, p. 145

<sup>3</sup> No Tomo V também não conta a referência completa do autor Alfred Adler, consta apenas a seguinte citação no próprio texto: A. Adler, 1927.

Consideramos que a resistência prisioneira pode ser uma resposta pode ser uma supercompensação, ou seja, uma forma na qual a pessoa se esforça além do que faria no cotidiano para resolver uma situação e a resolução se apresenta de modo eficaz e criativo, além do esperado.

E, além disso, indica outra conclusão de Vigotsky (2015) de que o desenvolvimento humano é voltado para o futuro. Assim, quando o ser humano é utiliza sim as aprendizagens passadas, mas que não cristaliza as estratégias quando essas não são mais suficientes para se relacionar com a realidade que se apresenta.

No próximo item analisaremos como essa relação de tensão influencia as relações entre professoras ou professores e alunas e alunos.

### **As influências do contexto da prisão nas relações entre professoras e professores e alunas e alunos na Educação de Jovens e Adultos**

Scarfò, Cuellar e Mendoza (2016) analisam que a prisão é um currículo oculto latente que influencia a forma como se organiza a escola nas prisões. Podemos analisar que o currículo oculto se manifesta de diversas formas, seja pelo horário disponível para as alunas e os alunos estudarem (em geral somente no período diurno), seja pela restrição de materiais didáticos e nas relações humanas entre professoras ou professores e alunas e alunos.

Com base em Schúkina (1978) na sala de aula as personalidades de alunas e alunos e de professoras ou professores se relacionam, mediadas pelas estratégias didáticas com o objetivo de que as alunas e os alunos aprendam conceitos científicos. Desse modo o equilíbrio emocional, as expectativas e as habilidades de alunas e alunos e professoras ou professores interferem nos processos de ensino e aprendizagem e cada contexto social exige formação específica da professora ou professor de modo a criar estratégias didáticas que levem em consideração o *locus* social no qual essas alunas e alunos participam e que contribuem para a formação de suas personalidades.

As tensões psicológicas vivenciadas pelas pessoas em situação de privação de liberdade, assim, interferem nos processos de ensino e de aprendizagens. A

professora ou professor não pode desconsiderar que elas apresentam menos espaços para se expressarem seus “eus” verdadeiros, desse modo, o trabalho colaborativo, a relação autêntica entre professora ou professor e aluna e aluno somente poderá ocorrer por meio de um ambiente que diminua as tensões existentes nas relações.

Vieira (2008) em entrevistas com professoras ou professores que atuam em uma escola dentro de um estabelecimento penal no estado do Rio de Janeiro analisa que a necessidade de relações humanas compete com o espaço para o ensino das disciplinas, seja pela necessidade de conversar, de resolver problemas práticos do cotidiano, tais como: fazer o cálculo de pena (lapso para progressão de pena, por exemplo) ou mesmo em dias em que a unidade vive muitas tensões e que as alunas e os alunos não se encontram psicologicamente disponíveis para conversarem e pensarem em outros assuntos diferentes do que estão vivendo naquele momento.

Segundo a autora, as professoras e professores apontaram algumas soluções diante dessas situações, uma delas é dar o espaço para a conversa e o diálogo, mesmo que com isso a professora ou o professor se angustiam por não cumprir totalmente o programa:

Eu fico muito dividida, apesar de saber das características específicas dessa clientela, de saber que o trabalho é diferenciado, mas eu fico um pouco angustiada quando a gente não consegue dar continuidade a um trabalho. Ainda mais na minha disciplina tendo a responsabilidade que tem, Língua Portuguesa, sabendo das dificuldades que o aluno tem em relação à escrita e à leitura. Então eu fico muito angustiada. Eu sei que enquanto profissional eu estou dando pra esse grupo aquilo que eles vêm buscar: essa atenção, esse espaço para estarem conversando, colocando para fora seus medos, seus problemas. Mas por outro lado, eu me cobro de um trabalho um pouco mais dentro do programa. Porque o que eu dou é o mínimo, porque se eu tenho que dar espaço para ele falar, é mínimo o espaço que a gente tem pra trabalhar com a língua. (Professora Simone, Língua Portuguesa) (VIEIRA, 2008, p. 95).

Outra proposta é transformar a necessidade cotidiana da aluna e aluno em aula:

Aqui no presídio é um trabalho um tanto quanto atípico, a gente se adapta de acordo com o momento. Regra geral, conteudismo não é funcional, porque muitas das vezes eles não estão prontos ou não é a necessidade deles naquele momento. Diante de vários problemas que eles consideram que têm, enfim. Eles estão presos, estão cheios de problemas, saudades de família e eles não têm cabeça pro conteudismo, eventualmente eles perguntam algo que seja do interesse deles. Ontem por exemplo, eu passei uma hora e meia fazendo cálculo de quanto tempo eles permaneceriam na prisão. Eles estavam falando sobre isso na aula, eu tinha um trabalho a realizar, então... Eles me cobraram demais. “Professor, nos ensina para gente ver quanto tempo a gente vai ficar aqui”, e a gente ficou a aula toda treinando e eu chamava cada um ao quadro para calcular a sua própria pena, a partir da minha orientação e assim a gente desenvolveu o tema do dia. (Professor Valdevino, Matemática) (VIEIRA, 2008, p. 99)

As professoras ou os professores também indicaram que para trabalhar como professora ou professor em uma unidade prisional é necessário manter o equilíbrio emocional: “Acho que o professor, para trabalhar aqui, tem que ser uma pessoa equilibrada emocionalmente; tem que ser uma pessoa que esteja bem consigo mesma, porque ela recebe pessoas que não estão bem, que estão instáveis emocionalmente.” (Professora Simone, Língua Portuguesa) (VIEIRA, 2008, p. 95). E, se despir de preconceitos, e desenvolver o respeito pelo ser humano:

Eu acho que tem que se ter muito amor pra exercer determinadas atividades. E na escola prisional esse amor, ele tem que ser fundamental. Respeito, carinho, passar por cima dos preconceitos que a sociedade tem. Então quando você vem para cá, você vem mais com o coração do que com os conhecimentos de sua disciplina (Professor Valdevino, Matemática) (VIEIRA, 2008, p. 92).

Por todas essas circunstâncias que causam prejuízos ao equilíbrio psicológico da aluna e do aluno, a professora ou o professor é mais exigido/a no aspecto psicológico, pois para manter relações propícias ao estudo, que podem ser colaborativas, respeitadas e com clima de confiança, ele precisa até certo ponto acolher as necessidades de relações humanas das alunas e dos alunos, para ganhar o respeito e ser digno de confiança na avaliação da aluna e do aluno.

Freire (1987) aborda a coisificação das relações humanas quando deixamos de ter o diálogo e tratamos o outro como objeto, como ser que apenas recebe, mas não é considerado como pessoa que pensa, que entende sua realidade

e capaz de agir sobre ela. A ação dialógica segundo Freire (1987) é composta de colaboração, união, organização e síntese cultural.

A educação com base na ação dialógica visa a aprendizagem em que os seres humanos se organizam para buscarem juntos atingir um objetivo. Nela há grande respeito pela cultura do educando. O diálogo assim é feito em relações horizontais nas quais educadores e educandos reconhecem ter saberes, que não sabem de tudo, mas que todos sabem de algo. O contrário disso, é a ação antidialógica que divide para dominar e impor a exigência de um grupo ou mesmo um indivíduo dominador.

Quais as possibilidades de desenvolver relações colaborativas entre as alunas e os alunos e professoras ou professores na prisão? A escola na prisão poderia ser a antítese das relações com base na desconfiança, estereotipia e na anulação do eu? Poderia, assim, relações humanas mais propícias a aprendizagem de conhecimentos científicos?

Com base no conceito de resistência prisioneira de Rocha (1994) podemos afirmar que a população carcerária se organiza de modo coletivo para se proteger da fragmentação do eu e buscam formas de comunicação que mantenham sua cultura na convivência na prisão. No entanto, as regras de convivência entre as pessoas em situação de liberdade podem igualmente tornarem-se tensas dependendo das regras de condutas impostas pelas lideranças carcerárias que podem ser rígidas, e até mais tensas do que as regras formais impostas pela instituição. Desse modo, o modelo de conduta das lideranças entre as pessoas em situação de privação de liberdade, podem se afastar de relações colaborativas, verdadeiras e autênticas.

Os caminhos elucidados pelas professoras ou professores entrevistados/as por Vieira (2008) que indicam a necessidade do equilíbrio psicológico da professora ou do professor, dar a oportunidade para conversas e incluir demandas do cotidiano das alunas e alunos na sala de aula, sem nenhuma dúvida são recursos para que o ambiente se torne menos tenso e mais propício a relações colaborativas.

Em estudo realizado por Stecanela (2018), por meio de análise de estudos empíricos do cotidiano da Educação Básica, a autora constatou que predomina a cultura da reclamação, professoras ou professores reclamam das alunas e alunos e alunas e alunos reclamam de professoras ou professores. E que a escola

democrática presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ainda não está concretizada na prática.

O fenômeno do queixume, constatado por Stecanela (2018) não ocorre do mesmo modo nas relações entre professoras ou professores e alunas e alunos no contexto das prisões. Várias pesquisas, tais como: Carvalho (2014), Mendes (2018), José (2019), Campos (2019), Souza (2017), Vieira (2008) discutem que as relações entre alunas e alunos e professoras ou professores é de respeito e valorização profissional. As professoras ou professores referem se sentem mais respeitados ao trabalharem no ambiente da prisão do que em escolas fora dos muros, um exemplo dessa afirmação no relato: “Aqui tem uma vantagem: os alunos do sistema (prisional) são mais tranquilos, facilidade essa que muitas vezes não há lá fora. Eles aqui são mais solícitos, respeitam muito mais. Acho até estranho falar isso, mas é verdade. (Professora, Rosane, História)” (VIEIRA, 2008, p. 93).

Consideramos que o primeiro aspecto para que as relações humanas possam ser colaborativas na prisão está relacionado a forma de tratamento da professora e professor para com a aluna e o aluno. Assim, manter o tratamento de um ser humano digno, consideramos ser o primeiro aspecto para não “coisificar” a pessoa em situação de privação de liberdade.

De Maeyer (2013) corrobora com a síntese que a educação nas prisões deve-se dirigir às pessoas e não aos detentos. Português (2001), em afirmação que concorda com o pensamento de De Mayer (2013) explica que toda vez que fixamos a figura do delinquente mantemos a pessoa na realidade de praticante habitual de delitos. E essa fixação, segundo Português (2001) é um fenômeno que ocorre quando a pessoa inicia o cumprimento de pena, pois ele deixa de ter o rótulo de transgressor para adquirir o rótulo de delinquente.

Com base em Leontiev (1978) a personalidade desenvolve-se por meio de bons sistemas educacionais, boas condições para as relações humanas e boas condições materiais. Nas prisões não vamos encontrar boas condições nos sistemas educacionais, e tampouco condições materiais adequadas, mas como as relações humanas dependem mais das próprias pessoas, essas podem ser aprimoradas para melhores condições de desenvolvimento da pessoa humana.

Outro aspecto elucidado por Bozhovich (1972, 1985) para o bom desenvolvimento da personalidade é a autovalorização. Assim, apoiar a aluna e o aluno na conclusão das atividades escolares, valorizar o esforço, as aprendizagens adquiridas, são ações que contribuem para o sentimento de autovalorização. E, principalmente, para eles mesmos acreditarem que podem desempenhar outros papéis sociais, além da prática de delitos.

No ambiente escolar, deve-se buscar que a aluna e o aluno não estejam ali somente para obter a remição de pena pelo estudo, ou para sair da cela e ter uma experiência diferente, conversarem com pessoas diferentes. Um fator que pode contribuir para o desenvolvimento de relações colaborativas é o desenvolvimento do interesse cognoscitivo pelo estudo. Ou seja, que a aluna e o aluno tenham uma motivação legítima de ir à escola para aprender.

De acordo com Schúkina (1978) o interesse cognoscitivo está relacionado com aspectos intelectuais, afetivos e volitivos da personalidade. Por parte da professora ou professor podemos refletir que uma professora ou professor que transmite entusiasmo com o conhecimento científico, que demonstra estar feliz com sua profissão e ter alegria na aprendizagem das alunas e alunos, além da competência didática, são fatores que contribuem para o desenvolvimento cognoscitivo da aluna e do aluno.

Por parte da aluna e aluno, é fundamental auxiliá-lo a encontrar sentido no estudo em relação à sua própria vida e seu desenvolvimento profissional, pessoal, em sua comunidade de origem e, mesmo, durante de cumprimento de pena. Quando a aluna e o aluno não desenvolvem o interesse cognoscitivo, eles podem ser gentis, demonstrar sentimentos positivos em estarem na escola, mas se não estiverem engajados com sentido pessoal nas atividades escolares, não serão colaborativos na atividade de estudo.

Em síntese, as relações colaborativas podem ser desenvolvidas quando a própria atividade de estudo exigir a colaboração da aluna e do aluno. A pesquisa de Vieira (2008) demonstrou tratar a realidade de ensino na prisão de modo muito lúcido, assim, nem sempre as alunas e os alunos estarão com disposição psicológica para a aprendizagem e a professora ou professor vai

precisar dar vazão a assuntos latentes e não diretamente relacionados com o conteúdo da aula. Saber lidar com esses momentos, mas sem perder de vista a competência didática e científica da professora ou professor e buscando sempre o engajamento da aluna e do aluno por meio do desenvolvimento cognoscitivo podem fazer com que a Educação nas prisões ganhe mais sentido na vida das alunas e dos alunos.

Em um ambiente em que a desconfiança predomina, a professora ou o professor agirem com sinceridade, com justiça pode propiciar o respeito e o direcionamento para relações mais colaborativas. A sinceridade neste ambiente não pode ser ingênua, mas deve ser firme e amorosa para que as alunas e os alunos se sintam capazes de aprender e atuar no mundo.

Elkomin (1987) em sua análise do desenvolvimento humano chegou à conclusão de que o desenvolvimento humano se desenvolve tanto no aspecto das relações humanas quanto nos procedimentos socialmente elaborados. Na idade adulta pode haver momentos de maior desenvolvimento de um ou outro aspecto, no entanto, os dois coexistem e estão implicados no desenvolvimento do ser humano.

Assim, a preocupação com as relações humanas deve estar presente em qualquer atividade nas prisões, mas principalmente, na escola em atividades de estudo. Não podemos pensar que o ser humano pode ser robotizado, ou coisificado, e que as aprendizagens escolares são desenvolvidas de modo objetivo, padronizado, sem envolver aspectos afetivos e volitivos.

### **Considerações Finais**

Abordamos nesta síntese teórica estudos que elucidam como ocorrem as relações humanas nas prisões do ponto de vista da pessoa em situação de privação de liberdade e analisamos as influências das formas que essas relações se organizam para a execução da Educação de Jovens e Adultos nos contextos de privação de liberdade.

Assim, quando realizamos esse recorte de discussão deixamos outros aspectos à margem. Neste artigo, propositalmente não abordamos o conceito de zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento das funções psíquicas

superiores para dar luz e elucidar um aspecto menos abordado nos artigos científicos que abordam o tema da Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade que são as relações humanas. Convidamos nosso leitor e leitora para esse foco diferente de análise.

As prisões são instituições complexas e que respondem a problemas sociais também complexos. Esse artigo também não tem a pretensão de identificar que as relações humanas são a única questão pertinente à execução da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, mas, por outro lado, também não podemos nos esquecer de refletir e incentivar relações humanas autênticas, verdadeiras e cooperativas.

Uma das grandes perdas que a pessoa tem ao ingressar nas prisões são as relações humanas. Ao cumprir pena, a pessoa precisa lidar com uma série de situações de desconforto em relação à convivência humana, além da redução da expressão não-verbal diante de funcionário ou em situação de revistas.

Assim, analisamos que essa perda reflete na disposição psicológica da aluna e do aluno que a professora ou professor precisa buscar formas de humanizar as relações no interior da sala de aula, propiciando diálogo e formas menos tensas e colaborativas no interior da sala de aula. A colaboração é uma ação frequente entre a população carcerária, no entanto, sob as regras das lideranças carcerárias elas também podem se tornar tensas e muitas vezes autoritárias, fatores que distanciam dos princípios de relações autênticas, verdadeiras e colaborativas que são a base para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Abordamos que o desenvolvimento do interesse cognoscitivo é de suma importância para o engajamento na atividade de estudo e que esse engajamento ao criar mais sentido na atividade de estudo poderá tornar mais propícia a disposição psicológica da aluna e do aluno para as relações humanas cooperativas.

Por parte da professora ou professor, analisamos que uma vez que trabalhamos com pessoas que muitas vezes se sentiram frustradas no desempenho de seus papéis sociais, buscar incentivar a autovalorização da aluna e do aluno com eles mesmos, demonstrando os seus avanços, as suas capacidades e seus potenciais é

uma ação que também aprimora as relações humanas em seus aspectos positivos.

Em nenhum momento consideramos que as relações humanas colaborativas serão um continuum no interior da escola nas prisões. As tensões institucionais e as variações no clima institucionais serão sempre sentidas e muitas vezes pedirão por uma pausa, um desabafo, uma atividade de conteúdo menos complexo, para a recomposição do clima em sala de aula.

No entanto, quando nos colocamos o desafio do desenvolvimento de relações verdadeiras e colaborativas entre professoras ou professores e alunas e alunos no interior das prisões, deslumbramos um norte, e quando as tensões desequilibrarem as relações teremos um referencial de que ponto as retomar.

## Referências

BOZHOVICH, Lidia I. *El problema del desarrollo de la esfera motivacional del niño*. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA, L. V. Estudio de las motivaciones de los niños y los adolescentes. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1972. p. 12-55.

BOZHOVICH, Lidia I. *La personalidad y su formación em la edad infantil: Investigaciones psicológicas*. Tradução Josefina Lopez Hurtado. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n° 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 20 de dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. *Código Penal*. Lei número 2.848 de 07 de dezembro de 1940. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020b. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/569701>. Acesso em 02 mar. 2020.

CAMPOS, Thayane Silva. *“Um pueblo sin piernas pero que camina”*: formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARVALHO, Odair França de. *Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista*. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

DE MAEYER, Marc. *A educação na prisão não é uma mera atividade*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, Mar. 2013. Available from: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf&lang=pt>. Accesson: 16 Oct. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100004>.

DONEGÁ, Magda Sílvia. *Representações sociais de cidadania em sujeitos encarcerados*. 2006. 215 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto – Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2006.

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Sobre el problema de la peridización del desarrollo psíquico en la infancia*. In: Biblioteca de psicologia soviética. La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FORUM PAULISTA DE EJA. *Esperança que transforma*. São Paulo, 20 ago. 2020. Video (2h51min.32seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SsmQ182pxL0>. Acesso em: 03 set. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. *Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professo que atua nas ‘celas’ de aula*. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Livros Horizonte: Lisboa, 1978.

MENDES, Célia Maria Lopes. *Percepções de uma Supervisora de Ensino, sobre a escola numa instituição prisional: Estudo de Caso*. 2018. 149f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2018.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da Inserção da Educação Escolar no programa de reabilitação do sistema pena no estado de São Paulo*. 2001b. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

ROCHA, Luiz Carlos da. *A prisão dos pobres*. 1994. 302f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SCARFÒ, Francisco José; CUELLAR, Maria Eugenia; MENDOZA, Deborah Sabrina. Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 99-107, Apr. 2016.

Available from:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dZFDfCQFJFjjP8X63H6ftRD/?lang=es>. accessed 16 Oct. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>.

SCHÚKINA, Galina. Ivanova. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. Ciudad de Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1978.

SOUZA, José Paulo de Moraes. *A escola na prisão: uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação*. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n.3, p.929-946, jul/set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RNmtMBZLRwTtxpRbWHvWGj/>. Acesso em: 16 jul. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623678810>.

VIEIRA, Elisabeth de Lima Gil. *Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional*. 2008, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. *Pensamiento y lenguaje: conferencia sobre Psicología*. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. *Obras escogidas II: Pensamiento y Lenguaje; Conferências sobre Psicología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. *Obras escogidas V: Fundamentos de Defectología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015a. E-book.

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

# A Educação Desenvolvidamental Holística (EDH) no nível pré-escolar: peculiaridades do Centro Pedagógico “Experimental”<sup>1</sup>

*Holistic Developmental Education (EDH) at the preschool level: peculiarities of the “Experimental” Pedagogical Center*

Bronislav Zeltserman<sup>2</sup>  
Margarita Dubina<sup>3</sup>  
Margarita Dragile<sup>4</sup>  
Maria Pekarskaia<sup>5</sup>  
Irina Maluhina<sup>6</sup>  
Inta Baltina<sup>7</sup>

## RESUMO

O artigo relata as melhores práticas e invenções no desenvolvimento da educação pré-escolar a respeito do conteúdo, da didática e da relação educador-criança realizadas no Centro Pedagógico “Experimental”, da cidade de Riga, capital da Letônia. Baseia-se nos princípios básicos da Educação Desenvolvidamental Holística (EDH), tendo como base os

## ABSTRACT

The article represents best practices and inventions of preschool developmental approach in content, technology, and educator-child relationship carried out in the Educational Center “Experiment.” It is based on the main principles of the holistic developmental education (EDH) having its ground in the theoretical teaching of L.S. Vygotsky, B.D. Elkonin and V.V. Davydov.

<sup>1</sup> O artigo descreve as peculiaridades da Educação Desenvolvidamental Holística no nível Pré-escolar no Centro Pedagógico “Experimental”, situado na cidade de Riga, capital de Letônia. Uma versão do mesmo foi publicada em inglês em: FLEER, M.; OERS, B. van (eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education, Dordrecht, The Netherlands, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>.

<sup>2</sup> É o fundador e diretor científico do Pedagogical Center Experiment e da escola particular Innova, o criador do sistema de Educação Desenvolvidamental Holística, Riga - Letônia. E-mail: [b.zeltserman@gmail.com](mailto:b.zeltserman@gmail.com).

<sup>3</sup> É diretora do Centro de Experiências, professora de matemática, ciências naturais e química, desenvolvedora de programas de desenvolvimento criativo, Riga - Letônia. E-mail: [margaritadubina@gmail.com](mailto:margaritadubina@gmail.com).

<sup>4</sup> É professora de ritmo e imaginação criativa da Escola Innova, Riga - Letônia. E-mail: [margo.dragile@gmail.com](mailto:margo.dragile@gmail.com).

<sup>5</sup> É professora de desenvolvimento da fala, atividade cognitiva e língua russa da Escola Innova. E-mail: [mpekar@inbox.lv](mailto:mpekar@inbox.lv).

<sup>6</sup> É professora de inglês e jogos educativos de TI da Escola Innova, Riga - Letônia. E-mail: [irina.maluhina@gmail.com](mailto:irina.maluhina@gmail.com).

<sup>7</sup> É professora de matemática e preparação matemática para a escola de aprendizagem desenvolvimental, Riga - Letônia. E-mail: [balinta@inbox.lv](mailto:balinta@inbox.lv).

pressupostos teóricos de L. S. Vigotski, B. D. Elkonin e V. V. Davidov. Aborda os seguintes temas e questões: (1) particularidades da orientação psicológica dos alunos, bem como da formação de psicólogos e educadores; (2) alguns exemplos de tarefas de estudo de lições de matemática e lógica para pré-escolares. Este material é de caráter metodológico e dirigido a educadores e psicólogos que trabalham com crianças em idade pré-escolar, que estão interessados no desenvolvimento profissional, bem como na implementação de abordagens inovadoras para alcançar resultados qualitativos relevantes. Também pode ser útil para os pais, a fim de organizar um tempo livre criativo para seus filhos ou fornecer a eles processos de aprendizagem desenvolvimental adicionais em casa.

**Palavras-chave:** Educação Desenvolvimental Holística. Centro Pedagógico “Experimentar”. Educação Pré-escolar.

The article covers the following themes and issues: (1) particularities of the psychological guidance of the students as well as training of psychologists and educators. (2) It presents some examples of learning tasks from lessons on math and logic for preschoolers. This material is of a methodological character and is rather a recommendation for educators and psychologists working with preschool-age children. It is highly recommended especially for those educators and psychologists who are interested in professional development, as well as in implementing innovational approaches for reaching netter qualitative results. This could also be useful for parents, in order to organize a creative free time of their children or provide them with additional developing training at home.

**Keywords:** Holistic Developing Education. Pedagogical Center “Experiment”. Pre-school education.

## 1-O contexto histórico

O Centro Pedagógico “Experimentar” foi criado em 1987, no auge das discussões sobre o novo conceito de escola. Desenvolveu-se a partir de um projeto realizado durante os dois anos seguintes de sua criação (até 1989). Inicialmente, pretendia-se realizar a proposta dentro do sistema educacional escolar, mas a partir de 1989 desenvolveram-se novas abordagens como tentativa de implementar os conceitos do sistema de aprendizagem desenvolvimental de Elkonin-Davidov para o currículo pré-escolar.

Em 1991 a primeira turma foi iniciada principalmente por crianças, que, aos 5 anos de idade, chegavam ao Ateliê de Desenvolvimento criado pelo Centro Pedagógico “Experimentar”. Esta turma formou-se, em 2002, após 12 anos de escolaridade. Durante o período duas instituições pré-escolares foram geridas simultaneamente pelo Centro Pedagógico “Experimentar”: o Ateliê de Desenvolvimento (para crianças dos 2 aos 7 anos) e o Jardim de Infância. No

início, o principal objetivo do trabalho com crianças em idade pré-escolar era prepará-las para a escola de educação desenvolvimental. Conseqüentemente, tornou-se a base (núcleo) da educação pré-escolar.

O pano de fundo para o processo de desenvolvimento de novas abordagens e a implementação do novo conteúdo foram as sérias mudanças do sistema educacional letão que consistiu, em parte, em alterações nos currículos e padrões da educação pré-escolar e escolar pública e na transição da educação em russo para a língua do país. Além disso, a especificação da política interna letã também teve seu impacto: a implementação de novas abordagens ocorreu durante o período de transição geral do sistema público de educação infantil e escolar para os padrões ocidentais, embora mudando de direção várias vezes. Algumas dessas mudanças relacionadas ao pré-escolar, bem como outras inovações não se encaixavam em nossa percepção pedagógica e psicológica do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Apesar disso, durante o período de formação e implementação do Sistema Desenvolvimental Holístico de Educação, estabelecemos com sucesso uma instituição baseada nos principais conceitos do pensamento psicopedagógico russo e da língua russa. Essa instituição oferece educação para crianças de 15 meses a 3 anos de idade, além de formação para o aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos dos educadores e psicólogos.

A experiência de implantação e desenvolvimento do Centro Pedagógico “Experimental”, especialmente de sua educação pré-escolar, provou que, se o sistema educacional estiver alicerçado nas principais ideias filosóficas, científicas e psicopedagógicas, pode-se alcançar resultados de alta qualidade, apesar de quaisquer circunstâncias externas. As notáveis conquistas atingidas na formação pessoal e profissional de nossos graduados, que já possuem diplomas emitidos na Letônia ou de qualquer outra universidade de países ocidentais ou orientais, fornecem evidências claras de que a educação desenvolvimental, surgida na década de 1980, tem base científica, suporte metodológico e implementação bem-sucedidas.

O sistema de EDH e sua implementação são baseados em:

- Conceitos teóricos da escola científica de L. S. Vigotski (VIGOTSKI, 1984, 1996; VERESOV, 2004);
- Formulações teóricas, psicopedagógicas e metodológicas do sistema de aprendizagem desenvolvimental B. D. Elkonin-V. V. Davidov - SADED ou Aprendizagem Desenvolvimental Elkonin-Davidov ADED (DAVIDOV, 1996, 2000, 2005; SHCHEDROVITSKY, 2005; ELKONIN, 1989);
- Conceitos de atividade do pensamento sistemático (APS) Metodologia de G. P. Shchedrovitsky e Pedagogia STA (STAp) (AKOPOVA; IVANOVA, 2006; SCHEDEVROVITSKY; ROZIN; ALEKSEEV; NEPOMNYASHCHAYA, 1993; SCHEDEVROVITSKY, 2015);
- Fundamentos conceituais do projeto de educação desenvolvimental pré-escolar “Тропинки” (“Caminhos”) de V. T. Kudryavtsev (KUDRYAVTSEV; 2007; «Стандартизация» дошкольного образования: путеводные звезды и подводные камни. <http://obruch.ru/index.php?id=8&n=76&r=2>;
- Desenvolvimentos autorais de educadores do Centro Pedagógico “Experimental” (ZELTSERMAN, 2007, 2002; ZELTSERMAN; ROGALEVA, 2000).

A diferença fundamental entre o ensino tradicional e a educação desenvolvimental, implementada no centro pedagógico “Experimental”, é descrita por V. T. Kudriavcev (KUDRYAVTSEV, 2007):

O diagnóstico para a educação pré-escolar tradicional, formulado por B. D. Elkonin e V. V. Davidov, descreve bastante o currículo pré-escolar tradicional. O conteúdo e a forma de trabalho do educador utilizados na educação infantil tradicional não são relevantes para o desenvolvimento das crianças, pois em sua essência estão copiando a experiência que as crianças já tinham (ou deveriam ter) adquiridas em suas atividades cotidianas.

O presente artigo é baseado nas melhores experiências e práticas de metodólogos, psicólogos e educadores do centro, que refletem a abordagem do desenvolvimento dos conteúdos, didáticas e relacionamento com crianças implementada na educação pré-escolar dentro do Centro “Experimental”. São

apresentados: (1) os fundamentos psicológicos e pedagógicos para desenvolver a prática; (2) fragmentos de métodos/instruções de exercícios e resumos de notas de aulas e; (3) várias partes de transcrições de aulas ou exercícios.

Antes de descrever o aspecto prático, nos deteremos nas peculiaridades da formação de educadores e psicólogos que atuam na rede de educação infantil da EDH.

## **Formação profissional de psicológicos e pedagógicos**

Para cumprir suas funções dentro do sistema de EDH, cada educador deve participar de um curso de formação profissional avançado para conhecer as peculiaridades do sistema. Além da formação psicológica básica do educador e da compreensão das teses fundamentais do sistema de educação desenvolvimental, cada um deve possuir conhecimentos, habilidades, hábitos e um bom senso de humor para trabalhar no sistema de EDH. É necessário antes de tudo afirmar que, do ponto de vista didático da EDH, os participantes do processo educativo são percebidos como partes iguais (aluno-educador). Um educador não deve passar seus conhecimentos para uma criança, mas sim fazer uma brincadeira com ela durante a qual a criança poderá receber novos conhecimentos, ferramentas, experiências etc.

### **2.1 Projetando sessões de estudo como workshops do projeto**

Os educadores, trabalhando em várias áreas e com diferentes faixas etárias, participam juntos nestes tipos de oficinas. Durante estes workshops são discutidas questões comuns do desenvolvimento de grupos pré-escolares e desenvolvido um sistema holístico de tarefas/aulas para a promoção da criatividade, ou o trabalho em pares ou grupos, que os educadores individuais implementam sistematicamente durante o seu tempo de organização da aprendizagem. A forma de explorar e ampliar uma tarefa será descrita mais adiante por intermédio de tarefas como, por exemplo, “Um menino e um cavalete de pintura”, “Contos de fadas” etc.

Outro aspecto importante dessas oficinas é o desenvolvimento de aulas interdisciplinares (transversais), destinadas a adquirir habilidades de comunicação e trabalho em grupo em diferentes faixas etárias (4-6 anos). Os principais educadores de diferentes áreas semelhantes, ou seja, matemática-lógica-ciência (o desenvolvimento da atividade cognitiva) ou dança-música-esporte-arte visual, participam da projeção e implementação desses tipos de sessões de estudo.

Também é possível combinar outras disciplinas de estudo, se for essencial para atingir o objetivo de um educador ao trabalhar com um determinado grupo de crianças pré-escolares.

Uma atenção especial é dada ao uso de vários fragmentos da pedagogia da atividade do pensamento sistemático (APS) para o desenvolvimento de aulas interdisciplinares, pois um educador deve ter uma compreensão clara da correlação entre o objetivo de sua aula, os desafios psicológicos e pedagógicos, a didática e as peculiaridades da psicologia da idade.

É necessário mencionar que o princípio dos “workshops do projeto” se aplica não apenas ao trabalho em equipe dos educadores no desenvolvimento de aulas interdisciplinares, mas também ao desenvolvimento individual e à projeção de programas de educação desenvolvimental. Neste caso, utiliza-se a abordagem de “mestre-aprendiz”, quando “um educador jovem” (menos experiente) está trabalhando em um projeto junto com “um mestre” (educador mais experiente).

## **2.2 Workshops de análise dos vídeos das aulas**

Durante essas atividades, as situações psicológicas e pedagógicas de uma sessão de estudo são discutidas em detalhes. É um procedimento obrigatório para qualquer novo educador ou qualquer nova abordagem orientada a adquirir uma habilidade, para o uso de qualquer nova didática ou inovação desenvolvida em oficinas do projeto.

Durante a oficina de análise dos vídeos é dada atenção extra à análise do projeto da aula (seu objetivo, desafios, didática e resultados planejados), bem como à situação psicológica e pedagógica real da própria aula. As ações e o

comportamento de um educador e as técnicas por ele utilizadas são o objeto de análise, bem como o processo de novas habilidades adquiridas pelos alunos.

Uma reflexão psicológica e pedagógica segue a análise, cujo objetivo é detectar os déficits da abordagem teórica ou do modelo da sessão de estudo, e, após outra interação, um novo conceito de estudo é desenvolvido.

Cada educador do sistema EDH deve conhecer os elementos fundamentais da pedagogia da atividade do pensamento sistêmico (APS), incluindo as peculiaridades de organização e participação na comunicação, identificação da própria compreensão e compreensão correta do interlocutor, autorreflexão e reflexão dos outros.

Durante a formação é dada especial atenção à aquisição das habilidades acima referidas pelos profissionais de psicologia e pedagogia. Somente após a formação pedagógica e psicológica os educadores têm o direito de desenvolver e implementar projetos educacionais individuais e jogos. Assim, foi criado um programa transparente de artes visuais (do 3º ao 11º ano), eventos extracurriculares criativos e intelectuais, entre outros.

### **3 Orientação psicológica no nível Pré-Escolar**

Uma das principais peculiaridades do sistema de educação desenvolvimental holística pré-escolar é a orientação psicológica, que tem como finalidade dar um apoio psicológico aos sujeitos, crianças a partir de 1 ano e educadores, durante o processo educativo. Vale a pena mencionar que a principal característica do nosso acompanhamento psicológico é que se aplica não apenas à resolução de tarefas dentro do processo de estudo, mas também fornece o gerenciamento dos aspectos psicológicos da educação. Este tipo de gestão exige uma formação especial para ambas as partes educativas, crianças e educadores, na resolução de problemas psicológicos e no desenvolvimento da personalidade. Neste caso, o psicólogo atua como um especialista e um conselheiro.

O acompanhamento tem como objeto o processo educativo, enquanto seu tema principal é a situação do desenvolvimento infantil, que é entendida como

um sistema de relações da criança com o mundo exterior, seus pais, colegas e consigo mesma.

O conteúdo deste artigo é o elo de um diagnóstico e a correção das dificuldades psicológicas para o manejo desse aspecto na educação. A principal característica dessa abordagem é a projeção de uma atividade (ZELTSERMAN; ROGALEVA, 2000). Assim, a primeira etapa do trabalho com um grupo pré-escolar é o diagnóstico da atividade de um grupo e do desenvolvimento individual das crianças. O próximo passo é a divisão do grupo, de acordo com as peculiaridades psicológicas da situação de desenvolvimento individual de cada criança, com base nos resultados do diagnóstico. Este tipo de divisão do grupo permite estabelecer desafios e encontrar abordagens adequadas para o desenvolvimento das atividades em grupo. O desejo de trabalhar em diferentes grupos e suas habilidades são desenvolvidos nesse tipo de atividade psicológica. Durante nossas aulas as crianças participam em vários jogos. A busca pelo objetivo do jogo se torna o aspecto chave do desenvolvimento, o que permite ainda que os jogadores definam seus próprios desafios. Assim, crianças de uma faixa etária mais velha ao brincar de “trem” definem o propósito do jogo como algo “interessante”, como uma oportunidade de aprender “a brincar juntos” também “ser sensível um com o outro”.

#### **4 Da socialização à comunicação produtiva**

A formação de habilidades de socialização e comunicação ocupa um lugar especial no sistema EDH para o nível pré-escolar. A aprendizagem das técnicas de socialização e comunicação é um meta-desafio comum, ou seja, são universais para qualquer situação de interação de uma criança em idade pré-escolar tanto dentro como fora do processo de estudo.

Para o nível pré-escolar foi desenvolvido um programa de apoio a crianças em idade pré-escolar no domínio da interação social (“o ABC da socialização”). Este programa permite orientar a criança para a esfera da interação, formando a motivação para a socialização, a intenção de comunicação e a necessidade de

socialização, eliminando assim o problema de adaptação da criança (localização) no novo mundo social que se expande rapidamente para um aluno da pré-escola.

No estágio inicial de desenvolvimento, é sua família (a mãe e o pai); mais tarde, à medida que cresce, a esfera de socialização se expande para seus companheiros, novos adultos, novas condições sociais e relações com outras pessoas.

Assim, durante as primeiras aulas, as crianças enfrentam uma situação nova que significa conhecer outras crianças e seu educador. O educador sugere que toda criança diga seu nome e que as demais a nomeiem com um nome gentil. Desta forma, a criança não só tem a oportunidade de se familiarizar com outras crianças e memorizar seus nomes que são novos para ela, mas também de reconhecer (perceber) seu próprio nome, que ela é capaz de memorizar, bem como receber uma nova experiência de socialização em uma situação desconhecida.

Ademais da familiarização do jogo com o novo mundo social, durante as aulas, a criança adquire um sentimento de pertencimento a um grupo e forma uma atitude positiva em relação a si mesma e aos demais, o que enriquece seu conteúdo emocional. Além disso, essas atividades desenvolvem suas habilidades de comportamento social e cultural, bem como promovem uma capacidade de empatia e compaixão. Por exemplo, o jogo “Piano animal” desperta o sentimento de pertencimento a um grupo, atrai a atenção da criança para a consciência e comparação de seus próprios sentimentos emocionais e desenvolve a habilidade de interação com outras crianças.

Neste jogo as crianças estão sentadas em uma fila imitando as teclas do piano, que soam como vozes de animais diferentes. Durante a atividade, um educador desempenha o papel de pianista e entrega a cada criança sua tecla de piano com um certo som de animal. Quando ele pressiona uma tecla, deve soar como o animal que lhe correspondeu representar. Por intermédio dessas atividades, as crianças também adquirem uma experiência social de comunicação.

Durante uma dessas aulas o educador, utilizando para isso vários brinquedos, conta a história de dois ouriços que encontraram uma maçã verde, mas não conseguiram decidir se era doce ou azeda. Gradualmente, a conversa deles se transforma em uma disputa acirrada e uma conseqüente briga. As crianças são

solicitadas a nomear a situação do ouriço, a prever suas várias consequências e a resolvê-la da melhor maneira possível (fazendo perguntas como: “O que está acontecendo entre os ouriços? O que poderia acontecer se a luta não parasse?”). No resultado da atividade, as crianças encontram suas próprias abordagens para a resolução de conflitos (por exemplo, resolvê-lo deixando os ouriços provarem a maçã ou saboreando-a, descrevendo o sabor para os ouriços etc.).

No processo de resolução da situação de estudo, um adulto auxilia a criança na aplicação de modos de ação conhecidos em uma nova situação. Frequentemente uma nova abordagem é necessária para a resolução da situação; assim, a criança testa amostras, guiada por um educador, que ajudam a avaliar soluções adequadas e inadequadas. Geralmente, torna-se essencial que as crianças troquem opiniões. Uma das técnicas possíveis para a discussão é o trabalho em dupla.

Neste caso, o educador faz uma pergunta que todos poderiam responder. As crianças tentam fazê-lo e é dado tempo para suas negociações. “Enfrentem um ao outro e, se souberem a resposta, compartilhem com seu parceiro. Se ele concordar e estiver balançando a cabeça, pegue a sua mão e mostre que você está pronto para responder à pergunta juntos. Se ele discordar, peça a sua opinião, pois pode ser que você não tenha razão, e ele poderia te ajudar?”.

Para uma educação ainda mais bem-sucedida em nosso sistema, já na idade pré-escolar, as crianças são ajudadas a pensar independentemente, a discutir e a defender sua opinião, bem como a levantar questões e iniciar a obtenção de novos conhecimentos. Consequentemente, um trabalho individual orientado por um adulto não é suficiente para a tarefa; trabalhar dentro de um grupo de crianças é essencial.

Uma disputa entre crianças oferecendo diferentes abordagens para a resolução de tarefas é uma condição necessária para questões primordiais dirigidas pelo educador. Mas para a discordância cheia de conteúdo, as crianças envolvidas devem ser capazes de:

- Formular seu próprio ponto de vista;
- Descobrir a opinião dos outros;
- Distinguir entre a opinião própria e a opinião dos outros;

- Resolver a contradição pela argumentação, evitando colocar o conflito no terreno das relações interpessoais.

Para estabelecer a coordenação primária das ações, a etiqueta de uma disputa justa é introduzida:

depois de expressar sua opinião, pergunte aos outros: “Você concorda? Você se importa? O que você acha?” Se todos concordarem, você pode agir. Se houver opiniões diferentes, perguntem uns aos outros: “por que você acha isso? Você pode provar isso?”

Aqui está um exemplo de um trabalho entre pares:

Você tem à sua frente uma imagem de um ser humano, este realiza um trabalho incomum. Por favor, tentem ambos, você e seu parceiro, negociar e vestir esse indivíduo com um uniforme específico. Depois você trocará seus desenhos com outra dupla que tentará adivinhar a ocupação dessa pessoa.

O estabelecimento de um diálogo criativo é condição necessária para qualquer atividade. Como questão comum para uma interação, implementada em uma atividade conjunta entre crianças, sugerimos tarefas para o desenvolvimento da imaginação. Em nosso sistema, os diálogos únicos são implementados como um diálogo igualitário entre uma criança e um educador também como um diálogo especialmente organizado sobre a atividade criativa entre as crianças.

#### **4.1 Trabalho em equipe**

O trabalho em equipe é organizado usando recomendações especiais desenvolvidas no centro, que, de acordo com os objetivos do trabalho em grupo, incluem habilidades de socialização e ferramentas da pedagogia APS (ZUCKERMAN, 2000; SHCHEDROVITSKY, 2005; TANCEROV, 1997). Várias abordagens para a formação de grupos são usadas para desenvolver as habilidades de um facilitador, bem como para ajudar as crianças a aprenderem a trabalhar em grupo. Grupos (equipes) poderiam ser formados de acordo com o

desejo de seus participantes. Assim, o objetivo principal da equipe poderia ser o resultado criativo dos facilitadores do grupo.

Para a condição de facilitadores do grupo, normalmente o educador pega uma criança entre aquelas que já ao final da formação preparatória parecem ter inclinação para a facilitação e que são respeitadas por seus colegas. As crianças são divididas em grupos brincando de “espelho”. É a maneira mais complicada de fazer isso. Um líder vira as costas para a turma, enquanto o educador aponta para um dos alunos. O líder chama um número. O grupo é formado aleatoriamente. Neste caso, o objetivo principal do grupo é organizar uma comunicação. De acordo com o gênero, as meninas estão em um grupo e os meninos em outro. A aquisição de técnicas de trabalho em equipe pelas crianças é essencial aqui (ZELTSERMAN; ROGALEVA, 2000; TANCEROV, 1997).

#### **4.2 A imaginação é central no crescimento mental da idade pré-escolar**

A imaginação criativa é uma “conquista” psicológica central da idade pré-escolar (L. S. Vigotski, V. V. Davidov). A sua formação durante várias atividades da infância promove o estabelecimento da mentalidade infantil. Ao longo da educação desenvolvimental pré-escolar, ela é ativamente formada por meio de atividades pré-escolares especializadas, como jogos, vários tipos de criatividade artística, percepção de contos de fadas, escrita criativa independente etc.

De acordo com a hipótese de V. V. Davidov e V. T. Kudryavtsev, a unidade da imaginação produtiva e do pensamento criativo é a base para a continuidade da educação desenvolvimental pré-escolar e escolar (DAVIDOV; KUDRYAVTSEV, 1997). A imaginação não pode ser formada de tempos em tempos, pois ela exige um trabalho constante e atenção especial dentro do processo de estudo. Esse processo é altamente enfatizado dentro do nosso sistema de EDH.

Não são os protótipos da atividade de estudo que se desenvolvem no nível pré-escolar, mas seus pressupostos psicológicos universais. Um dos pressupostos-chave e prioritários na educação desenvolvimental pré-escolar é a imaginação produtiva desenvolvida, que representa o cerne do potencial criativo de uma

criança pré-escolar e está relacionada ao pensamento teórico de uma criança nos anos iniciais do nível fundamental (KUDRYAVTSEV, 2007).

A imaginação não é apenas o processo mental central da idade pré-escolar, mas também é uma característica comum da consciência, é “uma habilidade universal” (E.V. Iliénkov) e, conseqüentemente, um atributo fundamental (sistematicamente importante) da personalidade humana. A literatura psicológica e pedagógica usa diferentes termos para descrever o processo de desenvolvimento da imaginação. Nos últimos anos, o termo criatividade é amplamente utilizado para esse propósito na Letônia e, no artigo, o usamos para descrever a atividade de desenvolvimento da imaginação, capacidade de imaginação, pensamento criativo, trabalho com sonhos e criatividade.

No centro reunimos e sistematizamos mais de 300 atividades para o desenvolvimento da criatividade. A seleção inclui os conceitos de J. Ranzulli (ГАТАНОВ, 1998; CRUTCHFIELD, 1966; RENZULLI, 1986; TORRANCE, 1965), O. M. Dyatchenko (VENGUER; DIACHENKO, 1989; DIACHENKO, 2007) e V.T. Kudriavcev (KUDRYAVTSEV, 2007), o desenvolvimento da capacidade de imaginação (AKOPOVA, 2005; AKOPOV; IVANOV, 2006), desenvolvimento de jogos verbais (ZELTSEMAN; ROGALEVA, 2000), bem como da fantasia (KUDRYAVTSEV, 2012; RODARI, 2011), que são todos diferentes em sua técnica e mentalidade, mas com o objetivo comum de desenvolvimento da criatividade. A seleção é organizada em um sistema, que permite utilizá-lo durante as atividades em qualquer área do conhecimento.

A seleção “Mosaico” consiste em vários tipos de tarefas e atribuições:

- Complete o desenho;
- Associações verbais;
- Novas formas de uso;
- Construção;
- Situações inacreditáveis.

Durante a atividade “Completar o desenho”, as crianças são intensamente envolvidas na “transformação de um borrão”. “O que eu vejo, enquanto transformo uma mancha em uma boa/brilhante/bela/...?”

Jogos de desenvolvimento verbal são implementados durante as aulas para a formação da fala e, ao mesmo tempo, promovendo não só o aprimoramento da fala, mas também o desenvolvimento da criatividade. Os contos de fadas são a melhor maneira de praticar a fala e a criatividade usando diferentes tarefas:

citação errônea de um conto de fadas,  
copiando um conto de fadas,  
uma nova versão de um velho conto de fadas,  
um conto de fadas de cabeça para baixo,  
assim como,  
inventar um novo final da história,  
criar um novo meio da história,  
inventar um novo começo de uma história.  
O jogo “Equívoco de um conto de fadas”  
Objetivo: Desenvolvimento da imaginação e da fala.

#### Instruções:

Todos vocês conhecem o conto de fadas “O chapeuzinho vermelho”. Agora ouça como poderia ser contado por um velho o conto de fadas de J. Rodari.

Era uma vez uma garotinha chamada Chapeuzinho Amarelo.

Não é amarelo, é vermelho!

Ah, você está certo! É um capuz vermelho. Certa vez sua mãe ligou para ela dizendo: “Querida Chapeuzinho Verde...”

Não! Ela é uma Chapeuzinho Vermelho! Claro!

Ela tem um capuz vermelho.

“Vá até a tia Dionmira e traga cascas de batata para ela...”

É óbvio que ele havia citado completamente errado o conto de fadas. Por favor, tente também citar erroneamente o conto de fadas, ou seja, contá-lo com algumas mudanças de eventos e nomes dos heróis ou mesmo misturando-os. Enquanto isso, os outros devem se sentar e ouvir com atenção e devem corrigir o contador de histórias.

Os seguintes contos de fadas russos bem conhecidos podem ser usados para a citação incorreta:

Uma galinha pintadinha

Um palácio (“Teremok”)

Um pão de gengibre

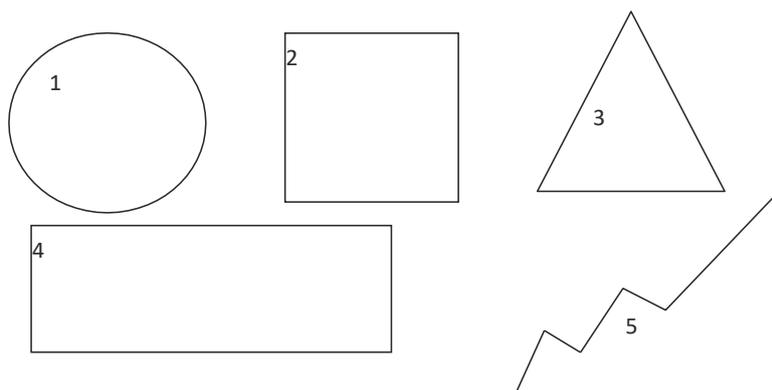
A casa de um coelho

Gansos-cisnes

Os três ursos

As seguintes tarefas são usadas para atividades de diferentes idades como um procedimento de aquecimento.

Instruções: a atividade pode ser dividida em várias etapas: na primeira, o educador dirige-se às crianças com a pergunta “O que você vê ao olhar para as figuras (um círculo, um triângulo, um retângulo, uma linha curva)?” (Fig. 1).



**Fig. 1** Exemplos da figura 1

Nas próximas aulas, ele pode pedir aos participantes que completem a figura, ou para grupos avançados ou mais velhos, pode sugerir que façam algo que ninguém mais poderia desenhar.

### **Este exercício é usado para diagnóstico.**

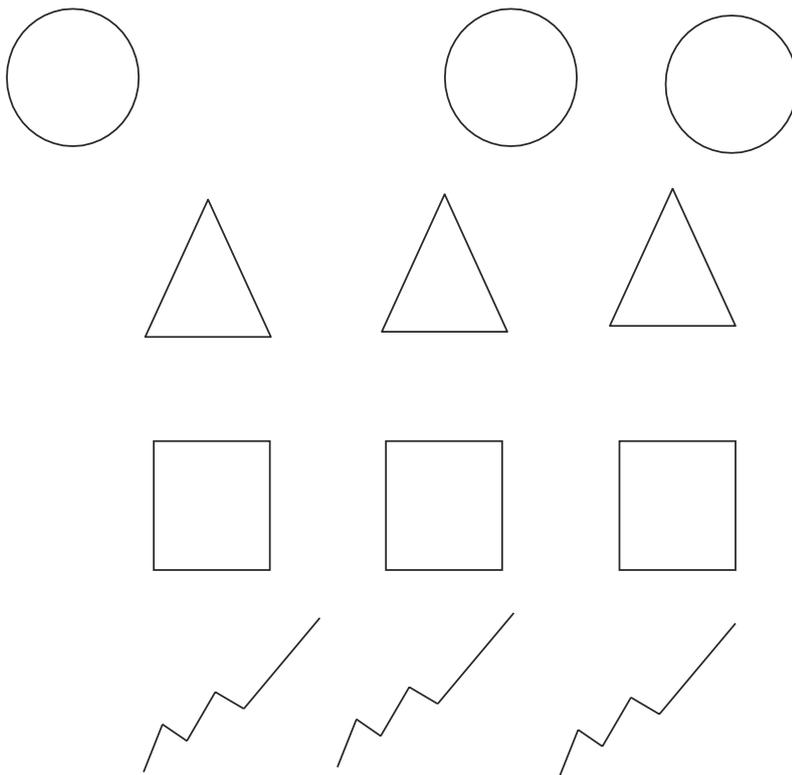
Instrução: Você tem 2 minutos para desenhar uma quantidade máxima de figuras ou para desenhar uma história em quadrinhos (um desenho animado) (Fig. 2).

Este exercício é implementado em diferentes faixas etárias, e a sequência de tarefas se baseia no nível do grupo e sua situação social.

Instrução: Olhe para a foto, reflita um pouco e diga-nos o que o menino está pensando? Se os objetos pudessem pensar, quais seriam os pensamentos de um cavalete, uma folha de papel, tintas, um pincel, brinquedos e pássaros atrás da janela? (Fig. 3).

Tudo o que foi mencionado acima dá uma visão panorâmica de como várias atividades incluem exercícios sobre vários aspectos da criatividade, sendo adequados para diferentes faixas etárias.

Alguns dos exercícios são atribuídos a crianças de diferentes idades num contexto mais amplo, permitindo-nos assim acompanhar as dinâmicas de desenvolvimento individual e grupal. O desenvolvimento de novas atividades para diferentes faixas etárias e áreas do conhecimento é uma tendência especial dentro da atividade do educador. Uma das principais características das atividades de desenvolvimento da criatividade é a inclusão de elementos do currículo da educação escolar para os mais velhos, preparando-os para os estudos escolares.



**Fig. 2** Exemplos da figura 2

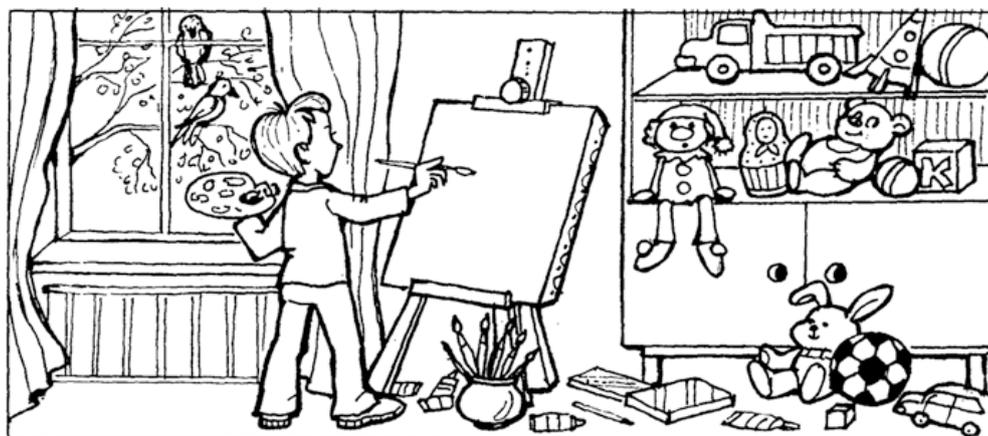


Fig. 3 O que o menino está pensando?

#### 4.3 Desenvolvimento de elementos da atividade de estudo para pré-escolares

Uma das tarefas mais importantes é desenvolver certos procedimentos didáticos para a introdução da atividade de estudo em diferentes áreas do conhecimento entre os pré-escolares mais velhos. Seu objetivo não é apenas facilitar a transição da atividade pré-escolar para a atividade de estudo escolar, mas analisar as condições psicológicas e pedagógicas que permitem passar da atividade lúdica para a atividade de estudo e ensinar “habilidades de estudo”.

A capacidade de aprender é uma habilidade de autotransformação, implementada na faculdade de uma criança de propor um determinado objetivo para si mesma (isso significa que uma criança é capaz de reconhecer os limites de suas capacidades), em sua qualidade de encontrar independentemente suas próprias ferramentas para resolução de tarefas, bem como na sua capacidade de adotar uma sequência determinada de passos e de reconhecer os seus resultados.

Os elementos da atividade de estudo estão sendo desenvolvidos dentro de um dos anos de nossos programas pré-escolares. Um desses programas é o de desenvolvimento do pensamento criativo, que inclui vários elementos da atividade de estudo, como planejamento, análise das condições de atribuição, planejamento de ações, modelagem, controle e avaliação das ações realizadas. Utiliza-se também durante os programas formas de atividades individuais e coletivas, além de jogos.

Definimos as principais abordagens para o desenvolvimento da atividade de estudo durante as aulas:

Durante as aulas o educador está atento para a formulação da tarefa de estudo de forma tal que seja possível conferir se foi compreendida pelos pré-escolares e se eles conseguiram transformá-la em uma tarefa individual.

– Em todos os casos, o educador deve usar vários modos, modelagem e transformação usando vários sistemas de sinais.

– Deve-se usar diferentes tipos de organização do trabalho (trabalho em dupla ou em grupo) durante uma atividade, a fim de desenvolver habilidades de comunicação produtiva entre os pré-escolares.

– Deve-se usar várias técnicas de pesquisa de educação desenvolvimental para o trabalho das crianças.

– Cada aula deve terminar com uma tentativa de desenvolver entre os pré-escolares a capacidade de refletir sobre os resultados de seu pensamento e atividade.

*A avaliação da compreensão de uma atribuição:*

– Por favor, desenhe em seus cadernos um pequeno triângulo e um grande círculo embaixo dele. Agora, por favor, adicione ao desenho vários detalhes para completar a imagem. Por favor, explique o que é e nomeie-o.

*Planejamento da ação (ou enredo da história):*

Crianças, aqui estão três imagens. Por favor, olhe para elas com atenção e tente inventar e escrever uma história (você pode pedir ajuda aos seus pais presentes na sala). E agora, por favor, conte-nos a sua história.

*Construção do modelo:*

– Por favor, imagine que hoje é um dia ensolarado de verão (ou um dia chuvoso de outono). Agora, por favor, desenhe em seus cadernos suas atividades desejadas durante a estação ou o clima.

*Definindo os grupos de características ao criar uma imagem ou uma ação*

– Hoje vamos voar para um planeta de fadas habitado apenas por crianças. Neste planeta tudo está destinado e feito para elas. O que você acha que podemos encontrar lá e como seria?

#### **4.4 Avaliação e autoavaliação**

A avaliação e a autoavaliação estão se formando durante as aulas, no momento que os resultados da atividade criativa da criança encontram sua forma final em desenhos, maquetes e textos. Tarefas criativas não têm respostas erradas; todas as respostas são aceitas com gratidão pelo educador; ele deve encorajar uma criança para a avaliação independente de seus próprios resultados, para a capacidade de ver méritos e deficiências de seu trabalho, sua coragem e fidelidade aos seus princípios etc.

Ao implementar as abordagens, pode-se praticar vários aspectos do desenvolvimento dos elementos da atividade de estudo, como planejamento, análise de suposições de um trabalho, planejamento de ações, modelagem, controle e autoavaliação. Nesse caso, a imaginação de uma criança e seu desenvolvimento tornam-se o conteúdo. Todas as atividades são desenvolvidas preservando a atividade principal dos pré-escolares, que aprende, assim, por intermédio da brincadeira.

#### **4.5 As peculiaridades do desenvolvimento da atividade cognitiva**

Nossa experiência de trabalho com pré-escolares no sistema EDH comprova que o desenvolvimento da atividade cognitiva é a base para o estudo bem-sucedido em nível escolar. A organização do processo de estudo dentro da escola não seria efetiva se a criança não atingisse o nível adequado de maturidade da atividade cognitiva para sua faixa etária. Consequentemente, em nosso sistema de educação, começamos a desenvolver a atividade cognitiva desde muito cedo, com 1 ano de idade, quando as mães são convidadas a transformar as tentativas caóticas de seus filhos de explorar o mundo circundante em um ambiente significativo, pensativo, cognitivo. Essa abordagem baseia-se nas peculiaridades do desenvolvimento próprio da idade, pois exatamente a essa altura da vida a criança começa a ter curiosidade pelo mundo exterior, vendo objetos coloridos, ouvindo sons diferentes etc. Assim, a criança adquire uma atividade de orientação primária que é a base fisiológica para o desenvolvimento da atividade cognitiva.

Nossa principal inovação no desenvolvimento da atividade cognitiva entre os pré-escolares é a implantação do programa “Junto com sua mãe”. Neste caso, o objetivo do educador é transferir as abordagens e ferramentas para o desenvolvimento das principais peculiaridades e habilidades próprias da idade da criança, como movimento senso motor, fala interior, desenvolvimento físico etc.

Uma atividade com uma pirâmide de cores diferentes é útil neste caso. A mãe coloca uma pirâmide na frente de seu filho e chama a atenção para o fato de que tem cores diferentes. Anéis de cores vermelhas, amarelas, verdes, azuis etc., estão sendo colocados no bastão. A mãe deve encorajar seu filho a nomear as cores dos anéis. Se for difícil para ele, um adulto dá uma resposta e pede a uma criança que repita. Depois, a mãe incentiva seu filho a colocar os anéis em ordem decrescente no bastão. “Por favor, mostre-me o anel maior!” pergunta o adulto e se oferece para colocá-lo no palito. Além disso, uma criança pega outro anel maior e o coloca no bastão. Ao coletar a mãe o anel a criança nomeie a cor. Como resultado, eles criam uma pirâmide de tal modo que na parte inferior esteja o anel maior e no topo o menor.

O desenvolvimento da atividade cognitiva começa na tenra idade pela interação da criança com diferentes objetos. Essa peculiaridade associada a idade é levada a sério, enquanto planejamos nossas atividades de desenvolvimento com a faixa etária inicial. Durante as atividades as crianças aprendem a diferenciar forma, cor, tamanho de um objeto, bem como sua quantidade e orientação no espaço. Na primeira infância, o desenvolvimento cognitivo é construído a partir do interesse da criança pelos aspectos externos do mundo circundante.

Já aos 3 anos de idade, uma criança está se tornando mais interessada nos lados ocultos e conexões do mundo ao seu redor. É uma percepção significativa e ativa do novo aspecto do mundo; uma criança desmonta seus brinquedos para investigar o desconhecido, analisa os objetos e sua finalidade, e quanto mais descobre durante a atividade, mais deseja permanecer na situação de pesquisa e exploração. Esse padrão é usado durante nossas aulas também para a atividade lúdica de cada criança. Essa peculiaridade do desenvolvimento nos permite criar um campo de pesquisa e experimentação durante nossas atividades. Além disso, também permite que a criança construa sua visão de mundo com base em sua própria experiência e observação.

Em uma das atividades, a educadora apresenta várias caixas fechadas para um grupo de crianças e explica que as três contêm objetos diferentes, mas uma está vazia. Solicita que elas encontrem a caixa vazia e dá uma pista de como fazer isso: “Agite a caixa para ouvir o som”. As crianças encontram a caixa que não faz barulho e, assim, a educadora explica que “significa que está vazia”. Na segunda parte da atividade, as crianças devem definir o conteúdo da caixa de acordo com seu som. Qual das caixas contém um sino tocando ou um chocalho ou pedras? Durante a atividade experimental, as crianças aprendem que podem definir o conteúdo da caixa pelo som que ele produz.

De acordo com nossa experiência com pré-escolares, o uso de brinquedos familiares à criança também pode ser produtivo. Esses tipos de brinquedos são utilizados em atividades lúdicas para simulação de situações cognitivas.

Durante a aula as crianças são visitadas pela boneca Masha e pelo ursinho Mitya. A boneca vê um espelho e se pergunta: “Qual é o objeto brilhante?”. A resposta à pergunta pode ser dada pelas crianças ou pelo ursinho Mitya, que sabe tudo: “É um espelho”. A boneca continua se perguntando: “Está me mostrando?” “Não”, responde uma criança ou o ursinho, “é apenas o seu reflexo!” Depois, as crianças se olham no espelho, exploram as peculiaridades de sua aparência e chegam à conclusão de que todas as pessoas diferem umas das outras.

Ao final da idade pré-escolar, é possível traçar as características de autocontrole e autorregulação da atividade cognitiva de uma criança, o que pode ser visto em sua capacidade de estabelecer objetivos, encontrar uma abordagem, controlar o processo de sua atividade e avaliar de maneira independente seu próprio resultado. A criança começa a mostrar iniciativa no cumprimento de tarefas ou no controle de seu próprio comportamento. Nossa experiência com pré-escolares comprova que nessa idade a criança já é capaz de definir sua atividade criativa, bem como implementar sua concepção, interesses e necessidades.

Pré-escolares mais velhos estão interessados não apenas no objeto novo em si. As crianças de 4, 5 e 6 anos querem conhecer sua estrutura, seu propósito, sua função e seus antecedentes. O interesse cognitivo torna-se o motivo da manipulação da criança com o objeto. Essa atitude cognitiva se

revela nas peculiaridades das questões da infância. Uma criança de 4 a 5 anos sempre pergunta “por quê?” Assim, desenvolve-se uma atitude de questionamento do mundo exterior. Essa peculiaridade de desenvolvimento com base na idade pode ser efetivamente usada em atividades organizadas na forma de uma pesquisa independente que exija que a criança explore sua própria maneira de cumprir a tarefa.

Duas imagens obtendo dois objetos diferentes são apresentadas às crianças durante a aula. Uma das fotos contém a imagem com dois gatinhos sentados à mesa. Há uma tigela sobre a mesa contendo um ramo de mimosa. Os gatinhos estão desenhando um cartão para sua mãe. Atrás de suas costas há uma janela com um pingente de gelo e o sol brilhando através dele. A segunda imagem mostra dois gatinhos brincando no gramado cheio de dentes-de-leão. O educador explica que essas duas imagens são sobre a primavera e pede ao grupo que nomeie as características da primavera que eles veem nas fotos. As crianças geralmente ficam surpresas, pois veem que as duas imagens são completamente diferentes. Eles são divididos em dois grupos para discutir e conhecer as características da primavera. No final da aula, as crianças descobrem que as imagens contêm diferentes fases da primavera: no início de março, a neve está derretendo e há pingentes de gelo e, no final de maio, os dentes-de-leão estão florescendo. Assim, eles revelam que cada estação consiste em 3 meses.

É essencial mencionar que, ao questionar e receber uma resposta de seus companheiros ou de um adulto, a criança analisa fatos familiares e aprende a generalizar a partir desses fatos. Os pré-escolares geralmente são dispensados de qualquer especificação da tarefa concreta e, assim, voltam-se para sua solução lógica e generalizada em suas mentes.

O fator mais eficaz para o desenvolvimento da atividade cognitiva nessa faixa etária é o fornecimento de condições que permitam à criança revelar-se como ator de sua própria atividade e de sua interação com o adulto e seus companheiros. A experiência prática recebida permite que ele reconheça suas próprias habilidades, e isso provoca sua iniciativa na atividade cognitiva e a criatividade.

#### 4.6 O desenvolvimento de habilidades intelectuais

As habilidades intelectuais das crianças de cinco a seis anos desenvolvem-se pela prática de vários tipos de jogos:

Jogos para desenvolver destrezas manuais usando seleções metodológicas e didáticas de materiais Montessori (Материалы Монтессори, n.d.).

Desenvolvimento de jogos verbais baseado em uma sequência de brincadeiras voltadas para a formação da fala (ZELTSERMAN; ROGALEVA, 2000).

*Jogo “O Dragão”:*

Para crianças de 5 anos.

Objetivo: Desenvolver a imaginação e formar a capacidade de analisar as informações fornecidas no texto e usá-las para o desenvolvimento posterior de seu conteúdo e forma.

Era uma vez um galo belicoso. Ele estava muito orgulhoso de seu bico forte e esporas afiadas. Devido às suas qualidades, outros pássaros no quintal o chamavam de Belicoso. Todos os dias ele ofendia alguém mordiscando um pato, ou arrancando uma pena do rabo de um filhote, ou empurrando galinhas de suas tigelas de comida [...] Os habitantes do quintal estavam tolerando isso por um longo período. Embora uma vez eles se reuniram e decidiram ....

#### 4.7 Jogos para o desenvolvimento psíquico (Pensamento)

*O jogo da causa*

Objetivo: Desenvolver a capacidade de definir relações de causa e efeito e refleti-las por estruturas sintáticas, bem como promover a mente aberta, a criatividade e a fala.

Instrução: Aqui vou descrever a situação (um evento que já ocorreu), e sua tarefa seria explicar (ou adivinhar) por que isso aconteceu.

Uma tarefa para crianças de 5 anos:

1. Uma menina ou um menino pediu perdão a ela ou a sua avó...

2. Um menino ou uma menina ficou doente...
3. Todos os pássaros voaram para longe...
4. Está frio lá fora...
5. Há uma chuva de flores...

### *O jogo da ligação*

Objetivo: Desenvolver a capacidade de análise e síntese, definir e comparar diferentes características de um objeto, bem como promover a criatividade.

Seriam levados a sala de aula dos objetos. A tarefa é encontrar um objeto semelhante de acordo com as semelhanças de uma ou mais de suas características. É uma ligação entre os dois objetos, por exemplo, um carro e uma pá. O elo perdido é uma escavadeira, pois é um carro e ao mesmo tempo é usado para escavar como uma pá.

Uma tarefa para crianças de 5 anos:

Sapatos e um guarda-chuva

Sapatos e uma corda

Uma máquina de impressão e uma calculadora

## **4.8 O desenvolvimento de habilidades intelectuais por meio de jogos computacionais**

Já no nível pré-escolar, as tecnologias de informática estão sendo amplamente utilizadas pelo Centro de Estudos. Crianças de 3 anos a 3 anos e médio estão começando a aprender a usar um computador. Utiliza-se para a aprendizagem de uma seleção de jogos em desenvolvimento, baseados nos métodos de desenvolvimento das habilidades intelectuais da criança e implementados como jogos computacionais (ZAK, 1994, 1996).

Nossa longa experiência comprova que o uso de jogos computacionais, bem como uma técnica de arranjo de processos adequada à faixa etária, proporciona a individualização do desenvolvimento.

Ao brincar com jogos computacionais ainda no estágio inicial, a criança percebe que os objetos na tela não são reais, mas apenas símbolos dos objetos

existentes. Permite o desenvolvimento da função simbólica da consciência da criança, ou seja, a compreensão de diferentes níveis do mundo exterior como objetos, imagens, esquemas reais (existentes) etc.

A prática do computador desperta o interesse das crianças pelo brincar e, conseqüentemente, pela atividade de estudo. Esse interesse serve como base para o desenvolvimento de estruturas tão importantes como motivação cognitiva, memória voluntária e concentração. Todas essas características são essenciais no processo de maturação psicológica (mental) de uma criança no início da atividade de estudo.

As abordagens implementadas proporcionam condições para o desenvolvimento do pensamento teórico infantil e da resolução de problemas:

Desenvolvimento de habilidades básicas de PC e modelos espaciais e compreensão das características do objeto (para crianças de 3 a 4 anos);

Desenvolvimento de habilidades para compreender a tarefa, para questionar habilidades de levantamento no pressuposto de uma tarefa e capacidade de planejar as próprias atividades, analisar os resultados recebidos, bem como fornecer habilidades para um diálogo construtivo construindo, ouvindo e ouvindo o outro (o parceiro) e defender seu ponto de vista com argumentos (para crianças de 4 a 6 anos).

Uma abordagem geral para a descrição de um problema e uma técnica de atividade, desde a revisão coletiva da tarefa (explicação) para um grupo até a orientação individual para a resolução de tarefas tipológicas, são metodologicamente experimentadas e testadas.

Após a abordagem de resolução de tarefas ser revisada, explicada e anotada no quadro-negro, é necessário esclarecer às crianças as formas de “contar” a solução para o computador.

Um educador tem que mostrar esses caminhos no computador enquanto explica.

Todas as soluções oferecidas pelas crianças, certas ou erradas, estão sendo revisadas.

É necessário certificar-se de que a criança que deu uma resposta incorreta perceba seu erro.

Cada criança completa a tarefa no computador em seu próprio ritmo.

Se uma criança está tendo dificuldades para cumprir a tarefa, um educador pode fornecer pistas por meio de uma cadeia de perguntas apropriadas.

A partir de perguntas gerais (por exemplo, qual poderia ser a solução certa? O que deve ser feito?) e gradualmente indo para a resolução da tarefa (O que você fez até agora? O que deve ser feito agora? É possível fazer desta forma?) Ao final da aula, recomenda-se fazer uma reflexão (um feedback) sobre a atividade, que deve resultar na compreensão da criança sobre seus objetivos e o registro das ações a serem realizadas. Por exemplo, um jogo em desenvolvimento “como uma lagarta e uma formiga estavam se visitando” (ZAK, 1996).

Objetivo: Desenvolver habilidades para explorar a formulação de uma tarefa e planejar e controlar as próprias atividades.

Para iniciar a primeira atividade pode-se dizer:

Era uma vez uma lagarta e uma formiga. Eles adoravam visitar uns aos outros também decifrar crianças. Hoje conheceremos a lagarta e tentaremos resolver alguns de seus enigmas.

O seguinte desenho deve ser fornecido no quadro-negro (Fig. 4):

Aqui está a casa habitada por: um Bastão, Dois Bastões, Um Círculo e Dois Círculos. A lagarta percorre a casa visitando cada um de seus habitantes. Para resolver o enigma, lembre-se sempre que a lagarta anda seguindo apenas linhas retas, ou seja, ela pode se mover para o próximo quadrado, para cima, para baixo, para a direita e para a esquerda. Aqui está o primeiro enigma (Fig. 5). Eu, diz a lagarta, visitei o Bastão. Para onde eu fui depois? Que figura devemos desenhar em uma caixa vazia? quem a lagarta está visitando? O primeiro quadrado no esquema acima mostra onde a lagarta estava, mas o segundo (o vazio) mostra para onde ela foi depois. Qual figura devemos desenhar no quadrado vazio? Para onde foi a lagarta?

I	I I
o	oo

**Fig. 4** Enigma da lagarta 1

**Fig. 5** Enigma da lagarta 2

Todas as sugestões das crianças estão sendo registradas no quadro-negro e posteriormente discutidas. Se desejarem, os alunos podem vir ao quadro-negro, para explicar por que esta ou aquela solução está certa ou errada. O educador pode passar para outro tipo de resolução de tarefas, somente depois que certificar-se que todas as crianças entenderam a maneira de resolver a tarefa anterior.

Depois, um aluno poderia passar para o segundo e terceiro tipo de resolução da tarefa. Neste caso, sabe-se onde a lagarta esteve e quem ela visitou. A criança deve encontrar a resposta correta e marcá-la com “+” ou “-” se estiver errada. No terceiro estágio, uma criança cria independentemente a rota da lagarta. Existem tarefas semelhantes para uma formiga; no entanto, ela não só é capaz de se mover para a próxima célula, mas também na diagonal. No quarto tipo de tarefas, a lagarta e a formiga agem ao mesmo tempo. Este é um diagnóstico para ter certeza se a criança aceitou as regras do jogo e se é capaz de analisar os objetivos da tarefa, bem como planejar as ações para sua resolução.

Ao resolver as tarefas, o educador deve observar o processo e prestar assistência, caso seja necessário. Ele poderia ajudar fazendo certos tipos de perguntas: o que está acontecendo de errado? o que deve ser feito? o que você está fazendo? por quê? quais são as regras? etc., ajudando assim a criança a encontrar por si “próprio” a solução.

Ao final da aula, perguntamos às crianças se:

Eles aprenderam algo novo durante a atividade. Foi difícil encontrar a solução e por quê?

Eles gostaram da resolução das tarefas e por quê?

Como resultado de atividades regulares desse tipo as crianças de 3 a 6 anos já são capazes de:

Aceitar e resolver uma tarefa de estudo;

Construir um discurso;

Planejar suas atividades de acordo com a tarefa dada e a condição de sua implementação;

Incluir regras no planejamento e no controle das ações;

Comparar escolhendo independentemente a base e os critérios para a operação lógica;

Corrigir as ações após sua realização, de acordo com a avaliação e os erros cometidos.

Fornecer argumentos para sua posição;

Questionar (fazer perguntas).

O principal resultado de incluir o desenvolvimento de jogos de computador no currículo é que eles proporcionam a individualização do processo de aprendizagem.

#### **4.9 Desenvolvimento de conceitos matemáticos durante a preparação para a educação desenvolvimental**

As peculiaridades da aprendizagem de matemática, incluindo elementos de lógica, e visando o desenvolvimento do pensamento lógico e a compreensão de conceitos matemáticos, são enfatizadas no currículo das crianças de 6 a 7 anos. De acordo com os dados da nossa pesquisa, é necessário certa formação prévia para facilitar a introdução da criança no sistema de educação desenvolvimental.

A técnica de formação de pré-escolares em matemática consiste em atividades especificamente estruturadas e adequadas às peculiaridades da idade dos pré-escolares, que estimulam o desenvolvimento de seu pensamento. O programa para a introdução de conceitos matemáticos prevê tópicos como “Divisor invertido” (“Quantidade”), “Forma A”, “Orientação espacial” e “Conhecimento do tempo”.

Aqui gostaríamos de discutir a questão principal na preparação matemática de acordo com Davidov (2000).

O início da aprendizagem do conceito de “Quantidade” como conceito básico do currículo de matemática pode ser dividido em três etapas:

- (1) Apresentar às crianças a abordagem de mensuração de quantidade. Nesta fase estão sendo desenvolvidos os principais conceitos de dimensão, medida e suas funções, bem como encontrar uma medida adequada de um objeto. Neste caso as crianças utilizam o método de aplicação e postura.
- (2) Ensinar às crianças a correspondência indireta e a comparação de tamanhos de objetos. Nesse caso, as crianças comparam objetos que não podem ser necessariamente comparados entre si.
- (3) Proporcionando o desenvolvimento do conceito de número como base para a medição e contando com suas próprias habilidades para medir de acordo com a medição convencional, as crianças estão aprendendo a formar grupos de objetos em um determinado terreno, bem como a unidade e separação de diferentes elementos de pluralidade começando com a base de contagem.

Durante uma atividade as crianças aprendem a comparar dois objetos diferentes usando um terceiro (uma medida, um padrão).

Um educador coloca um pedaço de papel no quadro-negro. Este papel contém Árvores de Natal: uma delas encontra-se no canto superior esquerdo, a outra no canto inferior direito e a terceira – no canto inferior direito. As árvores diferem-se quanto à altura de 1 a 1,5 cm. O educador pede às crianças que determinem se as árvores têm a mesma altura ou se uma é mais alta ou mais baixa.

Depois de ouvir suas respostas, ele está contando um conto de fadas: “Era uma vez um tesouro escondido debaixo de uma das Árvores de Natal. Dois anões gentis gostariam de ajudar um Príncipe a encontrar o tesouro. Uma fada revelou-lhes o segredo de que os tesouros estão escondidos debaixo da árvore mais alta. Mas os anões não conseguem decidir qual das árvores é mais alta que as outras.” As crianças estão se envolvendo no processo, mas todos os seus métodos de determinação da altura (aplicação) não são aplicáveis neste

caso, pois as árvores estão coladas no quadro-negro. Conseqüentemente, eles entendem a necessidade de encontrar uma nova forma de medi-los. Após uma longa discussão, eles concordam em introduzir novos temas como substitutos. Chegam à conclusão de que, caso seja impossível aplicar ou anexar, um tamanho poderá ser determinado pela medida.

Durante outra atividade, as crianças aprendem a usar medida, igual a uma parte de um objeto, podendo preenchê-lo várias vezes. Eles têm em suas mesas duas tiras de papel de igual largura, mas diferentes em seu comprimento – uma delas é duas vezes mais curta que a outra. A educadora diz: “Somos todos alfaiates. Temos que cortar em moldes e costurar guardanapos. Cada um de nós tem um pedaço de um material e é a listra, cada medida é um guardanapo. Temos que medir quantos guardanapos poderíamos fazer com o material que temos.” É importante que as crianças sejam capazes de determinar a seqüência das regras de medição e implementá-la corretamente.

Como após uma discussão comum as crianças costumam trabalhar de forma independente ou em duplas, elas não conseguem seguir as regras, ou seja, aplicam desarticuladamente as bordas da medida e do material, marcam incorretamente o tamanho da medida e fazem medidas que esquecem de identificar com um sinal. Conseqüentemente, após manipular outros objetos, eles obtêm resultados diferentes. E esse momento é crucial para o desenvolvimento, porque agora eles têm a oportunidade de analisar sua atividade descobrindo o que aconteceu e por quê.

Conseqüentemente, o processo organizado de desenvolvimento de conceitos matemáticos permite que as crianças passem com sucesso do curso de matemática do nível pré-escolar para o curso de matemática escolar dentro da educação desenvolvimental.

#### **4.10 Desenvolvimento e atividade artística entre os pré-escolares mais velhos**

Uma das inovações do centro são as atividades criativas temáticas complexas.

Ao jogar um jogo, a criança não apenas simula o comportamento social dos adultos, mas também faz experiências com suas posições imaginárias. Kudryavcev (2007) em seus trabalhos define duas das principais formas de desenvolvimento psíquico da idade pré-escolar fortemente conectadas e moldadas pelos jogos: a orientação para a posição do outro e a imaginação criativa. Pode-se dizer que são as duas faces diferentes de uma mesma inclinação da criança para a criatividade.

Na história, a capacidade universal da humanidade de perceber o todo e o geral antes de seus detalhes sempre foi cultivada principalmente por meio da arte (E. V. Iliénkov).

Cada criança percebe o mundo por intermédio de três canais principais de percepção, analisando e guardando as informações. Todas as crianças veem o que está acontecendo ao seu redor e podem imaginar várias imagens, ouvir diferentes sons e experimentar uma diversidade de sentimentos, cheiros e sabores. O que importa é qual dos três canais (visual, auditivo ou cinestésico) ele usa com mais frequência, porque ele percebe principalmente as informações recebidas pelo canal. O que seria mais importante para uma criança: primeiro ver, imaginar, depois ouvir e provar, ou vice-versa, primeiro “experimentar” e só depois imaginar como fica.

Nossa experiência mostra que durante o primeiro passo do desenvolvimento da criatividade, é essencial “dar” à criança uma oportunidade e uma ferramenta para a atividade criativa por meio de seu principal canal de percepção.

Que condições devem ser fornecidas de acordo com a especificação de cada criança? Como prever o desenvolvimento infantil criativo variado? Como transmitir as ferramentas para a criação de um produto criativo holístico?

Em busca da resposta às questões acima expostas, os psicólogos e educadores do Centro Pedagógico “Experimentar” desenvolveram uma

metodologia própria de atividades criativas temáticas complexas, que incluem aulas de música, artes e ofícios, movimento e dança, bem como de diferentes tipos semelhantes de atividade criativa.

O principal objetivo das atividades criativas temáticas complexas é criar pressupostos para o desenvolvimento de habilidades criativas individuais, bem como para a aquisição de ferramentas para o desenvolvimento de produtos criativos individuais e em grupo, como uma dança, um desenho, um texto, um artesanato etc.

Se um educador tem uma concepção culturalmente enraizada do processo de desenvolvimento de habilidades criativas individuais, enriquecendo uma criança por intermédio de sua experiência em diferentes campos artísticos e interação com outras crianças, ele poderá alcançar resultados únicos em equipe e individuais em sua atividade profissional. É essencial oferecer a cada criança uma oportunidade de desenvolvimento individual.

Além disso, nesta parte, forneceriam vários elementos das atividades para crianças de 5 a 6 anos. Essas crianças já familiarizam com as principais modalidades de imaginação e pensamento criativo. Eles já têm uma certa experiência e uma compreensão do processo que está acontecendo no mundo exterior, que podem usar como base para a imaginação e a criatividade para complementar os padrões existentes e construir seus próprios modelos e visões.

A técnica para o planejamento e implementação das atividades temáticas complexas:

para planejar as atividades temáticas complexas, é importante escolher o vetor temático adequado para o desenvolvimento da imaginação da faixa etária. Por um lado, depende do nível médio de desenvolvimento do grupo e seu tipo (lógicas, empíricas, criadores etc.), e, por outro, da compreensão do educador sobre o processo psicológico da criança durante a realização de diferentes tarefas criativas.

Existem algumas abordagens lógicas para as atividades relacionadas a questões:

se o grupo de crianças conseguir acompanhar o conteúdo/enredo, as atividades temáticas podem ser baseadas em contos de fadas ou histórias conhecidas. Nesse caso, o educador pode se oferecer para transformar (mudar) o enredo original do famoso conto de fadas ou de uma história, ou mesmo sugerir a criação de seu próprio enredo/história/conto de fadas.

Escolhendo o caminho, deve-se estar ciente do fato de que uma imaginação pode ser substituída pela memória e restauração do enredo original. Durante a atividade, as crianças devem usar sua imaginação e memória, são solicitadas a criar suas próprias imagens e expressá-las oralmente, mas não a reproduzir as imagens e o enredo criados anteriormente por um autor.

Se a maioria das crianças do grupo possuir pensamento visual, pode-se pedir que reflitam sobre o mundo exterior repleto de fenômenos naturais imprevisíveis e únicos. Temas como “um mundo subaquático”, “uma floresta mágica”, “uma aventura celestial”, “inverno branco e nevado” etc. poderiam ser usados para a atividade.

Nesse caso, a oportunidade para a criança envolver sua criatividade é muito maior, pois ela usará sua experiência e imaginação para completar as partes que faltam em sua percepção (compreensão, sentimento, cognição) deste ou daquele fenômeno natural. Além disso, o risco de recorrer à memória em vez da imaginação é muito menor do que no primeiro caso.

Uma das principais características do planejamento de atividades criativas de conteúdo complexo (temático) é que ele está baseado em um esquema modificado de atividade de pensamento proposto por Shchedrovitsky (2005). O esquema é amplo e frequentemente usado pelos educadores e psicólogos do Centro Pedagógico para organizar uma comunicação produtiva dentro de um grupo ou apenas para produzir um produto criativo comum (Fig. 6). De acordo com o esquema, o papel particular de um educador é criar um espaço especial e seguro para o trabalho em equipe, onde ele possa traçar a cultura do desenvolvimento do conteúdo, também facilitar para que o grupo receba um produto criativo comum. Nesse caso, tanto o educador quanto as crianças devem passar por três estágios diferentes.

Na primeira etapa (atividade de pensamento) – como denominamos “criação e facilitação de um espaço comum para o trabalho em grupo” – espera-se do educador: (1) introduzir as normas de comunicação e processo de trabalho em equipe; (2) formular a tarefa criativa (tarefa) para o grupo; (3) motivar e envolver as crianças na resolução de problemas.

O segundo nível (pensamento-comunicação) destina-se à comunicação, ou seja, à troca de opiniões entre as crianças e sua discussão sobre a resolução de tarefas e desenvolvimento de produtos criativos comuns. Aqui o educador deve seguir e examinar a lógica e a cultura dos conteúdos e conceitos utilizados. Ao mesmo tempo, deve ter em mente que a comunicação produtiva sobre o desenvolvimento do produto criativo deve resultar na aquisição de um novo conhecimento por seus participantes.



Fig. 6 Modelo geral da metodologia da atividade de pensamento sistemático (APS)

O terceiro nível (pensamento) é a etapa final de discussão e desenvolvimento do produto criativo comum, bem como o espaço certo para o registro de resultados coletivos e individuais.

Aqui está um exemplo de planejamento e implementação da complexa atividade temática sobre o tema do mundo subaquático. É composto por vários módulos temáticos autônomos, mas ao mesmo tempo conectados, como:

o principal objetivo do módulo de dança (que contém música e movimento) é desenvolver a capacidade de transmitir o conteúdo (mensagem) por meio de movimentos. Ao realizar um trabalho temático dado na atividade complexa, as crianças descobrem uma oportunidade de se expressar por intermédio da música (ou seleção especial de música para criar ou reproduzir uma imagem ou fenômeno natural) e movimento (criação de uma imagem) ou um herói através de vários movimentos).

Alguns exemplos de atribuições de atividade apresentadas como elemento de uma técnica de facilitação da primeira etapa (o fornecimento de um espaço criativo):

Cumprimente as crianças e convide-as para uma viagem a um mundo subaquático [...] peça-lhes que fechem os olhos, porque em poucos segundos ouviriam música e cada um faria a sua viagem. Peça-lhes também que se lembrem da visão, eventos e criaturas mais interessantes e emocionantes que encontrarão no mundo subaquático, para que mais tarde possam compartilhá-lo com seus companheiros.

Escolha um fragmento suave da música clássica que tenha mudanças em seu fluxo e coloque-o por 15 a 30 s. Dependendo da reação das crianças, você pode usar composições de Paul Moriah ou música clássica tocada pela orquestra sinfônica para as crianças. As crianças costumam relatar ter visto peixes, pedras, conchas, plantas etc. Após a primeira imersão e seu relato, sugira que as crianças mergulhem no mundo subaquático pela segunda vez, mas nesta ocasião peça que prestem atenção ao humor do mundo subaquático. O educador tem que colocar uma música alarmante, que possa lembrar uma tempestade ou um fluxo rápido.

Após a segunda imersão, as crianças relatavam preocupar-se por causa das ondas. Acompanhe o tema das ondas e sugira que as crianças dançam como tal para que possam brincar como as ondas e o clima geral no mundo subaquático mudam por causa da música. Forneça-lhes a demonstração de certos movimentos das ondas e guie-os pela atividade...

Pode-se também preparar um material adicional (de apoio) para o grupo, como dar a cada criança “uma onda” (um lenço de seda azul preso a um bastão que em movimento parece uma onda). Se você perceber que todas as crianças estão indo bem, simulando ondas e seguindo a música, ofereça-as para se tornarem uma grande onda (um grande pedaço de tecido de seda azul que as crianças seguram e movem para criar uma onda).

Só depois que o educador se certificou de que todas as crianças se envolveram no tema geral, ele pode sugerir que construam seu próprio mundo subaquático imaginário, passando assim da primeira etapa para a segunda. Na segunda etapa, as crianças têm que discutir e criar coletivamente um produto, baseado no clima compartilhado e no espaço temático e criativo estabelecido. Convide-os a discutir o clima do mundo subaquático e coloque a música de acordo com sua escolha. Peça também que eles peguem personagens, pois já têm uma experiência de imersão, e encontrem lá pedras, conchas, plantas etc.

Após a segunda etapa e a devida discussão, antes de passar para a terceira com o objetivo de resumir (para encerrar) a atividade, convide as crianças para mais uma imersão coletiva no mundo subaquático para fazer parte dele. Cada um deve se tornar um ser de acordo com seu gosto. Lembre-se às crianças que o clima do mar e de todos os seus habitantes depende da música e das ondas.

Se você perceber que as crianças estão voluntariamente passando pela transformação e mergulhando no espaço do mundo subaquático, tente mudar o fluxo da música. Observe e teste o quão profundo as crianças podem sentir (experimentar) o humor e refleti-lo em movimento.

Após o desenvolvimento do produto criativo coletivo, no nosso caso é uma dança do mundo subaquático, sugira às crianças que discutam os resultados comuns e individuais. O que eles gostam ou não gostam, e o que eles gostariam de experimentar na próxima vez? Esta é a terceira etapa – o desenvolvimento de um produto comum – um novo resultado de um trabalho em grupo. Essas reflexões são úteis para o educador entender o nível dos resultados e preparar a tarefa para a próxima aula.

O bloco de dança promoveu o desenvolvimento da criança:

Capacidade (sentido, sentimento) de transmissão de uma mensagem-texto através de música ou movimento

Capacidade de usar música e movimento como meios adicionais de fortalecimento para a expressão de um herói ou a criação de uma imagem ou personagem inteira.

Este desenvolvimento de música e dança é uma ferramenta poderosa para uma compreensão mais profunda de uma imagem ou fenômeno natural. Assim, oferece mais oportunidades de autoexpressão. As crianças adquirem ferramentas para a criação de uma imagem através da dança ou do movimento. Eles poderiam se transformar em uma imagem criada ou ajudar o outro a desenvolver sua imagem.

Uma percepção criativa de música e movimento está sendo desenvolvida com uma criança e se revela nas seguintes sequências de produtos:

imagem – mensagem (texto) – música  
música-mensagem – movimento

O bloco criativo (composto por artes visuais e artesanato) tem como objetivo fornecer ferramentas para o desenvolvimento e compreensão de uma imagem ou de um fenômeno natural por meio da arte visual e do artesanato.

A exploração do mundo subaquático pode ser seguida de uma atividade de desenho, em que se pede às crianças que descrevam o seu mundo subaquático por meio da arte visual. Todo o procedimento é acompanhado pela música.

Um dos ramos do bloco é a atividade de transformação do espaço – atividade de decoração voltada para o desenvolvimento da capacidade de refletir o tema no desenho espacial.

Sugira às crianças que transformem o espaço da sala de aula no mundo subaquático vivo usando materiais à mão.

A atividade criativa do bloco permite que as crianças criem uma plataforma para uma percepção mais holística do tema comum de uma imagem ou fenômeno natural. As crianças se expressam e desenvolvem sua percepção de espaço, decoração e inter-relação de texto, mensagem, revista, personagem, enredo etc. As crianças aprendem a ver e perceber a mensagem e o espaço como

um todo. Assim, uma percepção criativa do espaço está sendo desenvolvida e vinculada como um produto da mensagem (tema, assunto, conteúdo, ideia, texto da imagem) – desenho criativo (um produto da atividade criativa).

A principal característica das atividades complexas é a falta de limite de tempo. Nossa experiência prova que é quase impossível prever o ritmo da atividade criativa tanto para os indivíduos quanto para um grupo. É totalmente inaceitável “tirar as crianças” do processo de criação do imaginário.

As atividades complexas podem ser organizadas usando várias técnicas: Síncrono – uma tarefa comum é fornecida para todo o grupo e depois é dividida em faixas individuais de acordo com as inclinações da criança, mas oferecendo a oportunidade de mudar de faixa.

Consistente – um grupo leva cada bloco da atividade complexa, por exemplo, a cada dois dias, as crianças têm “oficinas criativas” em determinados blocos da atividade complexa.

O fator importante da atividade temática complexa (ou série de atividades) é o produto criativo final.

Os resultados das atividades complexas:

Cada um dos blocos temáticos mencionados acima cria seu próprio espaço criativo, onde cada criança pode encontrar uma oportunidade para o desenvolvimento individual de sua própria criatividade. Embora mergulhando em uma atividade criativa coletiva, ele é capaz de adquirir ferramentas para o desenvolvimento de produtos criativos de várias esferas criativas.

Vale ressaltar que se pode visualizar também os produtos recebidos no resultado de cada bloco de forma independente, por exemplo, uma dança, um texto ou um desenho.

Pode-se reuni-los em uma “percepção” como um produto coletivo comum do grupo dependente da idade. Por exemplo, crianças de 5 a 6 anos brincaram do conto de fadas “Um palácio” (“Teremok”) transformando-se em diferentes animais (de acordo com seu desejo e gosto), fazendo movimentos para distingui-los (andar); também complementaram o texto original e, orientados pelo educador de desenho, decoraram o palco para a apresentação.

Tudo o que foi mencionado acima mostra claramente que se pode utilizar uma modificação da atividade de pensamento por um educador de um campo específico, ou seja, para desenvolver um produto criativo tanto no caso de um determinado assunto quanto em um complexo de assuntos.

É um fato absoluto que, para receber uma maior qualidade de desenvolvimento criativo de uma criança, é necessário implementar o esquema para as atividades criativas.

## 5 Conclusão

A implementação das práticas e recomendações metodológicas para os vários aspectos da educação pré-escolar descritos acima são: formação para o acompanhamento psicológico e pedagógico pessoal de um aluno em idade pré-escolar; utilização de jogos de computador; desenvolvimento da criatividade.

Todos eles permitem preparar uma criança de 5 a 6 anos para o processo de estudo no sistema EDH (1º ano), mas também promovem o desenvolvimento de suas habilidades para a atividade de estudo essenciais para o sucesso de seu processo educacional no futuro.

Apesar da maioria dos conceitos “antigos” e do estabelecimento de novas escolas e tradições de educação pré-escolar infantil, o sistema de educação pré-escolar ainda permanece um campo de batalha de desacordos para muitos estudiosos, educadores e psicólogos. Recentemente, os pais, como principais sujeitos e clientes da educação, aderiram à discussão. Nossa experiência de 25 anos, prevista acima, poderia promover o aumento da qualidade da educação pré-escolar e do nível de maturidade para o processo de estudo escolar.

## 6 Referências

"Padronização" da educação pré-escolar: estrelas-guia e armadilhas.  
<http://obruch.ru/index.php?id=8&n=76&r=2>.

AFINOGENOVA, M. A. *Dominar os modos de pensar e de agir das crianças em idade escolar dos anos iniciais*. Moscou, 2007.

AKOPOVA, E. S. et al. *O desenvolvimento da imaginação na pré-escola e no nível fundamental*. Moscou, 2005

AKOPOVA, E. S.; IVANOV, E. Yu. *O desenvolvimento da imaginação na pré-escola e na escola dos anos iniciais do nível fundamental*. Moscou, 2006.

CRUTCHFIELD, R. S. Pensamento criativo em crianças: seu ensino e teste. In: BRIM, O.G.; CRUTCHFIELD, R.S.; HOLTZMAN, W.H. New York. Nova York: Harcourt/Brace.

DAVIDOV, V. V. *Teoria da atividade do pensamento*. Moscou, 2005.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalização no ensino*. Moscou, 2000.

DAVIDOV, V. V.; KUDRYAVTSEV, V.T. Aprendizagem desenvolvimental: fundamentos reóricos da continuidade da Pré-escola e do Ensino Fundamental. *Questões de psicologia*, Moscou, n. 1, p. 3-19, 1997.

DAVIDOV, V.V. *A teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Pedagogia, 1996.

DYACHENKO, O. M. *O desenvolvimento da imaginação de um pré-escolar*. Moscou, 2007.

ELKONIN, D. B. *Trabalhos psicológicos selecionados*. Moscou: Pedagogia, 1989.

GATANOV, Yu. B. *O curso de desenvolvimento do pensamento criativo*. São Petersburgo, "Imaton", 1998.

KUDRYAVTSEV, V. T. *Fundamentos conceituais do projeto de desenvolvimento de "Caminhos" da educação pré-escolar*. Moscou, 2007.

KUDRYAVTSEV, V. T. *Programa educacional geral básico exemplar de educação pré-escolar "Caminhos"*. Moscou, 2012.

Materiais Montessori: <http://www.montessori-piter.ru/>.

RENZULLI, M. J.; FORD, B. G.; SMITH, L.; RENZULLI, J. S. *Novas direções na criatividade*. Mark A. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1986.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Moscou, 2011.

SCHEDROVITSKY, G. P. *Pensamento, Compreensão, Reflexão*. Moscou, 2005.

SELTSERMAN, B. *"Experimentalar"*: ontem, hoje, amanhã. Riga, 2007.

SHCHEDROVITSKY, G.; ROZIN, V.; ALEKSEEV, N.; NEPOMNYASHCHAYA, N. *Pedagogia e lógica*. Moscou, 1993.

TATSOROV, S.T. *Trabalho em grupo na aprendizagem desenvolvimental*. Riga. HRC "Experimentalar", 1997.

TORRANCE, E. P. *Recompensando o comportamento criativo: experimentos em criatividade em sala de aula*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc, 1965.

VENGUER, L. A.; DYACHENKO, O.M. *Jogos e exercícios para o desenvolvimento de habilidades mentais em crianças em idade pré-escolar*. Moscou, 1989.

VERESOV, Nikolai. *Zona de desenvolvimento possível (ZDP): A dimensão oculta?* <http://nveresov.narod.ru/ZPD.pdf>, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia infantil*. Col. cit.: em 6 volumes. Moscou, 1984, v.4.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica: obras clássicas*. Moscou, 1996.

ZAK, A. Z. *Métodos para o desenvolvimento de habilidades intelectuais em crianças de 6 a 7 anos*. Moscou, 1994.

ZAK, A. Z. *O desenvolvimento de habilidades intelectuais em crianças de 6 a 7 anos de idade*. Moscou, 1996.

ZELTSERMAN, B. Tempo de "Experimentalar". Riga, 2002.

ZELTSERMAN, B.; ROGALEVA, N. *Aprenda! Crio! Desenvolver!* (jogos para o desenvolvimento do pensamento, fala, comunicação, criatividade. Riga, 2000.

ZUCKERMAN, G. A. *Tipos de comunicação na aprendizagem*. Riga, 2000.

Recebido em junho de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

# O sujeito que aprende no ensino superior: a construção teórica dos graduandos em Psicologia

The subject who learns in higher education:  
the theoretical construction of undergraduate psychology students

*Francisco Neylon de Souza Rodrigues<sup>1</sup>*

---

## RESUMO

Este trabalho busca compreender a construção teórica dos graduandos em Psicologia pertencentes ao oitavo semestre de uma instituição privada de ensino superior de Brasília. Trabalhou-se com uma situação-problema cujo intuito era compreendermos, a partir das respostas dos discentes, se existe a produção singular do sujeito que aprende em sua resposta ou se ele reproduz teorias aleatoriamente. Foram 37 participantes e nesse trabalho constam 10 respostas. Esta pesquisa, por ser de caráter interpretativo e construtivo, a ênfase está na produção teórica do pesquisador. Para isso, utilizamos a Pesquisa Epistemológica Qualitativa (1997, 2002, 2005) e a Teoria da Subjetividade (2003, 2004a, 2007), que tem como autor o psicólogo cubano Gonzalez Rey, na confecção metodológica-teórica. Poucos alunos conseguiram gerar uma resposta criativa perante a situação-problema. O que se viu foi o mimetismo teórico, a dicotomização dos fenômenos psicológicos, a análise a-histórica do homem e o conhecimento embasado nos princípios do positivismo nas respostas.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Teoria da Subjetividade. Formação do psicólogo.

## ABSTRACT

This work seeks to understand the theoretical construction of undergraduate psychology students belonging to the eighth semester of a private higher education institution in Brasília. We worked with a problem situation whose purpose was to understand, from the students' answers, if there is a singular production of the subject who learns in his answer or if he randomly reproduces theories. For this, we used the Qualitative Epistemological Research (1997, 2002, 2005) and the Theory of Subjectivity (2003, 2004a, 2007), whose author is the Cuban psychologist Gonzalez Rey, in the methodological-theoretical preparation. Few students were able to generate a creative response to the problem situation. What we saw was theoretical mimicry, the dichotomization of psychological phenomena, a-historical analysis of man, and knowledge based on the principles of positivism in the responses.

**Keywords:** Higher Education. Subjectivity Theory. Psychologist training.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9996-5341>. E-mail: [nolyen@gmail.com](mailto:nolyen@gmail.com).

## 1. INTRODUÇÃO

A produção teórica do aluno tem tido um papel secundário na graduação em Psicologia, momento em que ainda perdura a procura pela reprodução dos métodos tradicionais de ensino baseados no mimetismo teórico e no vício metodológico (GONZALEZ REY, 2009b). No ensino dessa ciência ainda se faz presente o modelo padronizado e memorístico na maioria das graduações, pautado nos princípios do positivismo para a construção do conhecimento por parte do aluno; o que acarreta na formação de um ensino de certa forma despersonalizado. Esse fator proporcionou inquietude sobre qual é o papel da graduação na formação pessoal do psicólogo e como o espaço escolarizado do ensino da Psicologia colabora para a configuração de um ensino reprodutivo-descritivo ou não.

A pesquisa realizada teve como proposta estudar o aluno como um sujeito construtivo-criativo de sua aprendizagem, de como ele, na sua singularidade, produz conhecimento nesses espaços escolares – constituindo-se como sujeito que aprende. Portanto, torna-se necessário compreender como se expressa essa produção teórica dos discentes a partir de suas reflexões e se ainda perdura a presença dos ideais científicos os quais se tornaram hegemônicos na construção teórica da Psicologia para pensar em estratégias que conotem melhorias ao seu ensino durante o período da graduação.

Este artigo foi resultado de um trabalho monográfico desenvolvido como critério de conclusão de curso. Nele, levantou-se como proposta de pesquisa estudar alguns indicadores relacionados às concepções que os graduandos de Psicologia, enquadrados no oitavo semestre de uma instituição particular de ensino de Brasília, elaboravam conhecimento teórico perante situações-problemas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Devido à multiplicidade de referenciais teóricos na Psicologia, o seu ensino esteve associado à exigência e escolha por parte do aluno por algum

campo teórico para começar a traçar seu percurso acadêmico e profissional. Nisso, os procedimentos de ensino e aprendizagem se associam à aquisição e reprodução de técnicas provindas de uma crença de fazer ciência, tornando os alunos em receptáculos de conhecimentos, os quais serão preenchidos com categorias teóricas que proporcionam algo já determinado, pronto, sendo o discente obrigado apenas a copiar e a reproduzir esse conhecimento (BAPTISTA, 2001; BERNARDES, 2004; COIMBRA, 1992 e FERREIRA NETO, 2004). E como consequência disso, conota-se um aprendizado sem produção subjetiva, não abrangendo a pessoa, em sua complexidade, em relação ao processo de aprendizagem (MORI, 2012).

As emoções, a história do aluno, a relação comunicativa entre o professor e o aluno e a expressão singular desse último na história do ensino da Psicologia, de certa forma, são inexistentes na construção e reflexão teórica. Por acaso surja à ideia de que durante a vivência da graduação não ocorriam diálogos entre o grupo dos behavioristas e o grupo dos psicanalistas, por exemplo, hipotetiza-se, portanto, poucos psicólogos acharão uma afronta tal afirmação, pois o comportamento comum, na história da Psicologia, é o de não buscar intersecções entre os modelos teóricos, dando-lhes uma visão dogmática. Porém, questões emergentes nas ciências (MORIN, 2005; PRIGOGINE, 1996, SANTOS, 1987; STENGERS, 2002) e na Psicologia (GONZALEZ REY, 1997, 1999; 2002; NEUBERN, 2004, 2005, 2009) questionam os fundamentos epistemológicos das ideias as quais têm sido ensinadas.

Unido a isso, no desenvolvimento dessa pesquisa, foi pensado modelos teóricos e metodológicos que viabilizassem um pensamento complexo para compreender a aprendizagem. O biológico, o social, a cultura, a história, o fisiológico, todos os campos da vida de uma pessoa constituem o processo de aprender a partir da reflexão e crítica do aluno ao conteúdo que se aprende. Assim, a hiperespecialização que era predominante, e que ainda continua em algumas áreas da Psicologia, não pode mais ficar em seu “gueto do saber”, mas procurar caminhos em que o diálogo aconteça entre as diversas áreas do conhecimento. Portanto, tem-se como objeto de estudo o homem em sua

constituição subjetiva e na sua capacidade de aprender e se desenvolver a partir de suas configurações.

Nesse ponto, entende-se que a Teoria da Subjetividade, que foi desenvolvida pelo grupo de estudos liderado por Gonzalez Rey (1997, 1999, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2007a, 2007b, 2008a, 2009a), contribui para um pensamento complexo dos processos psicológicos; nesse trabalho, a construção teórica do aluno. Assim, rompe-se com toda a tradição internalista e reducionista das teorias da aprendizagem, embasadas na epistemologia positivista e empírica do modelo dominante de ciência (TUNES; TACCA; MARTÍNEZ, 2006). O que o aluno escreveu nas situações-problemas não se restringe a uma narrativa simplista e discursiva, mas sim são considerados como indicadores da produção singular de pensamentos e reflexões bem como os seus aspectos subjetivos.

Ao compreender que na história da Psicologia a perspectiva hegemônica na produção de conhecimento foi o positivismo, conclui-se que não havia preocupação na produção subjetiva do humano. Gonzalez Rey (2009b, p.132) complementa dizendo que

O sujeito é negado na epistemologia positivista, tanto pela neutralidade como pelo lugar distorcido e secundário atribuído à teoria na ciência, que foi dominante até vinte anos atrás, e que ainda continua sendo dominante em muitos setores da psicologia

Por sujeito, entende-se que ele participa de um processo recursivo junto à sociedade. Ou seja, ele participa na constituição da sociedade bem como constitui sua singularidade nos espaços em que transita e configura, infinitamente, aspectos subjetivos, de acordo com as suas experiências, de modo que a sua singularidade surja no seu dia-a-dia. Assim, conceituar o ser sujeito na aprendizagem é o resgate do aluno como autor e ator de sua aprendizagem; produzir pensamentos reflexivos, construtivos e pessoais a partir daquilo o que se pretende aprender. Gonzalez Rey (2008b, p.40) complementa nos dizendo

O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação a aprendizagem. Esse posicionamento só será possível na medida em que ele é capaz de gerar sentidos subjetivos em relação ao que aprende. É nesse processo que vão aparecer verdadeiros modelos construtivos sobre o aprendido que facilitarão operações e construções próprias e originais sobre a base do aprendido

Deste modo, o sentido subjetivo é um fenômeno psicológico complexo envolve a emoção da pessoa perante um espaço simbólico, caracterizado na expressão do homem como uma unidade psicológica, decorrente de uma necessidade atual, mas que traz a história e a relevância cultural no seu desenvolvimento humano. Reafirma-se: o sentido toma forma na expressão do homem, sabendo-se que este se correlaciona com outros sentidos de outros espaços sociais nos quais ele transita formando uma rede infinita de emoções e símbolos a partir de sua história.

O sentido subjetivo na aprendizagem seria a relação histórica e cultural dos aspectos emocionais e os processos simbólicos constituindo, dialogicamente, aquilo que se aprende. Ou seja, o aprendizado do aluno não se resume à aquisição de técnicas e procedimentos prontos, mas sim, um conhecimento motivado para a aprendizagem e que configure todos os outros campos do modo de vida do aluno. Portanto, mesmo o aluno dentro de um ensino padronizado, ele tem a possibilidade de gerar alternativas singulares e as quais impliquem, provavelmente, numa tensão nesse espaço escolar. Ninguém aprende da mesma forma, muito menos produz conhecimento teórico a partir de uma generalização padrão. O discente se torna sujeito que aprende a partir do momento em que aquilo que se aprende gere sentido em sua constituição singular.

O aprendizado escolar não se resume apenas à aquisição de aspectos cognitivos e neurais ou à aquisição de padrões comportamentais de acordo com certa contingência. Requer a compreensão do aprendizado como processo singular do aluno, o qual se considera a produção pessoal e reflexões à aprendizagem – a produção de sentido subjetivo para o que aprende.

### 3. METODOLOGIA

Foi pensado em utilizar casos clínicos vivenciados pelo autor na sua atuação de estágio supervisionado obrigatório, chamados aqui de situação-problema que propiciasse a construção teórica do graduando em Psicologia. Os participantes eram pertencentes ao oitavo semestre, portanto, estavam aptos, pela lógica da estruturação do curso, para ingressarem no estágio obrigatório, que se inicia no nono semestre, bem como já tinham um conhecimento sobre inúmeras escolas psicológicas. O caso clínico era assim:

Você participa de uma equipe psicopedagógica da rede pública de ensino do Distrito Federal. Na escola a qual você trabalha tem uma aluna da Educação Infantil que todas as vezes que está na escola, a partir das 14h30, ela começa a chorar sem parar. A professora não sabe mais o que fazer. A mesma já conversou com os familiares, porém, o diálogo ficou focado no desempenho da aluna no processo de escolarização. Numa última tentativa, a professora encaminha a aluna para a direção, a diretora esbraveja chamando a professora de incompetente e solicita que a equipe psicopedagógica solucione o problema imediatamente. A professora fala para a equipe toda a problemática da criança, diz que a mesma chora todos os dias e que já tentou conversar com os pais, porém, não falou com eles sobre o problema. Ela diz que por intermédio de outra professora, soube que a criança não tem pai, e que mora com os avós maternos, pois a mãe trabalha o dia inteiro. Soube que na história da família, há um tio e um primo envolvidos em vários crimes, por exemplo, sequestros e estupros. A criança não está aprendendo o conteúdo que a professora passa todos os dias, pois fica chorando durante toda a aula.

**Você, psicólogo, o que faria nesse caso? Relate, detalhadamente, como seria o seu procedimento ao lidar com todos os problemas levantados pela professora. Explícite sua estratégia de trabalho frente ao caso.**

Outro espaço de pesquisa foi a vivência na sala de aula das instituições de ensino superior, especificamente, nos componentes curriculares que discutiam as teorias e técnicas em psicoterapias. Foi solicitado ao docente responsável por tal componente curricular que cedesse uma aula para o pesquisador dialogar com os alunos e que explicasse os interesses e objetivos da pesquisa. Deixou-se, aparentemente, claro que a utilização dos modelos teóricos até então estudados seriam importantes para uma resposta coerente e

que não existia nenhuma exigência de seguir uma linha teórica *a priori*; ficava a critério de cada aluno. O fator de escolher a disciplina da professora foi decorrente da ementa da mesma que abordava inúmeras escolas psicológicas e como essas colaboravam para a prática clínica do psicólogo. Foram 37 participantes, porém, como o espaço desse artigo não permite a construção teórica de todas as respostas, selecionamos 10 delas.

Nesse momento, a metodologia adequada para se estudar os processos subjetivos nesta proposta de pesquisa seria a Epistemologia Qualitativa desenvolvida por Gonzalez Rey (1997, 1999, 2002, 2005). Essa metodologia se baseia em três atributos gerais: 1) O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa; 2) a produção de conhecimento por meio da legitimação da singularidade; e 3) a significação da singularidade como produção de conhecimento. Não são momentos estanques, mas processos recursivos e dialógicos acometidos durante a pesquisa. A pesquisa e o levantamento de hipóteses vão formando outras hipóteses contando com a participação do pesquisador durante a pesquisa e compreendendo que o sujeito pesquisado é ativo nessa recursividade.

A reflexão teórica e o método utilizado estão voltados para a construção dos processos singulares dos participantes, considerando que o pesquisador também participa da pesquisa como sujeito ativo. “Teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo” (MORIN, 2005, p. 337) ou nas palavras de Gonzalez Rey (2005, p.8-9)

a afirmação do caráter teórico desta proposta (se referindo à pesquisa epistemológica qualitativa) não exclui o empírico, nem o considera em um lugar secundário, mas sim compreende como um momento inseparável do processo de produção teórica.

Em ambos se torna evidente a preocupação de que o processo de construção teórica esteja interligado, recursivamente, às necessidades dos sujeitos em sua ação social.

Ao lidar com um sujeito que em sua experiência concreta, traz a tonsentidos de outros espaços sociais, contraditórios e recursivos, o método como fórmula pronta e propiciadora de uma resposta não abrange a complexidade relacionada à produção da configuração subjetiva dos processos históricos e simbólicos da sociedade que o sujeito constrói em sua experiência (GONZALEZ REY, 2003). Assim, não oferece suporte para estudar os processos complexos da produção de pensamentos dos graduandos em Psicologia. Portanto, foi necessário um método que valorize o caráter histórico dos fenômenos humanos que não compartimente a expressão dos alunos em categorias pré-estabelecidas.

## 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. A Construção das Hipóteses

A prática psicológica ainda predominante de discursos em relação à infância promove o desenvolvimento do ser humano relacionado a momentos estanques e deterministas. Por exemplo, o amadurecimento fisiológico e biológico e a relação de etapas psíquicas pontuais – como a fase oral, anal e fálica da primeira tópica de Freud – cujo cumprimento é quase obrigatório para que a criança tenha um desenvolvimento julgado saudável, maturando sua psique e o seu cognitivo (GONZALEZ REY, 2004c).

Nessa concepção temporal de desenvolvimento, a criança não pensa, não possui emoções, muito menos aspectos subjetivos em relação a sua vida. Necessariamente, precisa-se de uma outra pessoa para que ocorra o desenvolvimento de forma linear, em etapas e progresso, desconsiderando a sua capacidade autorreguladora. E é nesse ponto que traremos a resposta de um aluno-terapeuta:

O amparo emocional fornecido do psicólogo à criança é fundamental neste momento em que ela aparenta tamanha fragilidade. Através de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas **o terapeuta**, em sessões **subsequentes tentará**

**adentrar o mundo da criança na busca de compreender as razões de seu choro e desalento.** A partir de então, fica mais fácil entender o contexto familiar e social que talvez esteja influenciando o mau rendimento escolar. Seria interessante conversar também com os responsáveis pela criança, a fim de levantar possíveis dados que elucidem a condição da criança.

As hipóteses do aluno-terapeuta abrangem um posicionamento determinista e a-teórico. Por exemplo, simplificar as emoções da criança ao que é externo, ou seja, atribuir a condição de fragilidade a partir da observação concreta de um choro contínuo, concluindo sua ideia naquilo que se observa.

As técnicas utilizadas para “adentrar no mundo da criança” são ferramentas que podem não fazer sentido algum para ela, assim, dificultando o espaço de comunicação entre os dois. Além do mais, o aluno-terapeuta, ao utilizar tais ferramentas, se preocupa apenas em adquirir causalidades que corroborem com o mau rendimento do discente e não com procedimentos que possibilitem um espaço de diálogo. Em nenhum momento houve a preocupação em gerar um espaço de comunicação com a criança, tornando a escola, a sala de aula e a sala da equipe psicopedagógica lugares em que ela seja sujeito que aprende. Observe como essa outra resposta possui ideias semelhantes com a anterior:

Antes de mais nada convocaria uma reunião com os funcionários da escola que mantém contato com a criança, principalmente a professora em questão e a diretora a fim de esclarecer e orientar a equipe para a problemática da criança, **alertando que existem razões provavelmente fortes para aquele comportamento da criança**, e que portanto os profissionais da equipe deve tratar o caso com mais **sensibilidade e tolerância**. Em seguida provocaria, como psicóloga da rede de ensino, se aproximar da criança, proporcionando acolhimento e confiança. **Conversaria com a criança, buscando informações para entender as razões do choro, mesmo que de uma maneira indireta para não chocar a criança. Buscaria utilizar estratégias lúdicas envolvendo principalmente os temas escola e família para tentar identificar a raiz da questão.** Contactar a família se faz necessário para observar a participação e interesse desta com a menina (SIC).

Na última resposta, o aluno-terapeuta apenas utilizava o brincar de forma não-reflexiva para atingir metas próprias para um trabalho que procura o sucesso em elucidar tudo o que se passa com a criança. Na resposta anterior do outro aluno-terapeuta, ele propõe algo interessante ao estabelecer a temática da brincadeira focada na reflexão da criança acerca de espaços sociais em que ela transita: escola e família. O fato de propor um espaço de diálogo com todos os agentes escolares se torna interessante, se o objetivo do psicólogo for evitar a generalização do problema da criança, capaz de desencadear um provável fracasso escolar. A relação que ele propõe junto à criança também é interessante ao dar espaço ao diálogo para que ela venha falar do “por quê?” do choro contínuo. A comunicação surge como um interessante instrumento de trabalho que propicia a expressão de aspectos subjetivos de cada pessoa, mesmo que o aluno-terapeuta objetive e sistematize seu trabalho, ao visar à comunicação como uma ferramenta que favoreça a descoberta de elementos que desembocam no problema.

Achar a “raiz do problema” anula toda a relevância do espaço do brincar pensado como estratégia de trabalho que poderia proporcionar uma expressividade da subjetividade da discente. Procurar a tal “raiz do problema” nos remete ao pensamento ainda predominante da Psicologia em elementarizar os processos humanos, ou seja, reduzir o fenômeno em pequenos compartimentos para melhor compreendê-lo.

O papel descrito pelo aluno-terapeuta seria, simplesmente, acabar com o choro da criança e colaborar para o melhor desempenho escolar da mesma. Assim, esquece-se da condição complexa da aprendizagem e da própria vida do discente. Segundo ele, a família seria apenas um mecanismo em que se procuram indícios que geraram o choro e o mau rendimento. A especulação não passa de um posicionamento instrumental do aluno-terapeuta. Observemos essa resposta:

Em primeiro lugar buscaria **conversar com a criança verificando todas as informações possíveis sobre a sua vida familiar, a relação com os avós e com a mãe**. Provavelmente seria necessário chamar-se a mãe para expor alguns pontos levantados deixando claro a dificuldade no aprendizado e na socialização. **Em se descobrindo algo de muito grave com**

**relação aos parentes**, verificaria junto a algum conselho tutelar a possibilidade de se fazer algum tipo de representação junto à essa mãe ou parentes. Se o caso fosse simples, buscaria resolver com a própria criança e mãe uma conduta oportuna que desse maior estabilidade emocional a essa criança.

Nessa resposta, o aluno-terapeuta começa promovendo a possibilidade de um espaço de diálogo muito interessante com a criança. Segundo o aluno-terapeuta, a criança, provavelmente, iria expressar toda a sua concepção sobre a própria vida. Achamos muito interessante esse posicionamento por propiciar os processos de comunicação entre a escola, a família e, principalmente, a criança. Mas, é necessário ter o cuidado de não instrumentalizar esse espaço de comunicação, de compreender a relação do espaço como algo externo ou apenas um lugar de interesse do psicólogo em se comunicar, procurando visar o descobrimento de problemas no discurso da família e da criança gerando, portanto, uma relação abstrata.

A investigação fica reduzida a um jogo de perguntas e respostas em que o psicólogo chamaria a família para esclarecimentos da narrativa da criança, como se essas pessoas seguissem e reproduzissem um padrão dos espaços sociais que vivem. Entendemos que a investigação da história da família, da criança e o seu histórico escolar podem contribuir para um entendimento dos sentidos subjetivos dessa experiência atual que está promovendo a *apartheid* dela em relação à sala de aula. Porém, reduzir toda essa trama e utilizar a história da família e da criança para encontrar causalidades são práticas que anulam toda a relação recursiva da criança junto à sociedade, o caráter irreduzível e contraditório da pessoa, promovendo, portanto, uma relação que não existe sujeito.

Ao citar a presença do Conselho Tutelar como procedimento punitivo, caso a família esteja contribuindo para o choro da criança, tal postura anula todos os aspectos subjetivos de todas as pessoas envolvidas. A impressão que se fica é a hipótese do aluno-terapeuta estar focado na provável falta de cuidados maternos ou a uma situação de abuso. Assim, a hipótese do aluno está embasada na dedução descontextualizada, e o que impera nas reflexões é ainda o caráter causal e especulativo.

A hipótese do aluno-terapeuta é rasa em relação à dinâmica complexa da criança, da escola, de sua atuação profissional e de todos os agentes escolares envolvidos no caso. A presença de “achismos” tem sido algo que precisamos repensar na atuação do profissional. O que estamos dizendo é que a hipótese não deve visar o amordaçamento da criança e da família, sendo um fim para a prática profissional do psicólogo. Mas deve ser um pensamento que converge com outros pensamentos de forma dialética, e que juntos elaboram outras hipóteses em um contexto sem fim, que se configuram e reconfiguram no percurso da sua atuação. Nesse sentido, uma resposta chamou atenção:

Seria como psicólogo escolar, não é? Julgo que o importante seria primeiramente conversar com a criança e depois com os familiares. Não sei direito como seria (sic) essas conversas, porém, acho importante colocar que de princípio o psicólogo que tratasse esse caso teria que ter a preocupação de não deixar contaminar, no momento de levantar hipótese, pelo processo já naturalizado de causa de problemas em crianças pobres seria a pobreza em si, falta de pai, família de criminosos. **Creio que o individual é sim influenciado pelo social e vice-versa, porém essa causa já pré-definida de preto-pobre-ladrão não seria uma boa base para levantar hipóteses perdendo, assim, a dimensão da pessoa.**

O aluno-terapeuta reconhece de certa forma, a complexa dinâmica dialética entre o social e o individual, e como a hipótese não deve perpassar os aspectos de um “achismo” psicológico, mas sim configurar um espaço em que permaneça ativa a dimensão da pessoa. Ao contrário das outras respostas citadas até agora, o aluno-terapeuta reconhece o aspecto imprevisível da prática do psicólogo, pois as relações dialéticas certeza-incerteza, ordem-desordem e acerto-erro fazem parte da prática desse profissional.

A construção das hipóteses presente na última resposta procurou abranger a dimensão do sujeito, interpretou-se, portanto, que o não-saber na hora de um diálogo não foi, necessariamente, algo abolido pela prática psicológica. Pois, a utilização de “receitas de bolos” na prática psicológica surge na graduação com o intuito de pormenorizar a atuação profissional em algo objetivado, buscando

afugentar o fracasso e o medo de errar (ALENCAR; MITJÁNS MARTINEZ, 1998). O aluno-terapeuta cria uma resposta reflexiva e singular perante o caso.

Porém, ele não enfatiza a participação da escola, da professora, da direção e de seus colegas de classe junto à criança o que, nesse aspecto, assemelha-se a essa resposta:

Procuraria no histórico familiar da criança motivos para o choro constante, encaminharia a mesma para uma assistente social que pudesse investigar mais profundamente o que acontece na casa da criança. **Tentaria entrevista com os pais para perceber qual o grau de interesse e envolvimento na solução do caso, além de possíveis indícios de abuso.**

O social da criança se resume à família e ao histórico da mesma. O aluno-terapeuta nem se preocupa com a relação professor-aluno e aluno-alunos, por exemplo, para elaboração de suas hipóteses. Outro aspecto interessante é o fato de que o psicólogo escolar está institucionalizado em um espaço em que ele não pode procurar meios de ir à casa da aluna, ou seja, sair dos muros da escola. A nosso ver, a distribuição de papéis do psicólogo e do assistente social é um indicador da hiperespecialização de práticas profissionais que estão inseridas nos espaços escolares, dificultando um pensamento interdisciplinar entre tantas áreas existentes. Isso é algo a ser questionado na formação do psicólogo, pois ao se pensar que o psicólogo possa fazer apenas o que está descrito pela escola e permanecer amordaçado pelos muros da mesma, pode contribuir para a diluição e mudez da prática desse profissional, tornando-a burocrática.

A resposta do aluno-terapeuta procura desvincular a sua prática da realidade que a criança está vivenciando na escola, descaracterizando o compromisso social na sua atuação. Conseqüentemente, a aparição de áreas psi distintas e distantes de todas as outras, sem gerar um espaço de diálogo entre elas e com outros profissionais. Assim, o assistente social cuida de ir até a casa da família, o psicólogo investiga “indícios de um abuso”, a professora apenas ensina o conteúdo escolar e a menina tem que se comportar nos padrões estabelecidos pela escola.

Observamos que as hipóteses elaboradas até agora pelos alunos-terapeutas, salvando-se as poucas exceções, continuam por caracterizar um aspecto em que o social é visto como algo externo. A criança internaliza as experiências como se fosse um receptáculo desse espaço social ou o espaço não passa de uma contingência em que a criança adquire certos comportamentos. Outro aluno-terapeuta escreveu que:

Adotaria uma postura de acolhimento da criança no contexto escolar, pois através de um tratamento afetuoso e compreensivo, em que se trabalharia a **integração gradativa da aluna**. Geralmente **esse tipo de comportamento nas crianças indica um sentimento de desproteção e insegurança**. Por isso permitiria e solicitaria até mesmo a presença dos avós na escola para acompanhá-la nos primeiros dias ou semanas, e aos poucos substituiria a presença deles por outras pessoas (adultos, colegas) e outras atividades que gerem bem-estar e prazer na criança para estar **desenvolvendo-se (sic) naquele contexto**.

Através de um relacionamento “afetuoso” e “compreensivo” a criança vai voltando para sua “normalidade” com os outros colegas e junto à escola, segundo o aluno-terapeuta. Sem contar que ele conclui dizendo que o comportamento do choro é consequência de um sentimento de “desproteção” e “insegurança” por parte da criança. Nem sequer escutou a infante, mas a sua concepção objetivista direciona a elaboração de suas hipóteses. Isso, a nosso ver, é um risco muito grande, pois, ao anular o sujeito, podemos gerar uma tensão em que a prática do psicólogo, por não perpassar os aspectos motivacionais e emocionais da criança, fique apenas na reprodução e na não-reflexão.

A escola representada na situação-problema, ao valorizar a homogeneização da criança, corrobora com a reflexão do aluno-terapeuta ao atribuir um problema à discente e como consequência disso, pode-se gerar um histórico escolar propício ao fracasso. Assim, o papel hegemônico do psicólogo escolar ainda é o de contribuir para que aconteça a reprodução desses processos simbólicos que caracterizam um sistema perverso ao apregoar a existência de determinadas inadequações no espaço escolar, especificamente, dos alunos (PATTO, 2002).

O fato de que a criança permaneça em um espaço segregador, a escola, por exemplo, além de gerar uma carreira acadêmica suscetível ao fracasso escolar, pode torná-la uma pessoa reprodutora de conteúdos programáticos, apartando as suas emoções em relação ao que é aprendido (GONZALEZ REY, 2008b). Conseqüentemente, podendo, também, surgir uma pessoa não questionadora e muito menos reflexiva sobre seu modo de vida.

A atuação do psicólogo no espaço escolar tem que ir além da simples reprodução de mecanismos perversos, voltados ao diagnóstico e estigmatização de crianças que não se enquadram nos procedimentos da escola. Esse profissional tem que estar comprometido com o contexto escolar, possibilitando um espaço de diálogo entre todos os agentes escolares, compreendendo que a escola é um sistema complexo, igualmente às pessoas que usufruem de seus serviços e que a constituem, e que ela possui um papel importante na geração de sentidos subjetivos voltados às escolhas profissionais, sobre as reflexões do modo de vida, por exemplo.

#### **4.2. As estratégias psicológicas**

Aprofundemos nas questões elaboradas até agora em relação à criança e o seu processo de ensino-aprendizagem e como as estratégias dos alunos-terapeutas desconsideram a criança como um sujeito de sua vida. Primeiramente, entendemos que a criança tem que ser sujeito de sua aprendizagem e, nessa perspectiva, seu desenvolvimento intelectual está associado a todos os espaços sociais de sua vida. Assim, a subjetividade, por ser um fenômeno orgânico, deve ser respeitada pelo professor e pela escola, colaborando para o caráter singular da aprendizagem da criança.

Ao contrário das respostas elaboradas pelos alunos-terapeutas, as emoções não se restringem apenas ao que a criança está demonstrando como resposta concreta dos aspectos biológicos, fisiológicos ou cognitivos. Entendendo que a criança deveria ser sujeito de sua aprendizagem, nela se configuram sentidos subjetivos para o que aprende ao gerar processos emocionais e simbólicos perante situações vivenciadas na sala de aula junto aos espaços sociais em que transita.

Ou seja, a cultura e o modo de vida também configuram os aspectos emocionais da criança, formando, portanto, uma rede complexa que apareceria a nível subjetivo como a configuração subjetiva de seu aprendizado.

Assim, as emoções constituem aspecto fundamental para a aprendizagem da criança por elaborar e gerar na sala de aula um espaço de constante interação dialógica entre as emoções do aluno e seus processos simbólicos junto aos conteúdos pedagógicos, expandindo para a retroalimentação de reflexões e questionamentos por parte da criança sobre sua condição social, atravessando toda a rede que a constitui como pessoa.

Enxergamos nesse artigo o grande salto que estamos dando, em relação às discussões estabelecidas, sobre o processo de ensino-aprendizagem e o papel social da criança como sujeito. A tensão proporcionada por essas discussões também alcança a prática de todos os outros profissionais envolvidos na escola: o psicólogo, o assistente social, o orientador pedagógico, entre outros.

Esse profissional na escola ainda compartilha de ideias que buscam respostas imediatas para as situações-problemas que chegam até ele e que ainda estão configurando essa concepção da sua atuação na graduação. Por exemplo:

**Enquanto psicóloga clínica eu encaminharia para psicoterapia para diagnosticar o motivo pelo qual essa criança sofre “porque chora” tanto, o que angustia neste processo de aprendizagem.** Atentaria para a modalidade de aprendizagem desta criança: como aprende? Como ela ressignifica esse processo de aprendizagem? O trabalho também deverá ser realizado com a escola para assegurar essa professora, informando-a sobre a modalidade de aprendizagem dessa criança, porque a cognição e afetividade caminham simultaneamente e **a professora** sente impotente diante de situações como esta e até mesmo porque ela **é uma ensinante e não uma terapeuta em sala de aula.** A família deveria ser ouvida para avaliar com maiores detalhes essa dinâmica para possível intervenção e orientação. Após o levantamento de dados de toda história familiar, a psicoterapeuta pode ajudar esta criança e tirá-la deste lugar de não aprender, de não saber, do lugar de **oligotimia** passando a ser uma aprendente, **desaprisionando sua própria inteligência** e encorajando a colocar o seu saber em jogo.

O aluno-terapeuta enfatiza o seu papel como psicoterapeuta clínico e que procuraria diagnosticar os aspectos motivacionais que fazem a criança chorar na escola. Como já discutimos anteriormente, o social continua sendo inexistente para os alunos-terapeutas, e a atribuição de um papel biomédico em que se procuram problemas e soluções são indicadores de uma prática profissional que trata o outro como algo individualizado, à parte do mundo. Além do mais, a desconsideração da instituição que o caso acontece, atribuindo apenas um olhar psicoterápico para a própria prática, exclui o espaço social do psicólogo escolar.

Outra questão interessante é a atribuição das emoções como reação direta de uma experiência de vida, de uma contingência que proporciona a relação estímulo-resposta. A criança continua chorando por vivenciar algo de “ruim” e que tem proporcionado o sentimento de choro. Em nenhum momento houve a preocupação de se comunicar com a discente nas estratégias estabelecidas pela aluna-terapeuta. O foco é diagnosticar o choro, o sofrimento e o não-aprender da criança. Ou seja, a criança não existe como sujeito de seu espaço social. Ela é o resultado de processos advindos de espaços externos e que ela responde com o “sofrimento” proporcionado pelo choro constante.

A concepção que o aluno-terapeuta atribui ao professor é muito curiosa. Ele trata o docente apenas como alguém que ensina e não como um terapeuta em sala de aula. Esse aspecto, pode-se dizer que é um resultado da representação rígida dos papéis profissionais, decorrente de uma representação estreita da profissão, a qual o profissional fica definido por um sistema de operações estreito. Na dinâmica complexa da sala de aula, a relação com o outro é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem. Para o aluno-terapeuta, isso é irrelevante, pois a relação professor-aluno deve ficar focada apenas nos conteúdos, na ensinagem, afugentando, portanto, o espaço de diálogo entre eles. Ao contrário da resposta, mesmo que a professora tente centralizar sua prática na ensinagem de seus alunos, em algum momento vivenciará situações que irão além daquilo que tinha programado para a sua aula. A sala de aula é um espaço complexo e de uma dinâmica que muda a

cada instante. As estratégias pedagógicas que centralizam apenas no conteúdo escolar fomentam um ensino mecanicista e não-reflexivo, convenientemente, o professor apenas transmite conteúdo.

A sala de aula é um espaço cujas emoções dos alunos e professores, para o que se ensina e aprende, devem perpassar um espaço de diálogo, assim, podendo acontecer de o professor, de certa forma, lidar com os seus alunos como um terapeuta, por exemplo. Tacca (2008, p.50) nos diz que

O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor. O conhecimento, assim, distancia-se de uma perspectiva mecanicista ou cognitivista que enfatiza quase que exclusivamente o produto de aprendizagem, ficando entendido como uma dinâmica que se constrói na confluência dialética entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na educação. Alunos cada vez mais interessados, participativos reflexivos e cooperativos (características sempre apreciadas) só podem ser encontrados em um ambiente interativo cuja comunicação seja estimulada e estruturada dentro das relações de confiança entre todos.

Portanto, a questão não seria retirar a criança de um espaço de não aprender, fato proposto pelo aluno-terapeuta. Mas sim repensar o espaço dialógico da sala de aula que valorize os aspectos singulares da criança para o seu aprendizado. Fica a impressão de que o contexto em que a menina vive é que propicia diretamente as causas e as motivações dos supostos problemas da criança, e como as estratégias elaboradas pelos alunos-terapeutas seguem essa investigação de produzir causalidade.

A observação do contexto escolar da criança, os estímulos que a aliciam, o espaço familiar que colabora para o choro são ideias presentes nas respostas dos alunos-terapeutas como estratégias de trabalho e que acabam por anular a criança como atriz social, ou melhor, como um sujeito. Vamos observar essa resposta e pensar como ela concatena com a nossa discussão:

Primeiramente gostaria de **observar a criança durante a aula e intervalo para ver como acontece seu dia habitualmente, depois acho fundamental conversar com quem é responsável pela criança, com quem ela vive;** como já foi dito que a professora já fez isso, porém a família parece esquivar perante a reação da menina, fugindo pois a conversa focou no desempenho escolar. **Gostaria de saber deles um pouco mais da relação da criança com outros familiares,** se são próximos como o tio e o primo citados. Isso é importante, pois talvez esta criança **está sofrendo abusos, ou sexuais ou físicos e morais. Talvez o choro venha de uma inadequação da criança ao ambiente da sala de aula;** se a criança sofre abusos pode se sentir diferente ou inferior aos colegas. O trabalho deve ser conjunto à escola e família. **Outra questão a ser levantado é como essa criança se relaciona com seus colegas e professores na escola.** Talvez esteja sendo vítima de intimidações, brincadeiras de mau-gosto (sic) ou exclusão por parte das outras crianças. Sendo isso o melhor a se fazer é trabalhar isso não só com a vítima, mas também com uma conscientização da escola e dos outros alunos.

O aluno-terapeuta propõe uma estratégia focada na observação do dia-a-dia da criança, de forma distante, sem interação, o que não deixou claro qual o propósito dessa estratégia, apenas o intuito de levantar categorias comportamentais da mesma para elaborar outras estratégias. Ideias soltas e fragmentadas que anulam toda a complexidade da situação, sem contar o caráter da resposta de atribuir ao “ambiente” como causa: a presença de abuso, vítima de intimidações etc. Pensamento proposto também por esse aluno-terapeuta:

Primeiramente tentaria conversar com a mãe e avós da menina, para **saber um pouco mais sobre a rotina** da criança e investigaria também com a professora quando mais precisamente a menina começou com as crises de choro. Em seguida **conversaria com a criança,** tentando buscar em seu relato o motivo pelo qual ela está agindo dessa maneira em sala de aula (se antes ela também chorava? O que mudou agora, para que ela aja assim? **Uma hipótese que levantaria: se essa criança está sofrendo algum tipo de abuso sexual ou moral?**). **Durante as sessões buscar evidências da hipótese (afirmando ou negando a mesma).**

A investigação se resume em saber a rotina da criança com parentes e depois uma conversa com a professora para saber quando começou o choro da

criança. A situação exposta anula novamente, todos os processos subjetivos da criança sem contar a tarefa de um psicólogo na escola de encontrar os motivos de um suposto problema.

A conversa que o aluno-terapeuta propõe não abrange uma dinâmica conversacional. Ou seja, não é um processo comunicativo que proporcione autenticidade para ambas as partes daquilo que se fala, mas sim uma investigação para afirmar ou negar as hipóteses pré-estabelecidas. Desconsidera-se, portanto, a dinâmica contraditória das relações humanas, principalmente, dos processos de comunicação, bem como a criança como atriz de sua vida, que tanto enfatizamos.

Até agora, a criança é um reflexo dos espaços que ela convive, uma resposta. São os adultos que estabelecem o que é verdade na fala dela. Assim, nós perguntamos até que ponto essa concepção está presente nos processos de ensino-aprendizagem da mesma na escola? Estamos impressionados como que a conotação das emoções como uma resposta de uma contingência, daquilo que se expressa na ação concreta ou a relação causa-efeito somática foi predominante nas reflexões dos alunos-terapeutas:

Primeiro procuraria **observar** em que momento a criança chora em sala de aula. Em que tipo de assunto que é levado em sala de aula que a criança ao ouvir começa a chorar, pois ao **observar cada expressão facial** (sic), ou **gestos** que esteja apresentando na presença dessa criança, pode estar lembrando algo ao qual trouxe para sua vida algum tipo de trauma, medo... **Que esteja deprimindo-a cada vez que certas situações são trazidas na memória dela.** Algum quadro que ela tem vivenciado. Em outra atitude a ser tomado, seria conversar com os avós. Investigando através de perguntas que ajudaria na solução do **problema emocional** da criança. Sendo que como psicóloga deve sempre tomar cuidado com as questões levantadas... Para não gerar outro problema, que seria para os avós. Sendo que as perguntas sempre em alguns pontos, estaria sendo centrado com quem a criança de fato ficaria mais tempo, como a criança se comporta, quando ela se retira do convívio do momento, do tempo que ela passa com essas pessoas no qual ela relataria. **Qual seria o comportamento dessa criança em essas pessoas que ela ficasse por algum momento. Sendo que a pessoa no qual ela expressa-se menos angústia ou tristeza, essas pessoas estaria sendo descartadas de suspeita. E como psicóloga**

**eu direcionava mais nas pessoas onde (sic) a criança mais ficasse aflita.** Claro que para que isso aconteça teria de levantar todas as histórias da criança. Apartir (sic) do dia que tudo começou e como essa criança era antes de estar com essas pessoas da família, pois pelo o número de casos de pedofilia que vem acontecendo do meio da família com tios, primos e até avós, temos que estar sempre atento para este tipo de resultado. **“Desculpe-me se não pude contribuir mais para essa pesquisa, pois estou passando pelo quadro de anemia crônica, onde (sic) minha hemoglobina já está 9.8 pelos exames deveria ser 13”. E que esse caso fico suando frio, anseia de vômito, raciocínio lento e muito sintomas que tem acontecido.**

Ao elaborarmos os casos clínicos e conotarmos aspectos de um senso comum midiático em relação aos casos de abusos de crianças por parte de familiares, pensamos que os alunos questionariam tal circunstância. Porém, para nossa surpresa, eles seguiram as ideias sugestivas do pequeno caso e generalizaram os problemas da criança a isso. Pensemos, portanto, como a subjetividade social<sup>2</sup> no Brasil tem se configurado por procedimentos lineares e como a complexidade é abolida dessas reflexões ao tratar os problemas sociais brasileiros como respostas de certas circunstâncias. Por exemplo, o aluno-terapeuta cita os inúmeros de casos de pedofilia no meio familiar e os relaciona às suas estratégias psicológicas, tendo que investigar toda a história da criança e conversar com a família para achar indícios do abuso, promovendo a simplificação de todo o problema.

Não existe relação com o outro em sua singularidade. O encontro é algo que possui características instrumentais cujo foco é validar hipóteses e criar uma suposta melhoria para a criança. Assim, a relação entre a psicóloga e a criança se resume a uma ordem instrumental, ou seja, como se a criança fosse apenas um objeto a ser dissecado.

---

<sup>2</sup> Categoria desenvolvida por Fernando Luis Gonzalez Rey (2004a). Segundo o autor, os espaços sociais, em sua complexidade, configuram formas de subjetivação, sociais e individuais, articuladas nos vários níveis do cotidiano das pessoas, caracterizando o aspecto contraditório e dialógico junto à sociedade concreta. Assim, os espaços sociais não possuem dinâmica própria, mas, se relacionam em uma teia complexa, configurando processos subjetivos de como a sociedade participa diretamente na constituição do sujeito e vice-versa. Iremos desenvolver a categoria em outro momento neste trabalho.

Sublinhamos o trecho final da resposta para elaborarmos um apêndice em relação à pesquisa epistemológica qualitativa. Observe que o aluno-terapeuta, em sua escrita, expressa situações que envolvem seu cotidiano, nesse caso, sua saúde. A expressão do sujeito durante a pesquisa vai além de uma simples resposta ao enunciado. Cada resposta não é algo diretivo ao comando da questão, mas sim um processo reflexivo do aluno que envolve toda a rede de sentido subjetivo para elaborar uma resposta para questão. Assim, se coincidiram alguns aspectos nas respostas dos alunos, pensamos que existem processos simbólicos herdados e configurados nos espaços do ensino superior, especificamente, na graduação em Psicologia, que procura ainda salientar respostas instrumentais para problemas complexos.

### **4.3. Considerações Finais desse caso**

- a) os graduandos enxergam o social em uma ordem objetiva, na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, o externo cria o interno. A inteligibilidade e o processo recursivo dos espaços sociais ainda são utopias para a elaboração de ideias e estratégias do discente em Psicologia que participou desse trabalho. Conseqüentemente, as reflexões acerca do papel do psicólogo escolar não existem, o que se torna tema para o próximo tópico;
  
- b) a desconsideração do espaço de atuação do estudo de caso proporcionou um indicador de como a graduação não tem apresentado ou gerado alternativas para que os alunos conheçam, no percurso de sua vida acadêmica, os espaços em que sua profissão possa atuar. Como eles vão refletir sobre uma prática quando não a conhecem? E mais, como elaborar estratégias inteligíveis quando você não conhece os processos simbólicos das instituições sociais em que você atua? Assim, poderíamos perguntar para os mesmos alunos o que eles sabem da relação ensino-aprendizagem? O que eles entendem sobre o papel do professor? Do psicólogo escolar? A dificuldade encontrada nas respostas dos alunos-terapeutas foi de analisar o caso proposto, desconsiderando os processos complexos que envolvem

qualquer circunstância social. Esse pensamento em relação ao social caracteriza a anulação do espaço escolar como constituinte de sentidos subjetivos para todos que nele transitam e que participam na sua atuação profissional. Assim, um procedimento instrumental e objetivo foi predominante nas reflexões dos alunos, o que levou ao terceiro tópico;

- c) o descarte do sujeito pró-ativo no espaço de atuação profissional do psicólogo. Nesse caso, a criança não é sujeito, não possui emoções (ou estas são concepções contingenciais), muito menos configurações subjetivas para as experiências escolares. Ela é um reflexo da família, uma pessoa imatura e em processo de desenvolvimento global. O que ela fala só faz sentido para o psicólogo quando é corroborado com o que a família fala, assim, anula-se o sujeito-criança, considerando-a impossibilitada de tomar atitudes e decisões em relação à própria vida. Essa visão da criança é fortemente influenciada pelo pensamento dominante da Psicologia do desenvolvimento abordada na graduação.

## 5. Considerações finais

A aprendizagem no espaço escolar tem que procurar alternativas que favoreçam a expressão do sujeito que aprende. De acordo com essa pesquisa, percebeu-se que a prática instrumental e reprodutiva ainda prevalece na construção teórica dos alunos. Ter um bom profissional não implica em ter um bom currículo, mas sim na capacidade do psicólogo em pensar e construir alternativas propiciadoras de melhorias ao homem, desde que se considere a singularidade desse sujeito como caráter subversivo ao ensino reprodutivo.

Enfatizamos que o espaço da sala de aula seja um lugar em que o graduando em Psicologia possa expressar seus sentidos subjetivos em relação ao que se aprende. O professor, como facilitador e provocador dessa expressão, torna-se peça-chave nesse resgate do sujeito que aprende.

Portanto, devemos romper com o ensino padronizado ainda presente na Psicologia, conforme demonstrado no trabalho, buscando a dialogicidade

como espaço relacional entre professor-aluno-sociedade como centro da prática educativa das graduações em Psicologia. Essa é a emergência do sujeito no processo educativo.

Expressar a função criativa é resgatar esse sujeito do leito da passividade, do ouvinte. É convidá-lo a transitar em campos que até então não estavam em voga na ciência tradicional: a produção subjetiva do aluno na aprendizagem rompe com a caracterização da ciência em confiar o conhecimento na reaplicação de métodos prontos. Considerar o sujeito que aprende na Psicologia é concordar com o risco de termos um campo científico cuja necessidade pela ordem não existirá mais, a neutralidade deixará de existir e a causalidade sumirá do pensamento psicológico.

## Referências

ALENCAR, E. M. L. S; MITJÁNS MARTINEZ, A. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicol. esc. educ.*, vol.2, no.1, p.23-32, 1998.

BAPTISTA, L. A. do S. *A fábrica de interiores*. Niterói: Eduff, 2000.

BERNARDES, J. de S. *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

COIMBRA, C. M. B. *Gerentes da ordem: algumas práticas psi nos anos 70 no Brasil*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, 1992.

FERREIRA NETO, J. L. *A formação do psicólogo: Clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta. Belo Horizonte, 2004.

GONZALEZ REY, F. *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Learnig, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learnig, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social*. São Paulo: Vozes, 2004a.

GONZÁLEZ REY, F. *Personalidade Saúde e Modo de Vida*. São Paulo: Thomson Learnig, 2004b.

GONZALEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L.; MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Thomson, 2004c.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learnig, 2005.

GONZALEZ REY, F. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade*. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.

GONZALEZ REY, F. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, v. 24, p. 155-179, 2007b.

GONZALEZ REY, F. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas (Bogotá)*, v. 4, p. 17-35, 2008a.

GONZALEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: M. C. V. R. TACCA (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008b.

GONZALEZ REY, F. Epistemologia y Ontologia: un debate necesario para la psicologia hoy. *Diversitas (Bogotá)*, v. 5, p. 205-224, 2009a.

GONZALEZ REY, F. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2009b.

MORI, V. D. Os sentidos subjetivos de ser psicoterapeuta: a aprendizagem em um estágio supervisionado. In: A. MITJÁNS MARTINEZ; B. J. LIMA SCOZ; M. I. SIQUEIRA CASTANHO (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber livro Editora, 2012.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

NEUBERN, M. *Complexidade e Psicologia Clínica: Desafios epistemológicos*. Brasília: Plano, 2004.

NEUBERN, M. A Subjetividade Como Noção Fundamental do Novo Paradigma. In: GONZALEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005.

NEUBERN, M. *Psicologia, Hipnose e Subjetividade: A História Revisitada*. Belo Horizonte: Diamante, 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

STENGERS, I. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: editora 34, 2002.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In M. C. V. R. TACCA (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2006). M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, v. 12, p. 109-130, 2006.

Recebido em fevereiro de 2021.  
Aprovado em novembro de 2021.

# Teoria Atividade e Educação Geográfica: uma experiência pedagógica

Activity Theory and Geographic Education: a pedagogical experience

*Francielly Naves Fagundes<sup>1</sup>  
José Gilberto de Souza<sup>2</sup>*

---

## RESUMO

Na relação ensino-aprendizagem a atividade pedagógica por projetos se constitui em instrumento de significativa importância, pois amalgama atos de interrogação e de reflexão sobre a realidade. Deste modo, o processo formativo deve estar alicerçado na construção do desenvolvimento do aluno, como sujeito cognoscente, para estranhar, questionar e elaborar para si questões investigativas. Estas ações-objetivos cognitivos permitem a apropriação do conteúdo, com significados e sentidos analíticos e denotam a capacidade e o nível de mediações passíveis de serem realizadas no trabalho-atividade do professor. Diante do exposto este artigo apresenta os desdobramentos da experiência docente-discente na disciplina de Análise de Informação Socioespacial, desenvolvida no processo de Educação Geográfica em nível superior, que teve por objetivo promover o desenvolvimento de fundamentos analíticos de um fenômeno geográfico: as lógicas de monopolização e territorialização do capital na agricultura paulista.

**Palavras-chave:** Ensino de geografia. Teoria da Atividade. Projeto de pesquisa. Aprendizagem significativa.

## ABSTRACT

In the teaching-learning relationship, the pedagogical activity of projects constitutes an instrument of significant importance, as it combines acts of questioning and reflection on reality. In this way, the educational process should be based on the construction of the student's development, as a cognizing subject, to question and elaborate for himself investigative questions. These cognitive actions-objectives allow the appropriation of the content, with analytical meanings and senses, and denote the capacity and the level of mediations that can be performed in the teacher's work-activity. In view of the above, this article presents the unfoldings of the teaching-discourse experience in the discipline of Socio-Spatial Information Analysis, developed in the process of Geographical Education at the university level, which aimed to promote the development of analytical foundations of a geographical phenomenon: the logics of monopolization and territorialization of capital in São Paulo's agriculture.

**Keywords:** Geography teaching. Activity theory. Research project. Meaningful learning.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Geografia, Doutora em Geografia – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2277-8430>. E-mail: [fran\\_xadrez@hotmail.com](mailto:fran_xadrez@hotmail.com).

<sup>2</sup> Licenciado em Geografia, Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5961-714X>. E-mail: [jg.souza@unesp.br](mailto:jg.souza@unesp.br).

## 1 Introdução

O processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento concebido a partir da Teoria da Atividade se consubstancia em uma trajetória de formação conceitual e metodológica que considera a construção do conhecimento como efetiva leitura e apreensão do real. Este desenvolvimento cognitivo espelha a elaboração teórica sobre a concretude material dos seres humanos, sendo ela mesma um reflexo da realidade e não uma mera abstração. Ensino-aprendizagem-desenvolvimento se constituem em uma atividade de trabalho, mediação de alunos e professores sobre o real numa interação pedagógica.

Segundo Duarte (2001, 2002) a Teoria Atividade se fundamenta na psicologia histórico-cultural, construída a partir dos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, como um desdobramento das reflexões do pensador alemão Karl Marx. Consideramos se tratar de uma teoria que se materializa a partir de uma concepção de método, na qual o constructo do ser social, se estabelece por mediações que resultam em teleologias primárias e secundárias (LUKÁCS, 2018).

Libâneo (2004), argumenta que a Teoria Atividade, produzida a partir do de Leontiev, passou a ser utilizada em Cuba, por docentes universitários dedicados às metodologias do ensino superior, difundindo aos países latino-americanos, sobretudo em programas de pós-graduação. No que concerne às finalidades da Teoria Atividade, o autor evidencia algumas características:

[...] auxiliar nas formas de desenvolvimento do pensamento teórico (valendo para os alunos, mas também para os professores); na compreensão da estrutura da atividade docente; na explicitação dos procedimentos e para aumentar a eficácia das aprendizagens; na proposição de métodos e procedimentos de estudo e análise das práticas, em especial os contextos socioculturais da atividade, para promover a transformação de espaços institucionais [...] das influências socioculturais do contexto na ação orientada para o objeto, dos critérios de análise das práticas em contextos institucionais e sua transformação em direção a objetivos emancipatórios. (LIBÂNEO, 2004, p.22).

Neste sentido, o ensino por projetos se coloca como atividade singular no processo de aprendizagem-desenvolvimento, uma vez que sintetiza atos de

interrogação e reflexão sobre a realidade. Desenvolve nos alunos um pensamento científico e capacidades intelectuais correspondentes aos conteúdos, rogando ao papel do professor inserir os alunos, efetivamente, em atividade de trabalho para aprendizagem.

A Teoria Atividade na pedagógica histórico-crítica ganha centralidade, pois implica em:

a) apropriação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pela humanidade, reconhecendo o contexto de sua produção e as tendências de suas transformações;

b) “tradução” do saber objetivo de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo desta relação;

c) disponibilização de meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas compreendam e desenvolvam sua produção (SAVIANI, 1997).

Este processo se vincula aos métodos de investigação e exposição da realidade (MULLER, 1982), vivenciada no ambiente pedagógico, cintilando capacidade de estranhamento sobre a realidade e produção de questionamentos. Considera-se que o trabalho do professor deve estar alicerçado na construção desta capacidade do sujeito cognoscente estranhar e questionar. Elaborar para si questões investigativas que suscitem caminhos metodológicos de investigação e exposição do comportamento dos fenômenos naturais-culturais, em suas imbricações históricas, suas inflexões positivas e negativas e ou suas “normalidades” ou estabilidades. Ao construir para si um estranhamento sobre o real, o sujeito cognoscente, elabora um "ponto de entrada" no fenômeno, uma interrogação elegendo pressupostos categoriais explicativos sobre o mesmo. A partir de então, estabelece-se mediações intelectivas sobre a realidade, visualizando a transição das categorias aos conceitos e, principalmente, suas capacidades de desconstrução e reconstrução analítica do objeto-fenômeno-processo.

Souza e Fulino (2008) pontuam:

As categorias podem ser definidas como instrumentos universais de análise dadas suas mediações materiais na existência humana. As categorias não encerram uma perspectiva de tempo cronológico em si, mas de tempo histórico-teórico, uma representação relativa da e na realidade humana. Assim, estes instrumentos não engendram uma realidade, como concebia Kant (apud, LUKÁCS, 1979), de característica essencialmente subjetiva e é neste sentido que Marx e Engels (1991) conferem uma crítica a esta concepção idealista apontando a função prático-social de determinadas formas de consciência independentemente de serem falsas ou verdadeiras. Engendradas objetivamente pela realidade, referem-se a uma construção teórica do pensamento humano sobre a materialidade da natureza humana, em sua essencialidade: o trabalho. A dimensão não cronológica se estabelece pela concretude do tempo histórico- teórico que transpassa o tempo cronológico, ou seja, as categorias são construídas à luz do desenvolvimento do homem e das formas de pensar sobre este desenvolvimento. Numa palavra: as categorias são concretudes histórico-teóricas no transcurso do tempo cronológico segundo determinado estágio de desenvolvimento humano. Em Marx, “as categorias são formas de ser, determinações da existência” (MARX, 1983, p.189), o que implica não se constituírem a partir de “conceitos abstratos”, ao contrário sua dimensão prático-histórica é que permite a elaboração conceitual, como representações ontológicas da realidade.(...) As categorias não apresentam existência independente, não existem como formas naturais e linearmente “históricas” são, efetivamente, mediadas por condições concretas de existência e do pensamento sobre esta mesma existência. (SOUZA, FULINO, 2020, p. 6-7).

Os conceitos representam assim o rebatimento das categorias com o real, seu nível de singularidade e universalidade, na análise da particularidade, ou seja, os conceitos representam as condições reais e os elementos mais significativos de um fenômeno, a reverberação de suas determinações concretas. (SOUZA, 2008).

No interior deste processo cognitivo se elenca ações-objetivos de análise, como mediações objetivas do pesquisador sobre a pergunta inicial posta. O desenvolvimento destas ações-objetivos responde a motivações explicativas do real e, sua consecução concreta e empírica, dão ao sujeito

cognoscente o significado e o sentido de sua aprendizagem. A construção de ações ou um conjunto procedimental de ações, não arquétipos ou paradigmas, mas de processualidades analíticas necessárias, é que dará relevo às propriedades do objeto-fenômeno-processo no pensamento do sujeito cognoscente: qualidade e quantidade, interpenetração dos contrários e movimento de negação/superação e síntese. Neste processo intelectual significado e sentido são engendrados, reelaborados, consubstanciando em ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Este é o movimento. O caminho que constroem os sujeitos cognoscentes em um esforço de estabilizar os significados que foram submetidos aos sentidos confrontados nas análises/interpretações (mediações) realizadas por professores e alunos. Compreendendo aqui a relação dialética entre estes termos, uma vez que esta transitoriedade entre significado e sentido é o movimento do pensamento a partir do qual se move do abstrato-negativo para o concreto-positivo (MÁRKUS, 1974), em uma dinâmica de internalização e externalização, construção consciente sobre o real (pensamento concreto).

O que representa este movimento? Indica que o aluno tem uma compreensão à priori de um conceito e ou fenômeno, de caráter empírico e ou teórico, expressando uma zona desenvolvimento iminente, ou seja, esta compreensão inicial do educando permite construir relações com os conceitos trabalhados pelo professor e, neste nível, estabelecer as relações-confrontações signo-significado-sentido. Esta aproximação de conceitos iniciais com os processos empírico-analíticos, elucidados pela mediação que o professor estabelece com o conteúdo, permite/corroborar para que o aluno faça também mediações, atividades intelectivas, e assim consolide novos significados-sentidos. Este movimento é uma “negação/transformação” das conceptualizações iniciais do estudante (abstrato-negativo) para novas inferenciais conceituais que se estabilizam (concreto-positivo) e que estarão materializadas em um movimento de palavra-signo-significado-sentido e, imediatamente, estão sujeitas a novos significados e ampliações. Um processo que Freire (2011) denominou de encharcar o cotidiano de sentidos.

Uma vez que a palavra, por mais arrevesada, nunca é dissociável de signo-significado (VIGOTSKI, 2001), ela, a palavra, engendra o signo, imediatamente o significado e em sua apropriação concreta (pensamento) forma o sentido, mediado pela cultura (palavra-signo-significado-sentido), por uma relação social, mediado por uma relação pedagógica. Engendrar o significado e o sentido destas contribuições implica em reconhecer nelas o particular, o singular e o universal, como elementos de método, constitutivos de uma totalidade.

Assim, o encadeamento destas ações cognitivas se dá por enlaces conceituais que se fecham e se abrem, estabilizados e instabilizados, em processos contínuos de construção de conceitos, os quais se apoiam na produção do conhecimento, e ampliam os sentidos atingido a generalização, o constructo-objetivo final de uma atividade. Resulta, pois, que toda esta dinâmica de ações é um trabalho intelectual dos estudantes e do professor e é neste conceito central, o trabalho, no qual se sustenta a Teoria Atividade (SOUZA, JULIASZ, 2020).

A partir desta perspectiva teórica estabelecemos a construção de um projeto de investigação, que foi desenvolvido com debate, fundamentação conceitual, tratamento de dados, espacialização e análise das categorias/conceitos que reuniam capacidade explicativa sobre um fenômeno, que é “atravessado” por uma pergunta central. A proposição da atividade se consolidou na apresentação de um problema considerando suas dimensões ontológicas, epistemológicas, teleológicas e metodológicas como nucleares para sua investigação e exposição. Esta é a centralidade do trabalho do professor: o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento do estudante se estabelece não apenas em uma dimensão de conteúdos-conceituais do problema, mas de imediato exige a proposição de conteúdos-procedimentais na resolução de um problema, posto que, sobre a realidade concreta da pesquisa, também afloram os conteúdos-atitudeis (dialogias) dos sujeitos cognoscentes (professores e alunos).

## **2 A superação do apriorismo do objeto pela proposição de um problema**

A experiência aqui registrada ocorreu ao longo da disciplina de Análise de Informação Socioespacial<sup>3</sup>, desenvolvida no Curso de Graduação em Geografia da UNESP Rio Claro – SP, Brasil, que tem como objetivo consolidar reflexões críticas acerca do método de investigação e exposição. Considera-se, por princípio, que o papel do geógrafo não é elencar categorias analíticas isoladas (espaço, região, território e paisagem), mas analisar a propriedade espacial e ou territorial que os fenômenos apresentam e promover o desenvolvimento de fundamentos categoriais e conceituais analíticos (SOUZA, 2018).

Neste sentido, parte-se da superação de uma concepção positivista de que a Geografia necessita de um “objeto” para respaldar um critério de cientificidade. A exigência positivista de uma ciência ter um objeto como garantia de um estatuto científico não se fundamenta em uma perspectiva crítica e centrada na materialidade concreta do mundo. Trata-se de um caminho diletante de explicar o objeto sem explicar os elementos centrais da realidade e sem evidenciar a particularidade da Ciência Geográfica na interpretação e transformação desta realidade. Significa dizer que importa à Geografia analisar a dimensão espacial e territorial dos fenômenos, o espaço, como o tempo, é uma imanência e o território uma potência, uma vez que os processos de apropriação do espaço, as relações de poder, são constitutivos do território (SOUZA, 2018). Conceber o espaço como imanente e explicá-lo em si não permite perscrutar as propriedades espaciais de um fenômeno-objeto-processo. As propriedades espaciais são determinações, constructos e imediatamente mediações que o ser social estabelece sobre uma dada realidade (a fragmentação e a segregação urbana, p.e.), Estas não são outras,

---

<sup>3</sup> Imperativo destacar que para a Geografia Crítica as práticas dos sujeitos não se estabelecem em uma perspectiva social e espacial. Considera-se que toda prática tem uma dimensão socioespacial, uma vez que o espaço supera a perspectiva de uma localização área-euclidiana (espaço absoluto) e ganha um constructo mais amplo, em que o lugar dos sujeitos é físico, mas simultaneamente social (espaço relativo). (SMITH, 1988).

senão expressões espaciais de mediações concretas entre seres humanos engendradas no capitalismo, por exemplo, pelo estatuto da propriedade privada, de onde emerge seu sentido ontológico (de relação social). Tratar a espacialidade e a territorialidade da propriedade privada significa considerá-la e compreendê-la como expressão das relações sociais de poder (RAFFESTIN, 1993).

Como geógrafos devemos analisar um fenômeno a partir de uma interrogação que revele o sentido ontológico do espaço. Desenvolvendo, assim, elementos analíticos sobre as propriedades espaço-temporais, ou seja, estabelecendo pressupostos categoriais e conceituais que ofereçam capacidades explicativas geográficas sobre o mesmo. Desta forma, na disciplina, não partimos de uma concepção estanque de ensino de média, mediana, desvio padrão, modelos analíticos de concentração, entre outros. Tampouco de uma difusão de conceitos sobre a revisão de literatura, metodologias, ou da definição de modelagens analíticas e suas aplicabilidades.

Estes elementos de caráter estrutural teórico-metodológico se refletem na construção do problema e na elaboração de ações-objetivos, construindo a totalidade de um método de investigação e exposição. Estes processos são também o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, pois a revisão de literatura, tem por papel ampliar a dimensão conceitual e metodológica do problema proposto. No levantamento de múltiplas fontes de dados, na realização de uma conciliação entre os conceitos a partir de uma construção e desconstrução da pergunta é que são estabelecidos os objetivos específicos, o que vai conformando e materializando paulatinamente aos alunos o signo, significado e sentido da pergunta central. Na clareza da potencialidade de classificação, sistematização e análise dos dados como métodos e técnicas para pesquisas na Ciência Geográfica e, posteriormente, na elaboração de reflexões sobre os desdobramentos espaciais e territoriais (determinações) que o trabalho apresenta, conduzindo para a exposição e consolidação da escrita da pesquisa.

Deste modo, no ano de 2018, no desenvolvimento da disciplina, foi definida com os alunos a seguinte questão: Quais as determinações territoriais da lógica de monopolização e territorialização do capital na agricultura paulista? Assume-se que as determinações territoriais são estado e movimento das práticas socioespaciais dos sujeitos e agentes socioeconômicos em direção à hegemonia e que também permite, em movimento dialético, erigir contra hegemonias (SOUZA, BORGES, 2017). O que exige conceber os elementos estruturantes das formas de produção do espaço sob o modo de produção capitalista em seus dois movimentos fundamentais de centralização e concentração, considerando ainda a fase de financeirização do capital. (AMARAL, 2012).

A questão central proposta se desdobrou na análise das características (pressupostos categoriais) agrárias e econômicas, tendo como recorte espacial microrregiões selecionadas do estado de São Paulo, no que concerne: uso da terra (culturas agrícolas); arrecadação (valor adicionado fiscal) e exportação/importação, constatando a importância da agricultura na configuração das microrregiões e municípios. Destas questões se consolidaram os objetivos específicos do projeto de pesquisa.

Diante da problemática apresentada, foi definida um recorte temporal de análise (2010 a 2017) e frente à impossibilidade de abarcar um volume excessivo de dados, foram definidas as microrregiões geográficas de São Carlos, Araraquara, São José do Rio Preto, Adamantina, Jales e Bauru, localizadas nas áreas Central e Oeste do estado de São Paulo, Brasil.

Por sua vez, a centralidade da proposição, como apontado anteriormente, resulta no objetivo da disciplina que foi se apresentando na construção de um referencial conceitual de análise, tratamento dos dados, espacialização de um problema e, sobretudo a análise socioespacial que expressa a síntese da capacidade explicativa das categorias sobre a realidade estudada. Atividades que foram consumadas em um Relatório.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Não é objetivo deste artigo dialogar sobre a questão da avaliação, mas cumpre destacar que o Relatório de Atividades acabou se consolidando, na medida de sua construção, em um

### 3 A dimensão teórica: as categorias e os conceitos de análise

Como apontado anteriormente as categorias de análise, no materialismo histórico dialético, representam a expressão do ser social, ou seja, expressam uma relação social, de onde decorre outra característica, a sua ontognoseológica capacidade explicativa dos problemas a serem investigados. Assim, a proposta de investigação utiliza categorias determinadas pelo sujeito cognoscente à luz da realidade, reconhecendo sua condição sócio-histórica sobre o mundo.

Na concepção marxista, as categorias esvaziam-se quando seus sentidos não estão ligados à realidade e vinculados ao movimento. [...] As categorias são ontológicas à ordem do ser, são formas do ser, são históricas e são transitórias ao decifrá-lo em sua historicidade. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 5-6).

A construção de categorias e de conceitos de análise se realiza a partir de uma depuração crítica do problema, em que são apresentados questionamentos acerca dos fenômenos e se busca evidenciar aqueles que apresentam relação direta com esta concretude material e evidenciam, portanto, suas determinações centrais. Neste processo, o sentido de totalidade ganha corpo, porque no movimento de reflexão da proposição o recorte analítico vai expressando os complexos do complexo, em um movimento inverso do que se apresenta no real (complexo de complexos), que passam a ser amalgamados em suas interdeterminações.

Frente ao problema apresentado no projeto de pesquisa as categorias de análise vão ganhando a forma conceitual (complexos do complexo): uso da terra (culturas agrícolas)/homogeneização da paisagem; arrecadação (valor adicionado fiscal)/produção e realização do valor; exportação/importação/balança comercial e dependência, que no conjunto se revelam em determinações territoriais (SOUZA,

---

instrumento-processo de avaliação: *ex-ante* (Como um relatório pode avaliar seu desenvolvimento?); em processo (Como você concebe seu desenvolvimento?), e *ex-post* (Como seu desenvolvimento se relaciona com as expectativas e desempenho do professor e sua interação-desempenho em relação ao coletivo- grupo e sala de aula?).

BORGES 2017; SOUZA 2016; BENEDITO, SOUZA 2010; SOUZA 2008, AMARAL, 2012; TRASPADINI, 2013, LAMOSO, 2020).

#### **4 A dimensão empírica: a composição e o tratamento dos dados**

Segundo Gil (2007 e 2010), as técnicas metodológicas de coletas de dados, em uma pesquisa social são: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação simples, amostragem por acessibilidade, entrevistas e questionários e coleta de dados secundários. No desenvolvimento da disciplina os alunos se apropriam das técnicas de pesquisa bibliográfica, constituindo a revisão de literatura dos conceitos acima mencionados e da técnica de coleta, tabulação e sistematização de dados secundários.

A coleta de dados secundários e sua análise ratificam as questões evidenciadas na teoria (investigação) e revelam a concretude das determinações na construção explicativa do problema (exposição). Deste modo, os dados secundários foram coletados (em bases/plataformas de dados), tabulados (para procedimento de cálculos), sistematizados e espacializados (em cartogramas/mapas, gráficos e tabelas), constituindo um texto geocartográfico.<sup>5</sup>

Na etapa da coleta dos dados secundários foi possível apresentar aos alunos, distintas bases de dados a serem acessadas:

a) IBGE<sup>6</sup> - Produção Agrícola Municipal (PAM), para análise das principais culturas agrícolas, em relação à variável área colhida (em hectares), demonstrando assim a matriz produtiva.

b) SEADE – Informações Municípios Paulistas<sup>7</sup> (IMP), para análise da arrecadação, ou seja, do montante em produtos e por setores da economia evidenciado a importância da atividade no valor adicionado.

---

<sup>5</sup> Fundamental apontar aqui que o mapa é um texto. O título, a escala, as classes, as implantações cartográficas sistemáticas correspondem a processos cognitivos sobre o fenômeno e esta espacialidade passa a ser não apenas “visualizada”, mas efetivamente analisada.

<sup>6</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>7</sup> Fundação Sistema Estadual de Análise dos Dados (SEADE), Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo.

c) ME (SISCOMEX)<sup>8</sup>, para análise dos principais produtos de exportação e importação consolidando informações sobre a balança comercial.

No tratamento e tabulação dos dados foram realizados os seguintes procedimentos:

a) Identificação, caracterização e análise da matriz produtiva e da dinâmica de competição e substituição de culturas agrícolas por área (hectares) e o padrão de diversificação ou de monopolização/homogeneização da paisagem pelas atividades/culturas agrícolas.

Para tal foi realizado o cálculo de Efeito Escala (EE)<sup>9</sup> e Efeito Substituição (ES)<sup>10</sup> e o Índice de Theil (Índice H)<sup>11</sup>, que pode ser definido como a representação matemática do conceito de Homogeneização da Paisagem e que se materializa espacialmente. Os alunos manusearam as ferramentas de planilha eletrônicas; efetuaram os cálculos a partir de fórmulas matemáticas (somadas simples, porcentagens, fórmula condicional, logaritmo natural/neperiano, taxa de crescimento absoluta e relativa) imprescindíveis para o tratamento dos dados qualitativos, e espacializaram estas informações em software específico.

b) Identificação, caracterização e análise do valor adicionado.

Os valores monetários se constituem em valor nominal, que se caracteriza como o valor de bens e serviços na data de sua realização e o valor real, que se caracteriza como valor de bens e serviços correntes, ou seja, um valor corrigido segundo o comportamento inflacionário.

---

<sup>8</sup> Portal Único de Comércio Exterior (SISCOMEX – ME - Ministério da Economia).

<sup>9</sup> “O efeito escala permite a verificação da variação relativa da área total dos sistemas durante o período de tempo analisado. (FILHO, COSTA, 2005).

<sup>10</sup> O efeito de substituição mostra, dentro de um determinado sistema de produção, se existem algumas atividades (culturas) que substituíram outras (efeito substituição positivo), ou se tais atividades foram substituídas por outras (efeito substituição negativo)”. (FILHO, COSTA, 2005).

<sup>11</sup> Quanto maior o índice de diversidade (H) maior a diversidade de culturas, enquanto que a situação inversa representa o processo de monopolização de determinadas culturas. Assim, quanto mais próximo de zero, o grau de homogeneização é maior e menor a diversidade da produção. E quanto mais distante de zero, menor a homogeneização e maior a diversidade. (BRUMATTI, BORGES e SOUZA 2013).

Assim, por se tratar de valor e da utilização de anos pretéritos (foram selecionados os anos de 2011 a 2015), para a correção da inflação (ano a ano, em mil reais correntes), na plataforma da Calculadora do Cidadão<sup>12</sup>, a partir do Índice IGP – DI<sup>13</sup>, permitindo a efetiva análise de variação do valor e ou preço quando se tratava de mercado de terras.

c) Identificação, classificação e análise dos principais produtos destinados à exportação e importados. As reflexões apontaram para o viés de entrada dos principais produtos consumidos e destino da produção, identificando um padrão de dependência, (re)primarização da economia local ou não (AMARAL, 2012; TRASPADINI, 2013).

No que concerne a elaboração dos mapas os alunos utilizaram os softwares Quantum GIS (QGIS) e ArcGIS, do Laboratório de Climatologia da Universidade, e coletaram os shapefiles na plataforma do IBGE – Bases Cartográficas<sup>14</sup> para plotagem no Sistema de Informação Geográfica – SIG. Foram elaborados os seguintes materiais cartográficos das microrregiões selecionadas do estado de São Paulo: mapa da área em produção de cana-de-açúcar<sup>15</sup> (2010 e 2016) e mapa do valor adicionado por setor (da economia).

Destarte, nas aulas da disciplina foi percorrida uma sequência didática, visando analisar o fenômeno geográfico proposto e desenvolver ações-objetivos prático-cognitivas e críticas, contemplando os elementos de análise (teóricos e metodológicos) que envolvem o tema estudado.

---

<sup>12</sup><https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

<sup>13</sup> Índice Geral dos Preços - Disponibilidade Interna. É uma média aritmética, calculada mensalmente pela FGV – Fundação Getúlio Vargas, instituído em 1994, com a finalidade de medir o comportamento de preços em geral da economia brasileira. (PORTAL BRASIL, 2018).

<sup>14</sup> <https://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas/malhas-digitais>.

<sup>15</sup> A cana-de-açúcar foi elucidada com destaque, por ser a principal produção rural do estado de São Paulo, ou seja, é o produto agrícola hegemônico na economia agrária paulista.

Quadro 1 – Sequência didática (ações-objetivos) da análise da lógica de monopolização e territorialização do capital na agricultura paulista

TEMA	DESCRIÇÃO
Seções Iniciais	<i>Exposição de um modelo de Projeto de Pesquisa. Explicação das seções: Introdução, Objetivos (geral e específicos) e Revisão de Literatura.</i>
Área de estudo	<i>Escolha das microrregiões geográficas do estado de São Paulo a serem estudadas pelos grupos de alunos.</i>
Coleta e tratamento de dados secundários	<i>Apresentação da base de dados IBGE (PAM). Exposição e prática do cálculo Efeito Escala (EE) e Efeito Substituição (ES)</i>
Seções intermediárias	<i>Exposição das seções: Material e Método, Cronograma e Bibliografia.</i>
Coleta de dados secundários	<i>Apresentação e coleta na base de dados IBGE (PAM) sobre área colhida de cana-de-açúcar em 2010 e 2017.</i>
Tratamento de dados secundários	<i>Prática de elaboração de material cartográfico no software ArcGIS, a partir dos dados de IBGE (PAM)</i>
Coleta de dados secundários	<i>Apresentação da base de dados Informações Municipais Paulistas (SEADE) sobre valor adicionado. Apresentação do cálculo da base 100. Exposição do cálculo de Correção Monetária na plataforma Calculadora do Cidadão (Banco Central do Brasil)</i>
Tratamento de dados secundários e produção cartográfica	<i>Prática do cálculo de Correção Monetária ano a ano, dos dados coletados em Informações Municipais Paulistas (SEADE). Prática do cálculo de Participação percentual ano a ano, dos dados coletados em Informações Municipais Paulistas (SEADE).</i>
Tratamento de dados secundários e produção cartográfica	<i>Prática de elaboração de material cartográfico no software QGIS, a partir dos dados de Informações Municipais Paulistas (SEADE).</i>
Coleta de dados secundários	<i>Apresentação da base de dados ME - SISCOMEX sobre exportação e importação.</i>
Tratamento de dados secundários e produção cartográfica	<i>Prática do cálculo de Correção Monetária ano a ano, dos dados coletados em ME - SISCOMEX Prática do cálculo de Participação percentual ano a ano, dos dados coletados em ME - SISCOMEX</i>
Retomada de seções iniciais	<i>Exposição (retomada) da seção de Revisão de Literatura. Explicação do conceito de “Homogeneização da paisagem”.</i>
Tratamento de dados secundários produção cartográfica.	<i>Apresentação e prática do cálculo do Índice de Theil</i>
Exposição	<i>Análise, Apresentação e Debate do Relatório de Pesquisa construído pelos grupos de alunos. Igualização formativa</i>

Fonte: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

## 5 A Capacidade explicativa do real

Por meio do levantamento e tratamento dos dados secundários, os alunos interpretarem as características geográficas das localidades pesquisadas, no que tange às categorias e conceitos imanentes ao fenômeno.

O conceito de determinações territoriais foi ratificado na pesquisa e possibilitou, simultaneamente, a construção de atividades cognitivas de interpretação e generalização da realidade. Destaca-se ainda que, empiricamente, constituem-se na manifestação geográfica de processos de concentração e centralização do capital, tendo sua geograficidade expressa como a territorialização do monopólio e a monopolização do território nos estudos de casos realizados (OLIVEIRA, 1999; SOUZA, 2014).

A validação da hegemonia da cultura agrícola da cana-de-açúcar e a centralidade dos produtos primários para exportação foram apontadas nas análises dos grupos. A identificação da supremacia do cultivo da cana-de-açúcar e da industrialização de seus produtos derivados (açúcares de cana-de-açúcar, álcool, energia e palha), em relação às culturas alimentares ou outras culturas de exportação, foi sendo consolidada, em simultaneidade ao entendimento da alteração das trajetórias históricas de determinados fazeres agrícolas como a citricultura, esta última mediada por um forte processo de cartelização (BELLINGIERI, BORGES, SOUZA, 2012), revelando as novas configurações socioespaciais estabelecidas pela lógica da produção do valor no estado de São Paulo.

A elucidação do concreto é uma finalidade teleológica do exercício da atividade, o que fundamenta a teoria. Mas, é importante reconhecer que os alunos também se depararam com limitações metodológicas nas pesquisas (as limitações podem ser encontradas em distintas fases). Os educandos identificaram impasses no que se refere à escolha da base de dados, por exemplo, a opção por dados agrícolas (e não de pecuária e agrossilvicultura) se estabeleceu diante da indisponibilidade da base de dados livre, gratuita, com série histórica e comum à área de pesquisa. Constataram também que a não utilização de dados de pecuária (pastagem) e matas plantadas (eucalipto), mascara a realidade, uma vez que há localidades pesquisadas onde estas produções são relevantes.

Na construção do Relatório Final de Pesquisa, os alunos confirmaram a dimensão dos pressupostos categoriais/conceituais, suas capacidades explicativas do real e seus limites. Compreenderam o significado e o sentido de seu

desenvolvimento teórico (via revisão bibliográfica) não como uma abstração escolástica, mas resultante de um movimento de apreensão do real modo de produção que se espacializa, produzindo particularidades à “geografia” das microrregiões paulistas. Perceberam quais são as principais determinações territoriais manifestas pelo processo de monopolização e territorialização do capital, principalmente na relação agricultura e economia, permitindo ratificar hipóteses relativas ao fenômeno.

## **6 Outras ressalvas nos processos de análise**

A proposta da disciplina intencionou alicerçar os alunos na prática de pesquisa acadêmica, estimulando-os ao longo das aulas (teóricas e práticas), nas atividades extra sala, na construção e elaboração individual e coletiva dos Relatórios de Pesquisa, sob um enfoque temático das subáreas Geografia Agrária e Geografia Econômica.

Do ponto de vista pedagógico, vale apontar a importância das ferramentas tais como: planilhas eletrônicas (para execução dos exercícios lógico-matemático e elaboração dos gráficos); dos softwares de SIG (para execução dos mapas), o que denota a importância de disciplinas que permitem o uso destas técnicas, para tratar e espacializar os fenômenos geográficos. A técnica é histórica e é fundamental compreender dois pontos importantes: trata-se de um meio/instrumento de trabalho que se reveste de elemento mediador, sobre a qual o professor e os alunos também devem estabelecer mediações; o segundo, se refere ao fato de que sua simplificação enquanto trabalho morto não substitui a relação pedagógica, como dimensão de humanização e consolidação do ser social autônomo.

Os alunos (organizados em grupos) construíram seus relatórios de pesquisa e foram incentivados a desenvolverem capacidades analítico-científicas (decorrentes da estruturação metodológica e processual de entendimento do problema) e raciocínios geográficos (decorrentes da organização e encadeamento teórico e empírico das categorias e conceitos e suas inter-relações socioespaciais). No entanto, ao analisar os relatórios, é

fundamental destacar que o trilhar da escrita teórica, da organização dos dados secundários e da estruturação como um todo apresentaram diferenciações entre os grupos, apesar da exposição em sala de aula das etapas que compõem um processo de pesquisa. (Introdução, Objetivos, Revisão de Literatura, Material e Método, Resultados, Cronograma e Bibliografia).

Houve grupos que desenvolveram de forma mais elaborada e robusta a seção teórica com reflexões sobre uma gama conceitual mais ampla (desindustrialização, monopolização da terra e do território e divisão internacional do trabalho, matriz produtiva, determinações territoriais, homogeneização da paisagem, valor adicionado, balança comercial) e elucidações gerais sobre o fenômeno de análise (na corrente em que a centralidade explicativa está nas relações de poder).

Outros grupos organizaram com maior excelência os resultados a partir da coleta de dados secundários, apresentando uma composição gráfica e cartográfica de alta qualidade. Estes comportamentos evidenciam as características do grupo de pesquisadores(as) e seu apreço a abordagem qualitativa ou quantitativa em uma pesquisa. O fato é que as apresentações dos trabalhos propiciaram mediações reflexivas, tanto do ponto de vista da análise dos resultados, como de sua produção e evidenciaram as necessidades de desenvolvimento de um ou outro grupo, equalizando fazeres e aprendizagens.

## **7 Espacialização, representação e considerações sobre os processos de aprendizagem**

Para demonstrar os avanços pedagógicos dos alunos, são apresentadas algumas análises presentes nos Relatórios de Pesquisa. Decidiu-se por nomear os Grupos em A, B, C, sendo o Grupo A responsável pelas localidades geográficas de Araraquara e São Carlos, o Grupo B de São José do Rio Preto e Adamantina e o Grupo C de Jales e Bauru, estado de São Paulo, Brasil.

Os grupos tabularam os dados elaboraram mapas, organizaram gráficos e demonstraram as principais determinações territoriais: uso da terra agrícola; arrecadação e importação/exportação.

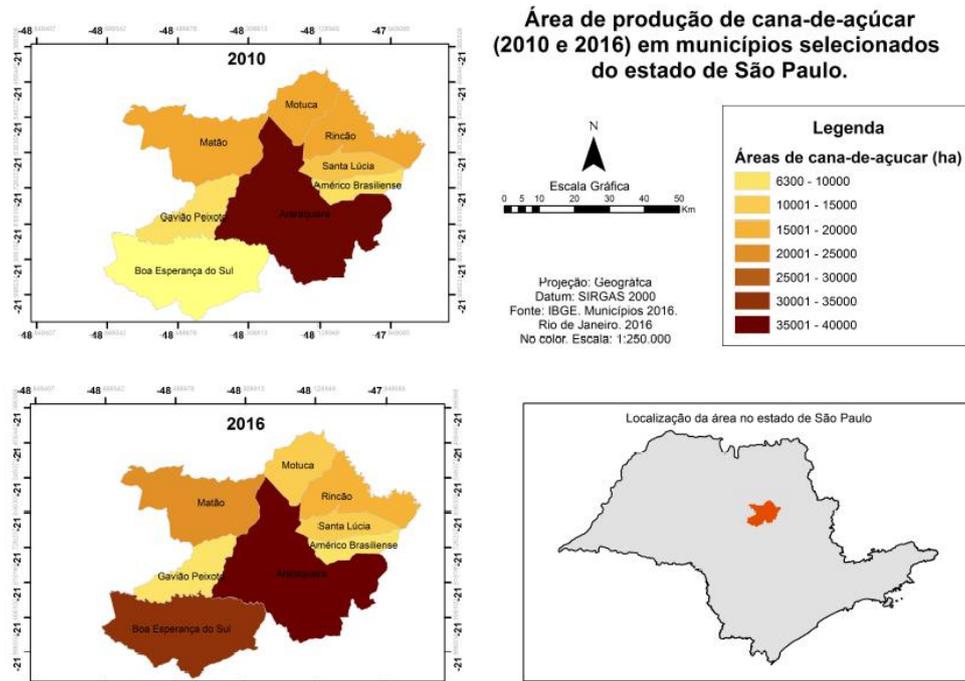
Apresenta-se um quadro síntese com as proposições da disciplina, com destaque aos temas, objetivos, categorias, conceitos, plataformas, cálculos, ferramentas e formas de espacialização e representação do fenômeno analisado pelos alunos.

Quadro 2 – Síntese de desenvolvimento da atividade

Temas	Objetivos	Determinações Territoriais	Plataformas	Cálculos	Ferramentas	Produtos/ Resultados
Uso da terra agrícola	Identificar e analisar a principal cultura agrícola em área colhida.	Matriz produtiva	PAM (IBGE) Bases Cartográficas (IBGE)	Participação percentual ano a ano.	ArcGIS	Tabelas, Gráficos, Mapas, classes de crescimento e ocupação
	Identificar e analisar as culturas agrícolas em área e se estas substituem ou não área agricultável de outra cultura.	Determinações territoriais	PAM (IBGE)	Efeito Escala (EE) Efeito Substituição (ES)	Excel	Tabelas, Gráficos, Mapas, classes de crescimento e ocupação
	Identificar e analisar se houve ampliação ou diminuição da diversidade produtiva agrícola.	Homogeneização da paisagem.	PAM. (IBGE)	Índice de Theil (H)	Excel	Tabelas, Gráficos, Mapas, classes de crescimento e ocupação
Arrecadação Fiscal	Identificação e caracterização dos principais produtos em valor	Valor adicionado	Informações Municipais Paulistas (SEADE), Calculadora do Cidadão  ME SISCOMEX	Cálculo da base 100, Correção monetária, Participação percentual ano a ano.	Excel, QGIS	Tabelas, Gráficos, Mapas, classes de crescimento e ocupação
Importação/ Exportação	Identificar e classificação do perfil de exportação e importação e se há um processo de reprimarização da economia	Balança comercial		Correção monetária, Participação percentual ano a ano.	Excel, QGIS	Tabelas, Gráficos, Mapas, classes de crescimento e ocupação, análise regional integrada, posição dos municípios, variação, classes de crescimento e ocupação

### Tema: Uso da terra agrícola

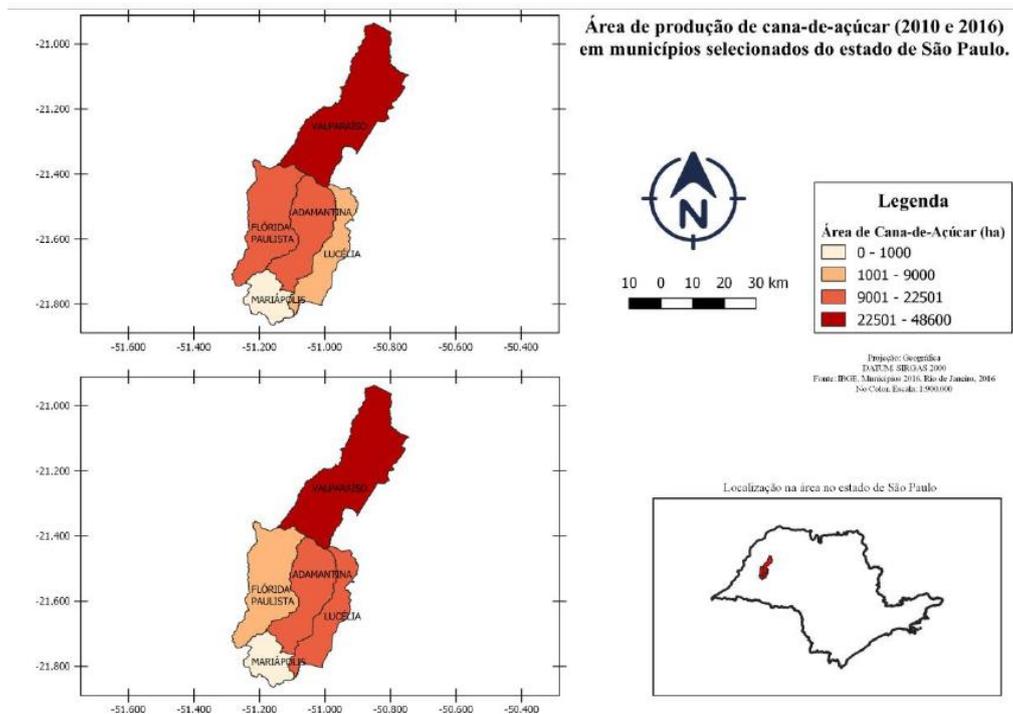
Mapa 1. Área (em produção) de cana-de-açúcar na microrregião de Araraquara-SP 2010 e 2016.



Fonte: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

### Tema: Uso da terra agrícola

Mapa 2 Área (em produção) de cana-de-açúcar na microrregião de Adamantina – SP - 2010 e 2016.



Fonte: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Tema: Uso da terra agrícola**

Tabela 1. Efeito de Escala (EE) e Efeito de Substituição (ES), no município de São José do Rio Preto – SP - 2010 e 2016.

Área/Dados	Cana-de-açúcar	Culturas temporárias (exceto cana-de-açúcar)	Culturas permanentes	TOTAL
Área 2010	6.700	283	1.190	8.173
%	82	3	15	100
Área 2016	6.000	318	1.666	7.984
%	75	4	21	100
EE 2010/2016	-154,94	-7	-28	-189
ES 2010/2016	-545,06	42	504	-

Fonte: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Tema: Uso da Terra agrícola**

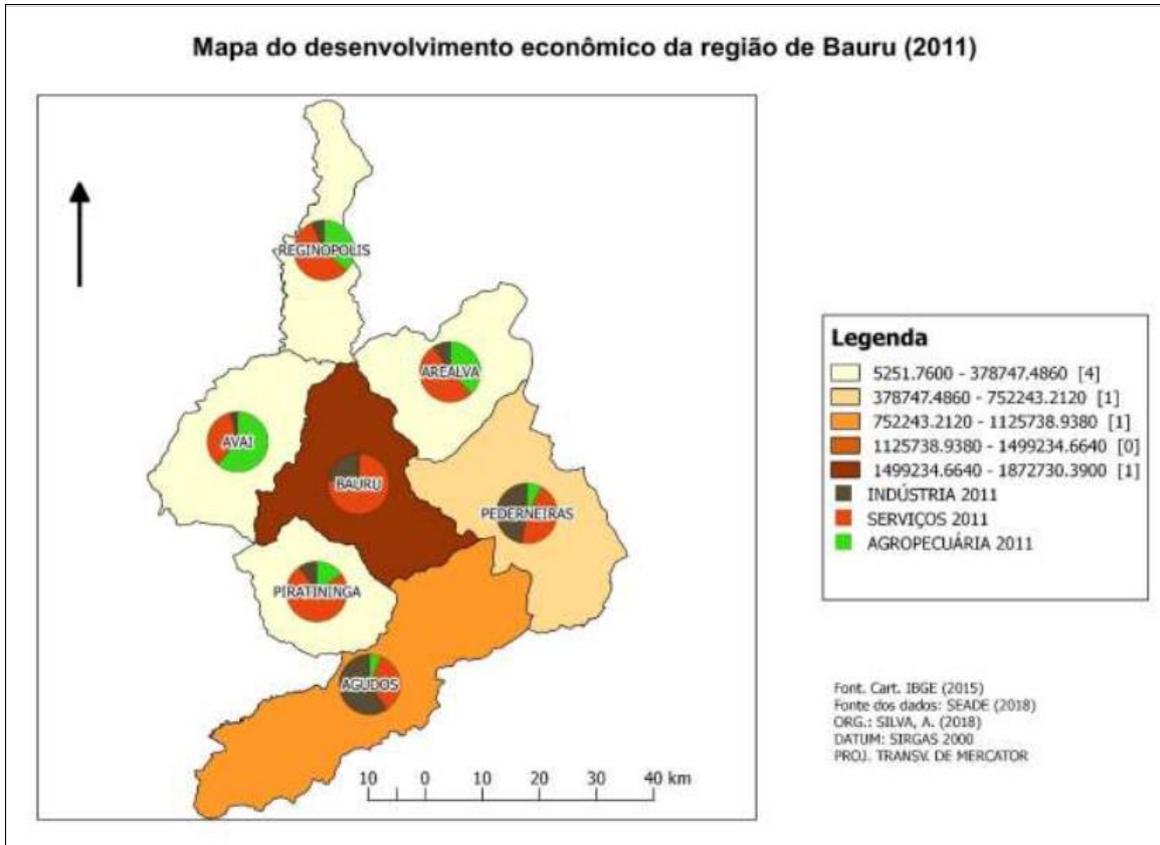
Tabela 2 Diversidade Produtiva em municípios selecionados da microrregião de Jales-SP, em 2010 e 2016.

Município	Ano		Comportamento do Índice de Diversidade Produtiva
	2010	2016	
Jales	1,587	1,099	Redução da Diversidade Produtiva
Dolcinópolis	0,514	0,526	Ampliação da Diversidade Produtiva
São Francisco	1,533	1,418	Redução da Diversidade Produtiva
Urânia	1,499	1,278	Redução da Diversidade Produtiva
Pontalinda	1,466	0,804	Redução da Diversidade Produtiva
Vitória Brasil	1,500	1,000	Redução da Diversidade Produtiva
Dirce Reis	1,487	1,861	Ampliação da Diversidade Produtiva
Paranapuã	1,159	0,787	Redução da Diversidade Produtiva

Fonte: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Tema: Arrecadação fiscal**

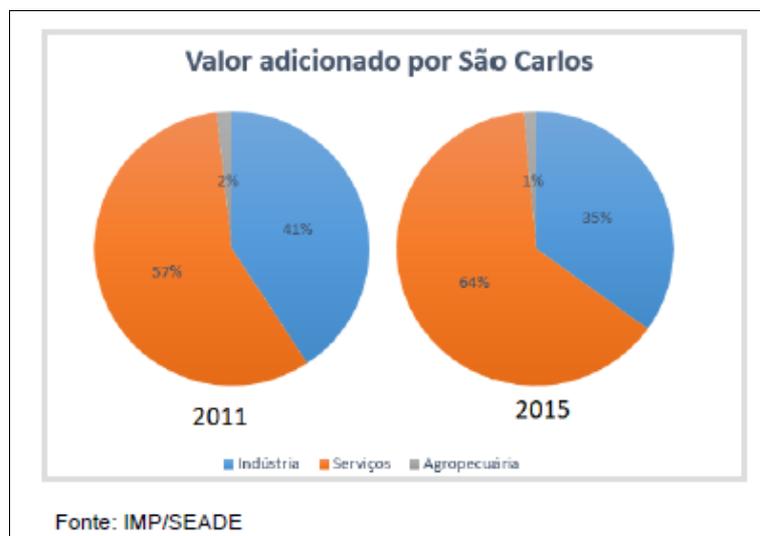
Mapa 3 Valor adicionado (por setor da economia), na microrregião de Bauru- SP (Indústria, Serviços, Agricultura) - 2011. (R\$)



Fonte: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Tema: Arrecadação fiscal**

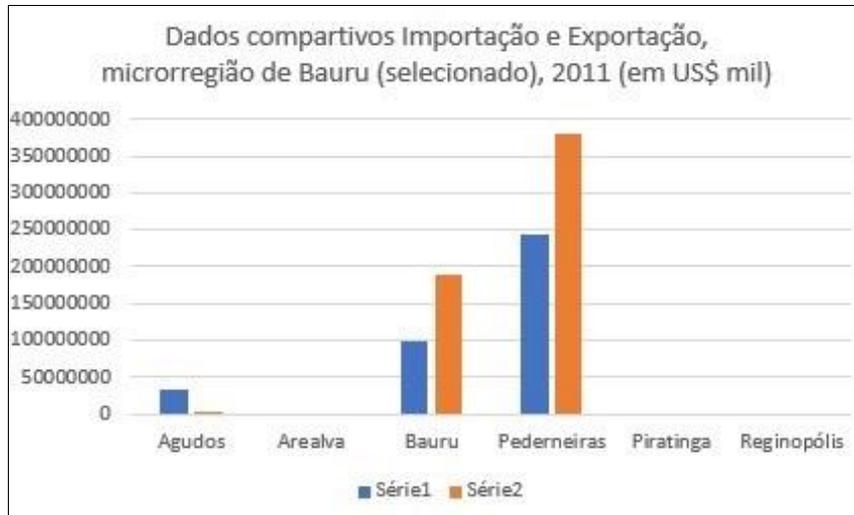
Gráfico 1. Valor adicionado (por setor da economia) no município de São Carlos – SP – (Indústria, Serviços, Agricultura) 2011 e 2015.



Fonte: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Tema: Importação/Exportação**

Gráfico 2 Importação e exportação de municípios selecionados da microrregião de Bauru - SP em 2011 (US\$/mil)



Fonte: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Tema: Importação/Exportação**

Tabela 3 Valores dos Principais produtos primários e secundários exportados pelo município de Araraquara - SP em 2010 e 2017 (R\$)

Produtos primários	Valor	Produtos secundários	Valor
2010			
Sumos de frutas (incluídos os mostos de uvas) ou de produtos hortícolas	651.930.413,00	Motores e geradores elétricos, exceto os grupos electrogêneos.	14.172.667,00
Açúcares de cana ou de beterraba e sacarose quimicamente pura	73.649.815,00	Meias-calças: meias de qualquer espécie	1.848.107,00
Matérias vegetais e desperdícios vegetais	52.141.947,00	Prensas, esmagadores máquinas e aparelhos semelhantes	1.796.585,00
2017			
Sumo de frutas (incluídos os mostos de uvas) ou de produtos hortícolas	585.387.021,00	Turbinas hidráulicas, rodas hidráulicas e seus reguladores	4.274.223,00
Óleos essenciais (deterpenizados ou não)	144.827.989,00	Aparelhos e dispositivos, aquecidos eletricamente para tratamento de matérias por meio de operações que impliquem mudança de temperatura	1.631.841,00
Açúcares de cana e beterraba	42.683.381,00	Pijamas	1.557.365,00

Fonte: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

Deste modo, além da espacialização e representação, os grupos ao longo da escrita apresentaram considerações sobre os processos analisados. A seguir tem-se fragmentos dos Relatórios de Pesquisa que permitem visualizar o entendimento dos alunos frente às análises propostas ratificando os conceitos previamente apresentados e evidenciando a elaboração de novos conceitos.

**GRUPO A:**

*[...] é evidente a presença de uma tendência de **homogeneização da paisagem** rural, visto que culturas agrícolas com maior potencial no mercado, como no caso da cana-de-açúcar, se expandem em grandes proporções, diminuindo áreas de cultivo antes voltadas para outros tipos de culturas, ou seja, gerando o decaimento da diversificação.[...]*

*Há assim, a integração de atividades agrícolas com as atividades industriais, desarticulando o complexo rural e aumentando a complexidade em termos de trocas intersetoriais, divisão do trabalho e especialização [...]*

**GRUPO B:**

*[...] durante o período analisado as determinações apresentam-se de modo distintos, porém seguindo uma característica de monopolização e **homogeneização das terras** em torno da monocultura. Todavia, essa homogeneização se apresenta de modo mascarado na economia [...]*

*Contudo, constatamos que o território, como espaço de relações de poder, está determinado pelo poder hegemônico do capital que é um dos principais responsáveis pela monopolização do território.*

**GRUPO C:**

*[...] absorva na grilagem de terras e na concentração fundiária, fatores que ainda persistem na territorialização do capital e na exploração pela ótica capitalista das regiões trabalhadas.*

*A alteração da cultura produzida facilita a mudança da **matriz produtiva**, fazendo que aja a queda do **Índice de Diversidade**, que acelera o processo de **homogeneização da paisagem**.*

*As **determinações territoriais** se refletem nas transformações em ambas as microrregiões, que são fronteiras agrícolas, o que facilita o processo.(FAGUNDES, SOUZA, 2018)*

Assim, no tocante às questões geográficas os grupos revelaram indicações sobre questões agrárias, desenvolvimento e dependência (TRASPADINI, 2011).

## 8 Considerações finais

Envolta em uma dinâmica de ações-objetivos a disciplina de “Análise de Informação Socioespacial” intencionou uma prática de ensino, de formação didática

em nível superior no curso de Geografia, tendo como centralidade a Teoria Atividade. A construção e consolidação desta teoria na disciplina buscaram romper com práticas estanques de operacionalização de ferramentas técnicas e procedimentos de pesquisa, passando a oferecer atividades (trabalho) que permitissem aos alunos compreender a dimensão material das categorias e conceitos, compreender sua relação direta com o empírico, eliminando uma perspectiva dualista com a teoria.

O percurso estabelecido (a sequência didática) pôde ser compreendido e avaliado positivamente, a partir dos relatos dos alunos que reconheceram a importância de uma disciplina de pesquisa. Os alunos salientaram a necessária revisão da estrutura curricular, tendo em vista que seu caráter metodológico deveria anteceder as decisões de projetos de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que resulta em uma visão crítica extremamente relevante por parte dos alunos, demonstrando compreensão do processo formativo como uma totalidade.

Como a disciplina é ofertada em semestres finais do curso foi profícuo aos alunos retomarem os conhecimentos prévios de: Geografia Humana (Rural, Econômica), Geotecnologias (Geoprocessamento) e Metodologia de Pesquisa, construindo inter-relações destes conteúdos de forma autoral, oportunizando seus desenvolvimentos.

Por fim, destacamos que a proposta visou fornecer significado e sentido para a análise geográfica e, sobretudo, para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. A integração teoria e prática; a correlação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais se estabeleceu no decorrer do trabalho. Assim, promoveu-se a ampliação das capacidades cognitivas, intelectivas e operacionais de forma concreta, participativa, reflexiva e questionadora como se pretende construir hodiernamente em um ambiente democrático e autônomo de formação.

## Referências

AMARAL, M. S. *Teorias do imperialismo e da dependência: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo*. São Paulo:USP. 2012 (Tese de Doutorado). DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.12.2012.tde-09102012-174024>.

- BELLINGIERI, J. C. ; BORGES, A. C. G. ; SOUZA, J.G. Interpretações sobre fatores de exclusão de pequenos agricultores no setor citrícola. *Estudos Geográficos (UNESP)*, v. 10, p. 27-42, 2012.
- BENEDITO, C. SOUZA, J.G. Análise do uso, da tributação e da concentração da terra em Piracicaba- SP: o setor sucroalcooleiro e a homogeneização da paisagem. *Agrária (USP)*, São Paulo, no. 13, pp. 62-79, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i13p62-79>.
- BRUMATTI, L. M. BORGES, A. C.G. SOUZA, J. G. Análise do processo de monopolização do território no município de Pongaí – SP. *Anais. VI Simpósio Internacional de geografia agrária - VII simpósio nacional de geografia agrária 1a. Jornada de geografia das águas (ISBN 978-85-237- 0718-7)*. 2013.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100015>.
- DUARTE, N. *A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação*. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.
- FAGUNDES, F. N., SOUZA, J. G. *Relatório de Final de Estágio Docência - Disciplina Análise da Informação Socioespacial*. Rio Claro: UNESP. 2018 (Inédito) (n.p.).
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para a ontologia do ser social: obras de Georg Lukács*. Volume 13 / Georg Lukács; [traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade]. – Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1391 p.
- LIBÂNEO. José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2004 N° 27. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>.
- LIBÂNEO. José Carlos. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. In: *Anais XII Encuentro De Geógrafos De América Latina (EGAL)*, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, abril, 2009.
- MÁRKUS, G. *Marxismo y Antropologia*. Barcelona: Editorial Griyalbo, 1974.
- MOREIRA, R. Marxismo e Geografia (A Geograficidade e o diálogo das Ontologias). *GEOgraphia*, ano 6, n. 11, p. 21-37, 2004. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2004.v6i11.a13466>.
- MÜLLER, M.L. Exposição e Método Dialético em “O Capital”. *Boletim Seaf*, nº 2, Belo Horizonte, 1982.

- OLIVEIRA, A. U. *Território e Migração: discussão conceitual na Geografia*. São Paulo: USP (mimeo), 1999
- OLIVEIRA, N.C.; OLIVEIRA, L.A.; SANTOS, J.M.V. O Materialismo Histórico e suas categorias de análise: Algumas Considerações. In: *Anais VII Seminário de Pedagogia - SEPED*, 2013, Cornélio Procópio. Anais VII SEPED, 2013. v. 01. p. 1-17.
- SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SMITH, N. *Desenvolvimento Desigual*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- SOUZA, J. G. *Questão de Método: a homogeneização do território rural paulista*. Jaboticabal-SP: Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, 2008. (Tese de Livre Docência). DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36402.63688>.
- SOUZA, J.G. Os limites do território. *Agrária (USP)*, São Paulo, n. 10/11, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i10-11p99-130>.
- SOUZA, J.G. A Questão Indígena: Acumulação por Espoliação e Monopolização do Território (A economia política do agronegócio). *Prim@Facies*, v. 12, p. 01-42, 2014.
- SOUZA, J.G. Local-global: território, finanças e acumulação na agricultura. in: LAMOSO, L. P. *Temas do desenvolvimento econômico brasileiro e suas articulações com o Mato Grosso do Sul*. Curitiba: Ithala, 2016. p. 55- 95.
- SOUZA, J.G.; BORGES, A. C.G. As determinações territoriais da lógica do valor e do autovalor – análise da produção de soja no Mato Grosso – Brasil. In: JACINTO, R. *Outras fronteiras, novas geografias: intercâmbios e diálogos territoriais*. Lisboa: Âncora Editora, 2017. p. 247-270.
- SOUZA, J.G.; FULINO, R. A questão do método. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia - MG Edição especial: I CIGEO-DR Dez/2020 p. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCG0058464>
- SOUZA, J.G., JULIASZ, P.C.S. *Geografia: ensino e formação de professores*. Marília: Ed. Lutas Anticapital, 2020, 200p.
- TRASPADINI, R. Reprimarização e dependência. *Brasil de Fato*, São Paulo, 14-20 de abril de 2011. Opinião, p.3. DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.15957>.
- TRASPADINI, R. Ruy Mauro Marini e a Teoria Marxista da Dependência, *Pensata*, V.3 N.1 novembro. 2013.
- VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

Recebido em novembro de 2022.  
Aprovado em janeiro de 2022.

# Activity Theory and Geographic Education: a pedagogical experience

## Teoria Atividade e Educação Geográfica: uma experiência pedagógica

*Francielly Naves Fagundes<sup>1</sup>  
José Gilberto de Souza<sup>2</sup>*

### ABSTRACT

The pedagogical activity through projects is of significant importance in the teaching-learning relationship, since it combines acts of questioning and reflection upon reality. In this sense, the educational process should be based on the construction of the student's development as a cognizing subject, providing opportunities for questioning and for the elaboration of investigative questions. These cognitive actions-objectives allow the appropriation of the content with analytical meanings and senses, denoting the capacity and the level of mediations that can be performed in the teacher's work-activity. In view of the above, this article presents the unfoldings of the teaching-discourse experience in the discipline of Socio-Spatial Information Analysis, developed in the process of Geographical Education at university level, which aimed to promote the development of analytical foundations of a geographical phenomenon: the logics of monopolization and territorialization of capital in São Paulo's agriculture.

**Keywords:** Geography teaching. Activity theory. Research project. Meaningful learning.

### RESUMO

Na relação ensino-aprendizagem a atividade pedagógica por projetos se constitui em instrumento de significativa importância, pois amalgama atos de interrogação e de reflexão sobre a realidade. Deste modo, o processo formativo deve estar alicerçado na construção do desenvolvimento do aluno, como sujeito cognoscente, para estranhar, questionar e elaborar para si questões investigativas. Estas ações-objetivos cognitivos permitem a apropriação do conteúdo, com significados e sentidos analíticos e denotam a capacidade e o nível de mediações passíveis de serem realizadas no trabalho-atividade do professor. Diante do exposto este artigo apresenta os desdobramentos da experiência docente-discendente na disciplina de Análise de Informação Socioespacial, desenvolvida no processo de Educação Geográfica em nível superior, que teve por objetivo promover o desenvolvimento de fundamentos analíticos de um fenômeno geográfico: as lógicas de monopolização e territorialização do capital na agricultura paulista.

**Palavras-chave:** Ensino de geografia. Teoria da atividade. Projeto de pesquisa. Aprendizagem significativa.

<sup>1</sup> Graduated in Geography, PhD in Geography - Instituto de Geociências e Ciências Exatas - UNESP, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2277-8430>. E-mail: [fran\\_xadrez@hotmail.com](mailto:fran_xadrez@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduated in Geography, Associate Professor - Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Unesp, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5961-714X>. E-mail: [jg.souza@unesp.br](mailto:jg.souza@unesp.br).

## 1 Introduction

The teaching-learning-development process conceived from the Activity Theory is embodied in a conceptual and methodological formation path that considers the construction of knowledge as an effective reading and apprehension of reality. This cognitive development mirrors the theoretical elaboration about the material concreteness of human beings, itself a reflection of reality and not a mere abstraction. Teaching-learning-development is constituted in a working activity, mediation of students and teachers on reality in a pedagogical interaction.

According to Duarte (2001, 2002), the Activity Theory is based on the cultural-historical psychology, built from the work of Vygotsky, Leontiev, and Luria, as an unfolding of the reflections of the German thinker Karl Marx. We consider it to be a theory materialized from a conception of method, in which the construction of the social being is established through mediations that result in primary and secondary teleologies (LUKÁCS, 2018).

Libâneo (2004) argues that the Activity Theory, produced from Leontiev's, began to be used in Cuba by university teachers dedicated to the methodologies of higher education, spreading to Latin American countries, especially in graduate programs. Regarding the purposes of the Activity Theory, the author highlights some characteristics:

[...] to assist in the ways of developing theoretical thinking (valid for students, but also for teachers); to understand the structure of teaching activity; to make procedures explicit and to increase the effectiveness of learning; to propose methods and procedures for studying and analyzing practices, especially the sociocultural contexts of activity, to promote the transformation of institutional spaces [. ...] of the sociocultural influences of context in object-oriented action, of the criteria for analyzing practices in institutional contexts and their transformation towards emancipatory goals. (LIBÂNEO, 2004, p.22).

In this sense, teaching through projects is a unique activity in the learning-development process, since it synthesizes acts of questioning and reflection on reality. It develops in the students a scientific thinking and

intellectual capacities that correspond to the contents, requiring the role of the teacher to insert the students, effectively, in a work activity for learning.

In the critical-historical pedagogy, the Activity Theory is imbued of centrality, since it implies:

(a) appropriation of the most developed forms of objective knowledge historically produced by humanity, recognizing the context of its production and the trends of its transformations;

b) "translation" of objective knowledge to make it assimilable by students in the space and time of this relationship;

c) providing the necessary means so that students not only assimilate the objective knowledge as a result, but also understand and develop its production (SAVIANI, 1997).

This process is linked to the methods of investigation and exposure of reality (MULLER, 1982), experienced in the pedagogical environment, scintillating the capacity of estrangement about reality and the production of questionings. The teacher's work ought to be based on the construction of one's cognizing capacity to question, i.e., to elaborate to oneself investigative questions that raise methodological paths of investigation and exposure of the behavior of natural-cultural phenomena, in their historical imbrications, their positive and negative inflections and/or their "normalities" or stabilities. By constructing a strangeness about reality, the cognizing subject elaborates an "entry point" to the phenomenon, an interrogation, choosing explanatory categorical postulates about it. From then on, intellectual mediations about reality are established, visualizing the transition from categories to concepts and, mainly, their capacities of deconstruction and analytical reconstruction of the object-phenomenon-process.

Souza and Fulino (2008) point out:

Categories can be defined as universal instruments of analysis given their material mediations in human existence. Categories do not enclose a perspective of chronological time per se, but of historical-theoretical

time, a relative representation of and in human reality. Thus, these instruments do not engender a reality, as Kant (apud, LUKÁCS, 1979) conceived it, of an essentially subjective characteristic, and it is in this sense that Marx and Engels (1991) provide a critique of this idealist conception, pointing out the practical-social function of certain forms of consciousness, regardless of whether they are false or true. Objectively engendered by reality, they refer to a theoretical construction of human thought about the materiality of human nature, in its essentiality: labor. The non-chronological dimension is established by the concreteness of theoretical-historical time that goes beyond chronological time, that is, the categories are built in light of the development of man and of the ways of thinking about this development. In a word: categories are historical-theoretical concreteness in the course of chronological time according to a certain stage of human development. In Marx, "the categories are forms of being, determinations of existence" (MARX, 1983, p.189), which implies that they are not constituted from "abstract concepts", on the contrary, it is their practical-historical dimension that allows the conceptual elaboration, as ontological representations of reality.(...) The categories do not present independent existence, they do not exist as natural and linearly "historical" forms, they are, effectively, mediated by concrete conditions of existence and of the thought about this same existence. (SOUZA, FULINO, 2020, p. 6-7).

The concepts thus represent the rebound of the categories with the reality, their level of singularity and universality, in the analysis of particularity, i.e., the concepts represent the real conditions and the most significant elements of a phenomenon, the reverberation of its concrete determinations. (SOUZA, 2008).

Within this cognitive process, actions-objectives of analysis are listed as objective mediations of the researcher about the initial question posed. The development of these actions-objectives responds to explanatory motivations of the reality, and its concrete and empirical achievement, gives the cognizing subject the meaning and sense of learning. The construction of actions or a procedural set of actions, not archetypes or paradigms, but of necessary

analytical processualities, is what will give prominence to the properties of the object-phenomenon-process in the thought of the cognizing subject: quality and quantity, intertwining of opposites, movement of negation/surpassing and synthesis. In this intellectual process, meaning and sense are created, re-elaborated, and embodied in teaching-learning-development.

This is the movement. The path that the cognizing subjects construct in an effort to stabilize the meanings that have been submitted to the meanings confronted in the analyses/interpretations (mediations) made by professors and students. Understanding here the dialectical relationship between these terms, since this transience between meaning and sense is the movement of thought from which moves from abstract-negative to concrete-positive (MÁRKUS, 1974), in a dynamic of internalization and externalization, conscious construction on reality (concrete thought).

What does this movement represent? It indicates that the student has an 'a priori' understanding of a concept and/or phenomenon, of an empirical and/or theoretical nature, expressing an imminent development zone, i.e., this initial understanding allows the learner to build relations with the concepts proposed by the teacher and, at this level, establish the relations-confrontations sign-meaning-sense. This approximation of initial concepts with the empirical-analytical processes, elucidated by the mediation the professor establishes with the content, allows/corroborates the student to make mediations as well, i.e., intellectual activities that consolidate new meanings-senses. This movement is a "negation/transformation" of the student's initial conceptualizations (abstract-negative) to new conceptual inferences that are stabilized (concrete-positive) and will be materialized in a word-sign-meaning movement and, immediately become subject to new meanings and extensions. A process that Freire (2011) called soaking the everyday with meanings.

Since the word, no matter how contrived, is never dissociable from sign-meaning (VIGOTSKI, 2001), it, the word, engenders the sign, immediately the meaning and in its concrete appropriation (thought) forms the meaning, mediated by culture (word-sign-meaning-meaning), by a social

relationship, mediated by a pedagogical relationship. Engendering the meaning and sense of these contributions implies recognizing in them the particular, the singular, and the universal, as elements of method, constituents of a totality.

Thus, the enchainment of these cognitive actions occurs through conceptual links that close and open, stabilized and unstabilized, in continuous processes of concept construction, which are supported in the production of knowledge, amplifying the meanings that reach generalization, the final construct-object of an activity. Therefore, this dynamic of actions is an intellectual work of the students and the teacher, and it is upon this central concept, the work, that the Activity Theory is based (SOUZA, JULIASZ, 2020).

From this theoretical perspective, we established the construction of an investigation project, developed with debate, conceptual foundation, data treatment, spatialization and analysis of the categories/concepts that gathered explanatory capacity about a phenomenon, which is "crossed" by a central question. The proposition of the activity was consolidated through the presentation of a problem considering its ontological, epistemological, teleological, and methodological dimensions as nuclear to its investigation and exposition. This is the centrality of the teacher's work: the process of teaching-learning-development of the student is established not only in a dimension of conceptual content of the problem, but it also requires the proposition of procedural content in the resolution of a problem, since, on the concrete reality of the research, the attitudinal contents (dialogues) of the cognizing subjects (teachers and students) also emerge.

## **2 Overcoming the apriorism of the object by the proposition of a problem**

The experience reported here took place during the course of Analysis of Socio-Spatial Information, developed in the Undergraduate Course in Geography at UNESP Rio Claro - SP, Brazil, which aims to consolidate critical reflections about the method of investigation and exposure. It is considered, by principle, that the role of the geographer is not to list isolated analytical categories (space,

region, territory and landscape), but to analyze the spatial and or territorial property that the phenomena present and promote the development of categorical and conceptual analytical foundations (SOUZA, 2018).

In this sense, we start from overcoming the positivist conception that Geography needs an "object" to support a criterion of scientificity. The positivist exigency of a science to have an object as a guarantee of a scientific status is not based on a critical perspective centered on the concrete materiality of the world. It is a dilettante way of explaining the object without explaining the central elements of reality and without evidencing the particularity of Geographical Science in the interpretation and transformation of this reality. Thus, it is critical to Geography to analyze the spatial and territorial dimension of the phenomena, the space, like time, is an immanence, and the territory a potency, since the processes of appropriation of space, the power relations, are constitutive of the territory (SOUZA, 2018). Conceiving space as immanent and explaining it in itself does not allow to scrutinize the spatial properties of a phenomenon-object-process. The spatial properties are determinations, constructs and mediations that the social being establishes on a given reality (fragmentation and urban segregation, for example), These are no other than spatial expressions of concrete mediations between human beings engendered in capitalism, for example, by the status of private property, from where its ontological meaning (of social relationship) emerges. Treating the spatiality and territoriality of private property means considering and understanding it as an expression of social power relations (RAFFESTIN, 1993).

As geographers we must analyze a phenomenon from a questioning that reveals the ontological meaning of space. We must develop analytical elements about spatio-temporal properties, i.e., establish categorical and conceptual assumptions that offer geographic explanatory capabilities about it. Thus, in the course, we do not start from a watertight conception of teaching mean, median, standard deviation, analytical models of concentration, among others. Nor is

there a diffusion of concepts about literature review, methodologies, or the definition of analytical modeling and its applicability.

These elements of structural theoretical and methodological character are reflected in the construction of the problem and the elaboration of action-objectives, building the totality of an investigation and exposition method. These processes also represent teaching, learning and development, since the literature review has the role of expanding the conceptual and methodological dimension of the proposed problem.

Specific objectives that will gradually conform and materialize the sign, meaning and sense of the central question are established through the analysis of multiple sources of data and the reconciliation between the concepts from a construction and deconstruction of the question. The potentiality of classification, systematization and analysis of data as methods and techniques for research in Geographic Science and, subsequently, the elaboration of reflections on the spatial and territorial unfoldings (determinations) that the work presents lead to the exposure and consolidation of the writing of the research.

Thus, in the year 2018, in the development of the discipline, the following question was defined with the students: What are the territorial determinations of the logic of monopolization and territorialization of capital in São Paulo's agriculture? It is assumed that territorial determinations are state and movement of socio-spatial practices of socioeconomic subjects and agents towards hegemony and that also allows, in dialectical movement, to erect counter hegemonies (SOUZA, BORGES, 2017), which requires conceiving the structuring elements of the forms of production of space under the capitalist mode of production in its two fundamental movements of centralization and concentration, also considering the phase of financialization of capital. (AMARAL, 2012).

The central question unfolded throughout the analysis of the agrarian and economic characteristics (categorical assumptions), having as spatial cutout selected microregions of the state of São Paulo, Brazil, regarding: land use (agricultural crops); tax collection (value added tax) and export/import, verifying

the importance of agriculture in the configuration of microregions and municipalities. From these questions, the specific objectives of the research project were consolidated.

In view of the presented problematic, a temporal cutout of analysis was defined (2010 to 2017) and facing the impossibility of covering an excessive volume of data, the geographic microregions of São Carlos, Araraquara, São José do Rio Preto, Adamantina, Jales and Bauru were defined, located in the Central and Western areas of the state of São Paulo, Brazil.

In turn, the centrality of the proposition, as previously pointed out, results in the objective of the discipline that was presented in the construction of a conceptual reference of analysis, data treatment, spatialization of a problem and, above all, the socio-spatial analysis that expresses the synthesis of the explanatory capacity of the categories about the studied reality. Activities that were consummated in a Report.<sup>3</sup>

### **3 The theoretical dimension: the categories and concepts of analysis**

As previously pointed out, the categories of analysis, in dialectical historical materialism, represent the expression of social being, that is, they express a social relationship, from which derives another characteristic, their ontogenological explanatory capacity of the problems to be investigated. Thus, the research proposal uses categories determined by the cognizing subject in light of reality, recognizing its socio-historical condition over the world.

In the Marxist conception, categories become empty when their meanings are not connected to reality or linked to movement. [...] The categories are ontological to the order of being, are forms of being, are historical and are transitory when deciphering it in its historicity. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 5-6).

---

<sup>3</sup> It is not the purpose of this article to discuss evaluation, but it is worth pointing out that the Activity Report ended up consolidating, as it was built, in an evaluation process-instrument: ex-ante (How can a report evaluate your development?); in-process (How do you conceive your development?), and ex-post (How does your development relate to the expectations and performance of the teacher and his/her interaction-performance in relation to the collective-group and classroom?).

The construction of categories and concepts of analysis is performed from a critical purification of the problem, in which questions are presented about the phenomena and one seeks to highlight those that present a direct relationship with this material concreteness and show, therefore, its central determinations. In this process, the sense of totality gains body, because in the reflection movement of the proposition, the analytical cutout expresses the complexes of the complex, in an inverse movement of what is presented in reality (complex of complexes), which become amalgamated in their interdeterminations.

Faced with the problem presented in the research project, the categories of analysis gain the conceptual form (complexes of the complex): land use (agricultural crops)/homogenization of the landscape; revenue (value added tax)/production and realization of value; export/import/trade balance and dependence, which together are revealed in territorial determinations (SOUZA, BORGES 2017; SOUZA 2016; BENEDITO, SOUZA 2010; SOUZA 2008, AMARAL, 2012; TRASPADINI, 2013, LAMOSO, 2020).

#### **4 The empirical dimension: the composition and treatment of data**

According to Gil (2007 and 2010), the methodological techniques of data collection in social research are: bibliographic research, documentary research, simple observation, sampling by accessibility, interviews and questionnaires, and secondary data collection. During the development of the course, the students learn the techniques of bibliographic research, constituting the literature review of the concepts mentioned above, and the technique of collecting, tabulating and systematizing secondary data.

The collection of secondary data and its analysis ratify the issues highlighted in the theory (investigation) and reveal the concreteness of the determinations in the explanatory construction of the problem (exposition). Thus, the secondary data were collected (in data bases/platforms), tabulated (for

calculation procedures), systematized and spatialized (in cartograms/maps, graphs and tables), constituting a geocartographic text <sup>4</sup>.

In the secondary data collection stage, it was possible to present the students with different databases to be accessed:

a) IBGE (BRAZILIAN INSTITUTE OF GEOGRAPHY AND STATISTICS) - Municipal Agricultural Production (PAM), to analyze the main agricultural crops, in relation to the variable harvested area (in hectares), thus demonstrating the production matrix.

b) SEADE (STATE SYSTEM OF DATA ANALYSIS FOUNDATION) - São Paulo Municipalities Information (IMP), to analyze the collection, that is, the amount in products and by sectors of the economy, showing the importance of the activity in the added value.

c) ME (MINISTRY OF ECONOMY) - SISCOMEX Foreign Trade Systems Portal) to analyze the main export and import products consolidating information about the trade balance.

In the treatment and tabulation of data the following procedures were carried out:

(a) identification, characterization and analysis of the production matrix and the dynamics of competition and substitution of agricultural crops by area (hectares) and the pattern of diversification or monopolization/homogenization of the landscape by agricultural activities/cultures.

For this, the Scale Effect (SE) was calculated<sup>5</sup> e and Substitution Effect (ES)<sup>6</sup> and Theil's Index (H)<sup>7</sup>, defined as the mathematical representation of the concept of

---

<sup>4</sup> It is fundamental to point out here that the map is a text. The title, the scale, the classes, the systematic cartographic implantations correspond to cognitive processes about the phenomenon and this spatiality becomes not only "visualized", but effectively analyzed.

<sup>5</sup> The scale effect allows the verification of the relative variation of the total area of the systems during the analyzed time period. (FILHO, COSTA, 2005).

<sup>6</sup> The substitution effect shows, within a given production system, if there are some activities (crops) that substituted others (positive substitution effect), or if such activities were substituted by others (negative substitution effect). (FILHO, COSTA, 2005).

<sup>7</sup> The higher the diversity index (H) the greater the diversity of crops, while the inverse situation represents the monopolization process of certain crops. Thus, the closer to zero, the degree of homogenization is greater and the lower the diversity of production. And the farther away from zero, the lower the homogenization and the higher the diversity. (BRUMATTI, BORGES, and SOUZA 2013).

Landscape Homogenization and that materializes spatially. The students handled the spreadsheet tools; made the calculations from mathematical formulas (simple sums, percentages, conditional formula, natural/neperial logarithm, absolute and relative growth rate) essential for the treatment of qualitative data, and spatialized this information in specific software.

b) Identification, characterization, and analysis of the value added.

The monetary values are constituted in nominal value, which is characterized as the value of goods and services on the date of their realization and the real value, which is characterized as the value of current goods and services, that is, a value corrected according to the inflationary behavior.

Thus, because it is a matter of value and the use of past years (the years 2011 to 2015 were selected), for inflation correction (year by year, in thousand current reais), in the Citizen's Calculator platform (Central Bank of Brazil Portal)<sup>8</sup>, from the IGP - DI Index (Getúlio Vargas Foundation)<sup>9</sup>, allowing the effective analysis of value and or price variation when it came to the land market.

c) Identification, classification and analysis of the main products for export and imported. The reflections pointed to the input bias of the main products consumed and destination of production, identifying a pattern of dependence, (re)primarization of the local economy or not (AMARAL, 2012; TRASPADINI, 2013).

Regarding the preparation of the maps, the students used the Quantum GIS (QGIS) and ArcGIS software from the University's Climatology Laboratory, and collected the shapefiles on the IBGE platform - Bases Cartográficas<sup>10</sup> for plotting in the Geographic Information System - GIS. The following cartographic materials of the selected micro-regions of the state of São Paulo were elaborated: map of the area in sugarcane production (2010 and 2016) and map of the value added per sector (of the economy).

<sup>8</sup><https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>.

<sup>9</sup> General Price Index - Domestic Availability. It is an arithmetic average, calculated monthly by FGV - Fundação Getúlio Vargas, established in 1994, with the purpose of measuring the behavior of prices in general of the Brazilian economy. (PORTAL BRASIL, 2018).

<sup>10</sup> <https://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas/malhas-digitais>.

Thus, a didactic sequence was used in the discipline classes, aiming to analyze the proposed geographic phenomenon and develop practical-cognitive and critical actions-objectives, contemplating the elements of analysis (theoretical and methodological) that involve the studied theme.

Table 1 - Didactic sequence (action-objectives) of the analysis of the logic of monopolization and territorialization of capital in agriculture in São Paulo

TOPIC	DESCRIPTION
Introductory Sections	<i>Exposition of a Research Project template. Explanation of the sections: Introduction, Objectives (general and specific), and Literature Review.</i>
Study Area	<i>Choice of the geographical micro-regions of the state of São Paulo to be studied by the groups of students.</i>
Collection and treatment of secondary data	<i>Presentation of the IBGE database (PAM). Exposure and practice of the Scale Effect (SE) and Substitution Effect (ES)</i>
Intermediate sections	<i>Exposure of the sections: Material and Method, Schedule and Bibliography.</i>
Secondary data collection	<i>Systematization and collection in IBGE database (PAM), about sugarcane harvested area in 2010 and 2017.</i>
Treatment of secondary data	<i>Practice of elaboration of cartographic material in ArcGIS software, from IBGE data (PAM).</i>
Secondary data collection	<i>Presentation of the São Paulo Municipal Information database Presentation of the calculation of the base 100. Presentation of the Monetary Correction calculation in the platform Citizen's Calculator (Central Bank of Brazil).</i>
Treatment of secondary data and cartographic production	<i>Practice of the Monetary Correction calculation year by year, from data collected in São Paulo Municipal Information (SEADE). Practice calculating the percentage participation year by year, from data collected in São Paulo Municipal Information (SEADE).</i>
Treatment of secondary data and cartographic production	<i>Practice developing cartographic material in QGIS software, from data collected in São Paulo Municipal Information (SEADE).</i>
Secondary data collection	<i>Presentation of the ME- SISCOMEX database about export and import.</i>
Treatment of secondary data and cartographic production	<i>Practice of currency conversion (exchange) calculation year by year, of the data collected in ME- SISCOMEX Practice calculating the percentage participation year by year, from the data collected in ME- SISCOMEX</i>
Resumption of initial sections	<i>Exposition (resumption) of the Literature Review section. Explanation of the concept of "Landscape Homogenization".</i>
Treatment of secondary data and cartographic production	<i>Presentation and practice of the Theil Index calculation</i>
Exposure	<i>Analysis, Presentation and Discussion of the Research Report constructed by the student groups. Formative Equalization</i>

Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

## 5 The explanatory capacity of reality

Through the survey and treatment of secondary data, the students interpreted the geographical characteristics of the researched localities, regarding the categories and concepts immanent to the phenomenon.

The concept of territorial determinations was ratified in the research and simultaneously enabled the construction of cognitive activities of interpretation and generalization of reality. It is also highlighted that, empirically, they constitute the geographical manifestation of processes of concentration and centralization of capital, having its geographics expressed as the territorialization of monopoly and the monopolization of territory in the case studies carried out (OLIVEIRA, 1999; SOUZA, 2014).

The validation of the hegemony of the sugarcane agricultural culture and the centrality of primary products for export were pointed out in the group analyses. The identification of the supremacy of sugarcane cultivation and the industrialization of its derived products (sugars from sugarcane, alcohol, energy, and straw), in relation to food crops or other export crops, was being consolidated, the latter mediated by a strong process of cartelization (BELLINGIERI, BORGES, SOUZA, 2012), revealing the new socio-spatial configurations established by the logic of value production in the state of São Paulo.

The elucidation of the concrete is a teleological purpose of the exercise of the activity, which grounds the theory. However, it is important to recognize that the students faced methodological limitations in their research (limitations can be found in different phases). For example, the option for agricultural data (and not for livestock and agroforestry) was established due to the availability of a free database, free of charge, with historical series and common to the research area. They also found that not using data from ranching (pasture) and planted forests (eucalyptus), masks the reality, since there are locations where these productions are relevant.

In the construction of the Final Research Report, the students confirmed the dimension of the categorical/conceptual assumptions, their

explanatory capacities of the real, and their limits. They understood the meaning and the sense of their theoretical development (via bibliographic review) not as a scholastic abstraction, but as the result of a movement of apprehension of the real mode of production that spatializes itself, producing particularities to the "geography" of microregions in São Paulo. They have perceived which are the main territorial determinations manifested by the process of monopolization and territorialization of capital in agriculture, mainly in the relation between agriculture and economy, allowing the ratification of hypotheses concerning the phenomenon.

## **6 Other caveats in the processes of analysis**

The discipline's proposal intended to ground the students in the practice of academic research, stimulating them throughout the classes (theoretical and practical), in extra-class activities, in the construction and individual and collective elaboration of the Research Reports, under a thematic focus of the subareas of Agricultural Geography and Economic Geography.

From a pedagogical point of view, it is worth pointing out the importance of tools such as: electronic spreadsheets (for the execution of logical-mathematical exercises and the elaboration of graphs); GIS software (for the execution of maps), which denotes the importance of disciplines that appropriate the use of these techniques to treat and spatialize geographic phenomena. The dimension of technique is a historical dimension and denying this objectivity does not contribute to the formative process of the students, it is fundamental to establish two important points: the first is that technique is a means/tool of the teacher's work that is a mediating element, on which the teacher and the students must also establish mediations; the second refers to the fact that its simplification as dead work does not replace the pedagogical relationship, as a dimension of humanization and consolidation of the autonomous social being.

When the students (organized in groups) built their research reports, they were encouraged in a similar way in the activity proposal, to

develop analytical-scientific capacities (arising from the methodological and procedural structuring of the problem understanding) and geographic reasoning (arising from the theoretical and empirical organization and chaining of categories and concepts and their social-spatial interrelations). However, when analyzing the reports, it is essential to highlight that the theoretical writing, the organization of secondary data and the structuring as a whole presented differentiations among the groups, despite the exposure of the steps that make up a research process. (Introduction, Objectives, Literature Review, Material and Method, Results, Timeline and Bibliography).

There were groups that developed in a more elaborate and robust way the theoretical section with reflections on a wider conceptual range (deindustrialization, monopolization of land and territory and international division of labor, productive matrix, territorial determinations, landscape homogenization, added value, trade balance) and general elucidations about the phenomenon of analysis (in the current in which the explanatory centrality lies in power relations).

Other groups organized with greater excellence the results from the collection of secondary data, presenting a graphic and cartographic composition of high quality. These behaviors evidentiate the characteristics of the group of researchers and their appreciation for the qualitative or quantitative approach in research. The fact is that the work presentations provided reflective mediations, both from the point of view of the analysis of the results and of their production, and made evident the development needs of one group or the other, equalizing work and learning.

## **7 Spatialization, representation, and considerations about the learning processes**

To demonstrate the pedagogical advances of the students, some analyses present in the Research Reports are presented. It was decided to name the Groups as A, B, C, with Group A responsible for the geographical locations of Araraquara and São Carlos, Group B for São José do Rio Preto and Adamantina, and Group C for Jales and Bauru, state of São Paulo, Brazil.

The groups tabulated the data, elaborated maps, organized graphs and demonstrated the main territorial determinations: agricultural land use; revenue collection and import/export. Some productions were kept in the form presented by the students, in Portuguese, but it is possible to "translate/identify" the spatialized information.

A summary table is presented with the subject propositions, highlighting the themes, objectives, categories, concepts, platforms, calculations, tools, and forms of spatialization and representation of the phenomena analyzed by the students.

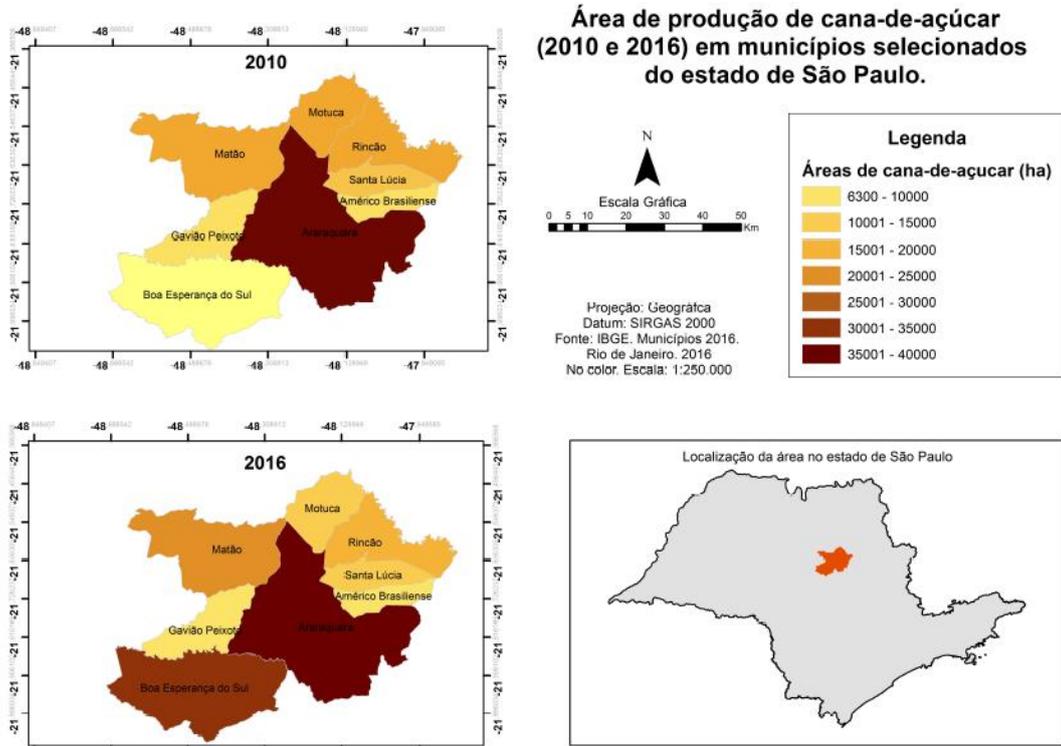
Table 2 - Summary of activity development

Themes	Objectives	Territorial determinations	Platforms	Calculations	Tools	Products/results
Agricultural land use	Identify and analyze the main agricultural crop in harvested areas.	Productive Matrix	IBGE database (PAM) Cartographic Databases (IBGE)	Participation, Absolute Variation, Base 100, Growth Rate.	ArcGIS	Tables, Graphs, Maps, growth and occupation classes
	Identify and analyze the agricultural crops in area and whether or not they replace another crop's arable area.	Scale and crop substitution (commoditization of agriculture)	IBGE database (PAM)	Scale Effect (SE) and Substitution Effect (ES)	Excel	Tables, Graphs, Maps, growth and occupation classes
	Identify and analyze whether there was an increase or decrease in agricultural production diversity.	Landscape homogenization	IBGE database (PAM)	Theil Index calculation (H)	Excel	Tables, Graphs, Maps, growth and occupation classes
Tax Revenue	Identification and characterization of the main products in value	Value added	São Paulo Municipal Information Monetary Citizen's Calculator (Central Bank of Brazil).  ME SISCOMEX	Calculation of base 100, Monetary correction, Percentage share year by year, Absolute variation, Growth rate,	Excel, QGIS	Tables, Graphs, Maps, growth and occupation classes
Import/Export	Identify and classify the export and import profile and whether there is a reprimarization process of the economy	Trade balance		Participation, Absolute Variation, Base 100, Growth Rate, Monetary Correction.	Excel, QGIS	Tables, Graphs, Maps, growth and occupation classes, integrated regional analysis, position of municipalities, variation, growth and occupation classes

Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

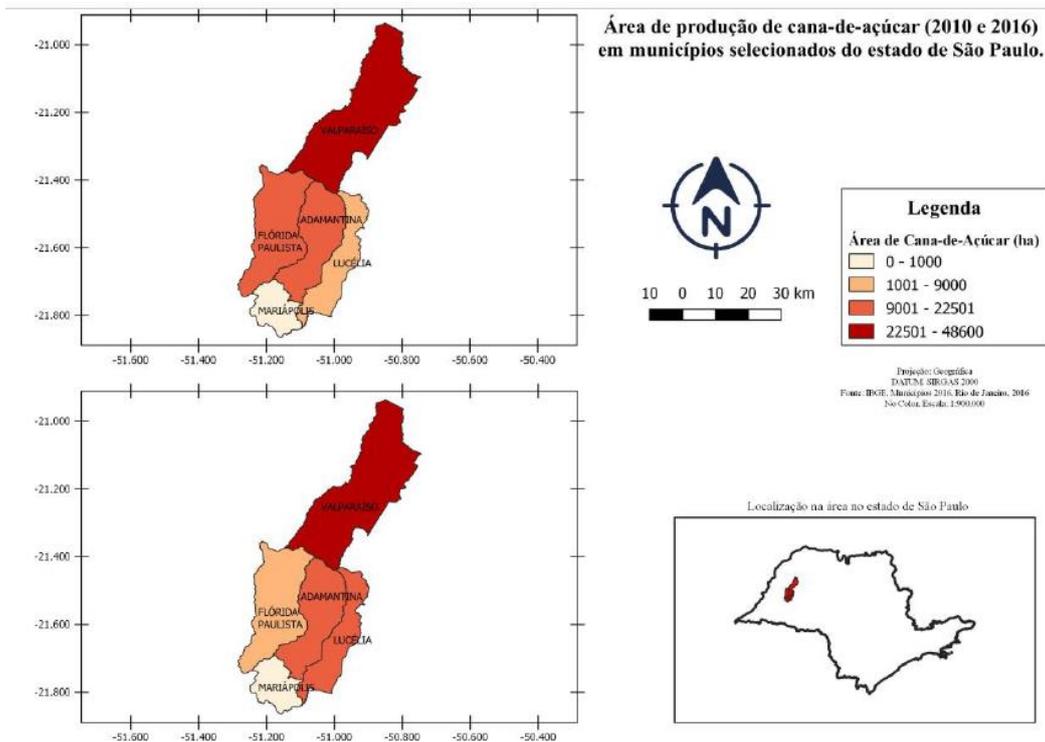
**Theme: Agricultural land use**

Map 1. Area (in production) of sugarcane in the micro-region of Araraquara-SP 2010 and 2016.



Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

Map 1. Area (in production) of sugarcane in the Adamantina micro-region 2010 and 2016.



Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Theme: Agricultural land use**

Table 1. Scale Effect (EE) and Substitution Effect (ES), municipality of São José do Rio Preto - SP, in 2010 and 2016.

Area/Data	Sugarcane	Temporary crops (except sugarcane)	Permanent crops	Total
2010	6.700	283	1,190	8,173
%	82	3	15	100
2016	6.000	318	1,666	7,984
%	75	4	21	100
EE 2010/2016	-154,94	-7	-28	-189
ES 2010/2016	-545,06	42	504	-

Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Theme: Agricultural land use**

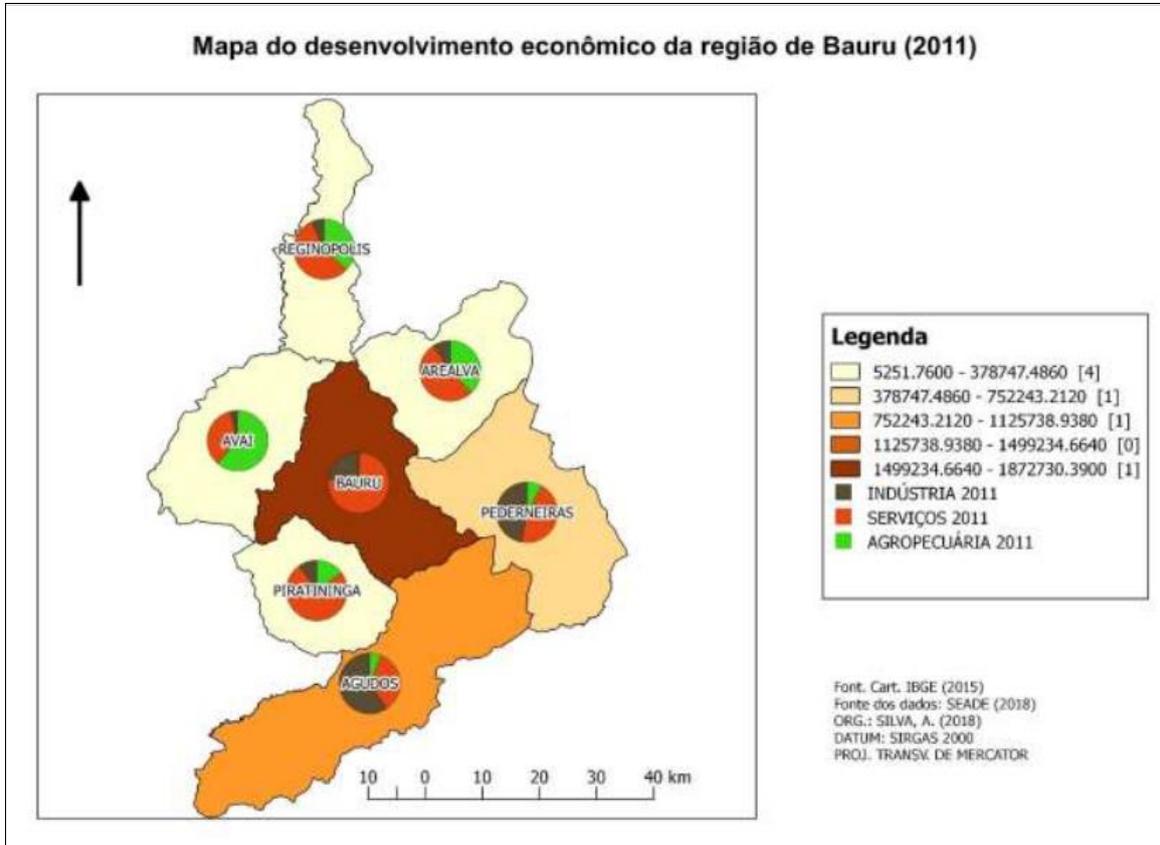
Table 2 Productive Diversity in selected municipalities of the Jales-SP micro-region, in 2010 and 2016.

Municipality	Year		Productive Diversity Index Behavior
	2010	2016	
Jales	1,587	1,099	Reduction of Productive Diversity
Dolcinópolis	0,514	0,526	Expansion of Productive Diversity
São Francisco	1,533	1,418	Reduction of Productive Diversity
Urânia	1,499	1,278	Reduction of Productive Diversity
Pontalinda	1,466	0,804	Reduction of Productive Diversity
Vitória Brasil	1,500	1,000	Reduction of Productive Diversity
Dirce Reis	1,487	1,861	Expansion of Productive Diversity
Paranapuã	1,159	0,787	Reduction of Productive Diversity

Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

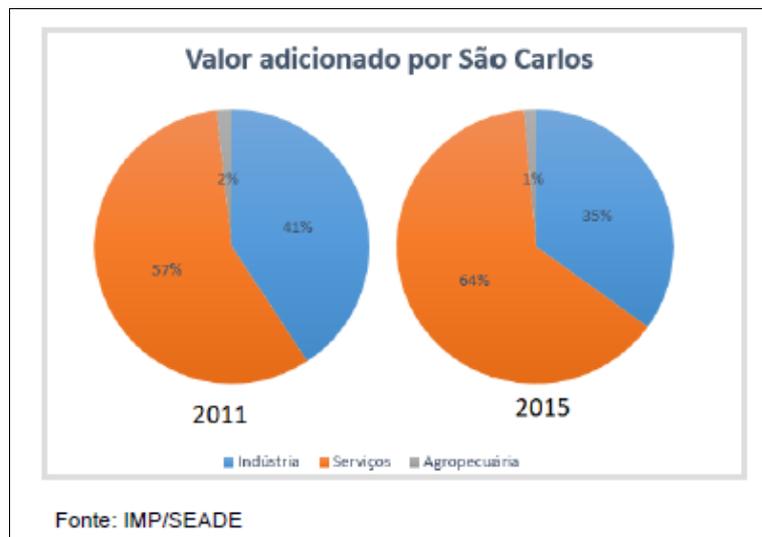
**Theme: Tax revenue**

Map 3 Value added (by sector of the economy), in the microregion of Bauru- SP - (Industry, Services and Agriculture) – 2011 (R\$)



Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

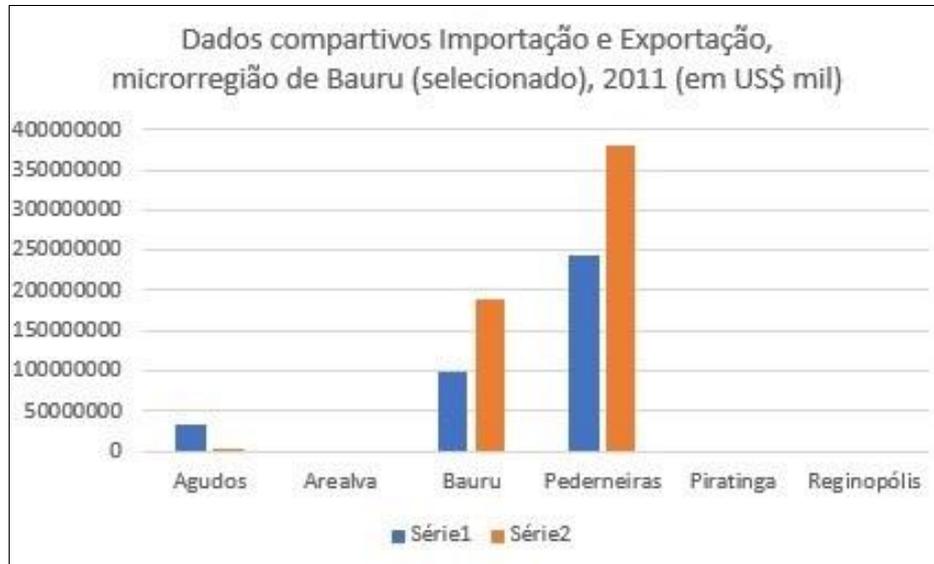
Graph 1. Value added (by sector of the economy) in the municipality of São Carlos - SP, (Industry, Services and Agriculture) - 2011 and 2015



Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Theme: Import/Export**

Graph 2 Import and export of selected municipalities of the Bauru - SP microregion in 2011 (US\$/thousand)



Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

**Theme: Import/Export**

Table 3 Values of the main primary and secondary products exported by the municipality of Araraquara - SP in 2010 and 2017 (R\$)

Primary products	Value	Secondary products	Value
2010			
Fruit juices (including grape must) and vegetable juices	651.930.413,00	Electric motors and generators, except generating sets	14.172.667,00
Cane or beet sugar and chemically pure sucrose	73.649.815,00	Stockings: socks of all kinds	1.848.107,00
Vegetable materials and vegetable waste	52.141.947,00	Presses, crushers, machines and similar appliances	1.796.585,00
2017			
Fruit juices (including grape must) and vegetable juices	585.387.021,00	Hydraulic turbines, water wheels and their regulators	4.274.223,00
Essential oils (deterpenated or not)	144.827.989,00	Electrically heated apparatus and devices for the treatment of materials by a process involving a change of temperature	1.631.841,00
Cane and beet sugars	42.683.381,00	Pajamas	1.557.365,00

Source: FAGUNDES, SOUZA, 2018.

In this sense, besides the spatialization and representation, the groups made considerations about the analyzed processes. The following are fragments of the Research Reports that allow us to visualize the students' understanding of the proposed analyses, ratifying previously presented concepts and showing the elaboration of new concepts.

**GROUP A:**

[...] it is evident the presence of a homogenization trend of the rural landscape, since agricultural crops with greater market potential, as in the case of sugar cane, expand in large proportions, reducing cultivation areas previously turned to other types of crops, that is, generating the decay of diversification.[...] There is thus the integration of agricultural activities with industrial activities, disarticulating the rural complex and increasing complexity in terms of intersectoral exchanges, division of labor, and specialization [...]

**GROUP B:**

[...] during the analyzed period the determinations present themselves in different ways, but following a characteristic of land monopolization and homogenization around monoculture. However, this homogenization is presented in a masked way in the economy [...]. However, we see that territory, as a space of power relations, is determined by the hegemonic power of capital, which is one of the main people responsible for the monopolization of territory.

**GROUP C:**

[...] engrossed in land grabbing and land concentration, factors that still persist in the territorialization of capital and the exploitation by the capitalist optics of the regions worked. The alteration of the culture produced facilitates the change in the productive matrix, causing a decrease in the Diversity Index, which accelerates the landscape homogenization process. The territorial determinations are reflected in the transformations in both microregions, which are agricultural frontiers, which facilitates the process. (FAGUNDES, SOUZA, 2018)

Thus, regarding geographical issues the groups revealed indications about agrarian issues, development and dependency (TRASPADINI, 2011).

## **8 Final considerations**

Involved in a dynamic of actions-objectives, the discipline of "Analysis of Socio-Spatial Information" intended a didactic training teaching practice at a

higher level in the Geography course, having as centrality the Activity Theory. The construction and consolidation of this theory in the discipline sought to break with watertight practices of operationalization of technical tools and research procedures, starting to offer activities (work) that would allow students to understand the material dimension of categories and concepts, to understand their direct relationship with the empirical, eliminating a dualistic perspective with theory.

The established course (the didactic sequence) could be positively understood and evaluated from the students' reports, which recognized the importance of a research discipline. The students pointed out the need to review the curricular structure, considering that its methodological character should precede the decisions of the research projects of the Final Term Paper (TCC), which results in an extremely relevant critical view by the students, demonstrating an understanding of the formative process as a whole.

As the course is offered in the final terms of the course, it was useful for the students to resume their previous knowledge regarding: Human Geography (Rural, Economic), Geotechnologies (Geoprocessing) and Research Methodology, building interrelationships of these contents in an original way, opportunizing their development.

Finally, we highlight that the proposal aimed to provide meaning and sense to geographic analysis and, above all, to the teaching-learning process and development. The integration of theory and practice and the correlation of conceptual, procedural and attitudinal contents were established during the work. Thus, the expansion of cognitive, intellectual and operational capacities was promoted in a concrete, participatory, reflective, and questioning way, as is intended to be built today in a democratic and autonomous training environment.

## References

- AMARAL, M. S. *Teorias do imperialismo e da dependência: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo*. São Paulo:USP. 2012 (Tese de Doutorado). DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.12.2012.tde-09102012-174024>.
- BELLINGIERI, J. C. ; BORGES, A. C. G. ; SOUZA, J.G. Interpretações sobre fatores de exclusão de pequenos agricultores no setor citrícola. *Estudos Geográficos (UNESP)*, v. 10, p. 27-42, 2012.
- BENEDITO, C. SOUZA, J.G. Análise do uso, da tributação e da concentração da terra em Piracicaba- SP: o setor sucroalcooleiro e a homogeneização da paisagem. *Agrária (USP)*, São Paulo, no. 13, pp. 62-79, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i13p62-79>.
- BRUMATTI, L. M. BORGES, A. C.G. SOUZA, J. G. Análise do processo de monopolização do território no município de Pongai – SP. *Anais. VI Simpósio Internacional de geografia agrária - VII simpósio nacional de geografia agrária 1a. Jornada de geografia das águas (ISBN 978-85-237- 0718-7)*. 2013.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100015>.
- DUARTE, N. *A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.
- FAGUNDES, F. N., SOUZA, J. G. *Relatório de Final de Estágio Docência - Disciplina Análise da Informação Socioespacial*. Rio Claro: UNESP. 2018 (Inédito) (n.p.).
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para a ontologia do ser social: obras de Georg Lukács*. Volume 13 / Georg Lukács; [traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade]. – Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1391 p.
- LIBÂNEO. José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2004 N° 27. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>.

- LIBÂNEO, José Carlos. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. In: *Anais XII Encuentro De Geógrafos De América Latina (EGAL)*, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, abril, 2009.
- MÁRKUS, G. *Marxismo y Antropologia*. Barcelona: Editorial Griyalbo, 1974.
- MOREIRA, R. Marxismo e Geografia (A Geograficidade e o diálogo das Ontologias). *GEOgraphia*, ano 6, n. 11, p. 21-37, 2004. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2004.v6i11.a13466>.
- MÜLLER, M.L. Exposição e Método Dialético em “O Capital”. *Boletim Seaf*, nº 2, Belo Horizonte, 1982.
- OLIVEIRA, A. U. *Território e Migração: discussão conceitual na Geografia*. São Paulo: USP (mimeo), 1999
- OLIVEIRA, N.C.; OLIVEIRA, L.A.; SANTOS, J.M.V. O Materialismo Histórico e suas categorias de análise: Algumas Considerações. In: *Anais VII Seminário de Pedagogia - SEPED*, 2013, Cornélio Procópio. Anais VII SEPED, 2013. v. 01. p. 1-17.
- SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SMITH, N. *Desenvolvimento Desigual*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- SOUZA, J. G. *Questão de Método: a homogeneização do território rural paulista*. Jaboticabal-SP: Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, 2008. (Tese de Livre Docência). DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36402.63688>.
- SOUZA, J.G. Os limites do território. *Agrária (USP)*, São Paulo, n. 10/11, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i10-11p99-130>.
- SOUZA, J.G. A Questão Indígena: Acumulação por Espoliação e Monopolização do Território (A economia política do agronegócio). *Prim@Facies*, v. 12, p. 01-42, 2014.
- SOUZA, J.G. Local-global: território, finanças e acumulação na agricultura. in: LAMOSO, L. P. *Temas do desenvolvimento econômico brasileiro e suas articulações com o Mato Grosso do Sul*. Curitiba: Ithala, 2016. p. 55- 95.
- SOUZA, J.G.; BORGES, A. C.G. As determinações territoriais da lógica do valor e do autovalor – análise da produção de soja no Mato Grosso – Brasil. In: JACINTO, R. *Outras fronteiras, novas geografias: intercâmbios e diálogos territoriais*. Lisboa: Âncora Editora, 2017. p. 247-270.

SOUZA, J.G.; FULINO, R. A questão do método. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia - MG Edição especial: I CIGEO-DR Dez/2020 p. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCG0058464>

SOUZA, J.G., JULIASZ, P.C.S. *Geografia: ensino e formação de professores*. Marília: Ed. Lutas Anticapital, 2020, 200p.

TRASPADINI, R. Reprimarização e dependência. *Brasil de Fato*, São Paulo, 14-20 de abril de 2011. Opinião, p.3. DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.15957>.

TRASPADINI, R. Ruy Mauro Marini e a Teoria Marxista da Dependência, *Pensata*, V.3 N.1 novembro. 2013.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

Received in November 2022.

Approved in January 2022.

# Estado da arte sobre Ensino Desenvolvidamental com jovens e adultos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Theoretical review on developmental teaching with youth and adults  
in CAPES' Theses and Dissertations Catalog

*Regina Vieira de Souza*<sup>1</sup>  
*Gustavo Cunha de Araujo*<sup>2</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar teses e dissertações que abordem em seus estudos o Ensino Desenvolvidamental com jovens e adultos no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Esta pesquisa é de abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo e bibliográfico. A forma de análise dos dados seguiu a técnica da pesquisa interpretativa. Conseguimos identificar 59 pesquisas sobre Ensino Desenvolvidamental (apenas com a palavra-chave "Ensino Desenvolvidamental"). Desse total, apenas 2 (1 tese e 1 dissertação) abordam a EJA no Ensino Desenvolvidamental. Essas duas pesquisas discutem, respectivamente, a Educação Profissional e questões sócio históricas. É importante compreender a produção bibliográfica acerca da EJA no Ensino Desenvolvidamental na literatura científica, para que seja possível entender de que forma esse ensino pode contribuir para o desenvolvimento omnilateral do educando jovem e adulto.

**Palavras-chave:** Ensino Desenvolvidamental. Educação de Jovens e Adultos. Teoria Histórico-Cultural. CAPES.

## ABSTRACT

The main objective of this research is to identify theses and dissertations that address in their studies the Developmental Teaching with Young and Adult Education (YAE) in CAPES' Theses and Dissertations Catalog, Brazil. This research has a quali-quantitative approach, of descriptive and bibliographic character. The data analysis followed the interpretative research technique. We were able to identify 59 research papers on Developmental Teaching (with only the keyword "Developmental Teaching"). Of this total, only 2 (1 thesis and 1 dissertation) address YAE in Developmental Teaching. These two researches discuss, respectively, Professional Education and social-historical issues. It is important to understand the bibliographic production about YAE in Developmental Teaching in the scientific literature, so that it is possible to understand how this teaching can contribute to the omnilateral development of the student young and adult.

**Keywords:** Developmental Teaching. Youth and Adult Education. Cultural-Historical Theory. CAPES.

<sup>1</sup> Pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1216-5406>. E-mail: [reginavivi97@gmail.com](mailto:reginavivi97@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins. Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPGE/UFT) e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (ProfArtes/UFTU), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1996-5959>. E-mail: [gustavo.araujo@uft.edu.br](mailto:gustavo.araujo@uft.edu.br).

## 1 Introdução

Os estudos sobre a teoria Histórico-Cultural, muito devido às contribuições de Vigotski (2010, 2001, 2000) e seus colaboradores (Leontiev, Luria, Davídov entre outros) a respeito das funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos, emoção), mostraram que essas funções se desenvolvem a partir da interação do indivíduo com o seu meio social e cultural (experiências adquiridas por esse sujeito durante a sua vida) (SOUSA; ANDRADA, 2013). No entanto, para que essa tese fosse confirmada, esses estudiosos se basearam na perspectiva do materialismo histórico e dialético, para que pudessem avançar nessas pesquisas e, conseqüentemente, para compreender o desenvolvimento histórico e social da humanidade.

Esta pesquisa resulta de uma investigação desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), enquanto bolsista da Universidade Federal do Tocantins (UFT)<sup>3</sup>, durante os anos de 2019 a 2021, sobre o tema Ensino Desenvolvimental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Baseado nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, este estudo problematiza a produção bibliográfica em dissertações e teses que abordam essa temática, na literatura científica brasileira.

Dentre outros motivos, o que mais motivou a desenvolver esta pesquisa é que a produção científica sobre a EJA no Ensino Desenvolvimental é carente na pesquisa educacional, isso, a partir da revisão de literatura feita. Assim, esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para que outros estudos sejam elaborados a respeito dessa temática, auxiliando na produção de conhecimento para a área educacional, e na proposta de novas metodologias de trabalho que possam contribuir, efetivamente, para o avanço no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes jovens e os adultos.

---

<sup>3</sup> Os *campi* de Araguaína e Tocantinópolis da UFT estão em processo de transição para a Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT.

Como objetivo principal procuramos identificar teses e dissertações que abordem em seus estudos o Ensino Desenvolvidor com jovens e adultos nessa base de dados da CAPES. Para ajudar a alcançar esse objetivo, elencamos os específicos: a) analisar a produção científica referente ao Ensino Desenvolvidor com jovens e adultos; b) verificar as categorias de análise mais recorrentes nas dissertações e teses levantadas na pesquisa que abordem esse tema, c) identificar o tipo de relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o Ensino Desenvolvidor nas produções pesquisadas que tratem desse tema.

Temos a hipótese de que há uma carência significativa de estudos da EJA a partir da perspectiva do Ensino Desenvolvidor, em teses e dissertações, tanto na modalidade da EJA para a educação básica, quanto voltada para a aprendizagem ao longo da vida, defendida pela Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), na qual é possível pensar e problematizar essa aprendizagem com jovens e adultos em outros contextos, para além da educação básica.

Os dados foram gerados a partir da pesquisa em teses e dissertações referentes ao Ensino Desenvolvidor com jovens e adultos, das quais foram identificadas por meio de palavras-chave (descritores), no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após esse levantamento, foram categorizadas, organizadas e analisadas, segundo a perspectiva da pesquisa interpretativa (ERICKSON, 1985). O descritor (palavra-chave) utilizado na pesquisa foi: Ensino Desenvolvidor, por entender que este termo, inserido na matriz teórica desta pesquisa (Histórico-Cultural) seria suficiente para abarcar as produções encontradas no levantamento, nesta pesquisa, oriunda de Iniciação Científica.

O levantamento foi feito da seguinte forma: no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisamos no termo “busca”, e utilizamos a palavra-chave “Ensino Desenvolvidor”. Posteriormente, filtramos (refinando os resultados) a pesquisa por área (ciências humanas, educação, etc.), com o objetivo de ter uma

quantidade mais completa de produções de programas de pós-graduação stricto sensu, que por ventura possam ter sido indexadas nessa base. Após essa busca, apareceram as 59 pesquisas, entre teses e dissertações, socializadas neste artigo.

A utilização de apenas uma palavra-chave se justifica pelo fato da grande quantidade de dados gerados com apenas um descritor (palavra-chave), e considerando que esta pesquisa se trata de um estudo de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvido durante 2 anos, utilizar mais de uma palavra-chave poderia estender ainda mais este estudo e, conseqüentemente, elevar significativamente a quantidade de dados gerados, saindo dos objetivos e da delimitação do objeto pesquisado.

A partir dessas primeiras considerações, o artigo está dividido da seguinte forma: no primeiro momento, desenvolvemos uma discussão acerca da matriz teórica que fundamenta as reflexões e análises produzidas nesta pesquisa, neste caso, a teoria Histórico-Cultural em diálogo com a EJA. Posteriormente, apresentamos os resultados gerados no levantamento bibliográfico feito e as análises desses dados. Por fim, socializamos algumas conclusões desta pesquisa.

### **Pressupostos da teoria Histórico-Cultural e Ensino Desenvolvimental**

A teoria Histórico-Cultural surgiu no início do século XX na antiga União Soviética. Tendo como pressupostos teóricos os estudos do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, teve em Vigotski (2010, 2001, 2000) um de seus principais teóricos, juntamente com Luria, Leontiev e Davidov. Em suma, essa teoria tinha o objetivo de entender como o indivíduo formava e desenvolvia as suas funções psicológicas superiores, além de explicar que o processo de ensino e aprendizagem era construído a partir de relações sociais, culturais e históricas que o indivíduo estabelecia com outras pessoas. Ou seja: as formações mentais (funções psicológicas superiores) se desenvolviam a partir da interação desse indivíduo com outras pessoas.

Conforme Filho, Ponce e Almeida (2009), o processo de ensino e aprendizagem nessa teoria passou a ser constituído, ao longo da história, por momentos naturais e sociais, atrelados à vivência e ao olhar do indivíduo para o

mundo a sua volta. Entretanto, “as necessidades humanas são compreendidas pra além da mera satisfação orgânica e reconhecidas no seu ‘encontro’ com os objetos materiais e simbólicos, ou seja, com os objetos culturais construídos pelo homem ao longo da história” (FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009, p. 39). Dito com outras palavras, o desenvolvimento do indivíduo não acontece de forma aleatória, mas é produzido a partir das suas vivências e nas relações sociais que ele estabelece com as pessoas a sua volta.

De forma semelhante, Libâneo (2016) afirma que essa interação com outras pessoas,

[...] está na tradição do pensamento de Vigotski acerca da estreita relação entre a educação e o desenvolvimento humano em que a educação e o ensino atuam no desenvolvimento dos processos psíquicos dos indivíduos, estimulando e fazendo avançar o desenvolvimento, provocando mudanças nas esferas intelectual, emocional e individual, por meio da generalização e formação de conceitos. (LIBÂNEO, 2016, p. 356-357).

Essa perspectiva permite argumentar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores diz respeito à atividade de estudo, que tem como centro da aprendizagem o professor e o aluno, e não apenas um (o que caracteriza o ensino tradicional) (DAVIDOV, 1988). Dizendo de outra maneira, a atividade de estudo se refere à formação de conceitos que ocorre no processo de aprendizagem do indivíduo. Diz respeito aos conceitos espontâneos (presentes antes da criança ir à escola) e aos conceitos científicos (já existentes e que fazem parte aos conceitos espontâneos durante a escolarização) (DAVIDOV, 1988). Mas, segundo o autor, a formação de conceitos se efetivará apenas quando os estudantes executarem diferentes tarefas e ações organizadas e planejadas pelo professor (Ensino Desenvolvimental), para que possam madurecer as suas formações mentais e, conseqüentemente, avançar na aprendizagem.

Nesse sentido, formar conceitos científicos (teóricos), segundo essa teoria, é fazer com que o aluno pense, raciocine e avance na sua formação. Ou seja, não basta apenas considerar os conceitos empíricos (aqueles aprendidos na escola, prontos), mas principalmente a formação do pensamento teórico.

Para alimentar essa discussão, Davidov (1988) assevera que para formar conceitos é necessário que o aluno faça o processo denominado de “ascensão do abstrato ao concreto”, isto é, que ele vá do conceito empírico para o teórico. Esse movimento de pensamento ocorre a partir da atividade de estudo realizada pelo estudante, durante as tarefas e ações propostas pelo professor.

Para elucidar esse pensamento, Barbosa, Miller e Melo (2016) ressaltam que esse movimento de pensamento é a principal base epistemológica da teoria Histórico-Cultural enfatizada por Vigotski (2010). Portanto, para Davidov (1988), o aluno só chega ao conceito científico (pensamento teórico) quando realiza ações mentais que lhe permite reproduzir mentalmente a imagem e o conteúdo de determinado objeto que, anteriormente, não conseguiu fazer sozinho, mas passou a fazer devido à ajuda/mediação do professor. Assim, o aluno passa a ter autonomia para conceituar esse objeto, a compreendê-lo e, portanto, a explicá-lo.

Em relação à concepção Histórico-Cultural da atividade que foi desenvolvida por Leontiev, que ajudou a originar posteriormente a atividade de estudo, Libâneo e Freitas (2006) entendem que o homem, como consequência de suas atividades, cria e recria, age e reage a objetos ao seu redor, fazendo com que transforme não apenas os objetos, mas a ele também. Diante disso, para esses autores baseados em Leontiev, a atividade humana, isto é, a interação do indivíduo com o meio e outras pessoas, influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, formando/explicando, portanto, a atividade psíquica humana.

Ademais, Leontiev explicou com base nesse princípio de que a cultura é fundamental na formação das capacidades humanas, nas formas de agir e pensar quanto a uma ação já desenvolvida. Isso leva o pesquisador Elkonin (1986), por exemplo, outro seguidor de Vigotski, a estudar também o desenvolvimento da teoria da atividade, ao mostrar, semelhante ao pensamento de Leontiev, que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento através da atividade, e que, para, além disso, tem-se a cultura como fator fundamental do desenvolvimento da formação histórica, ou seja, da formação sociocultural relacionada à atividade humana (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

Esses conceitos foram fundamentais para que o teórico russo Davidov formulasse a teoria do Ensino Desenvolvimental, que consiste na função da escola de ensinar os alunos a pensar sobre os determinados conteúdos (conhecimento teórico-científico), fazendo com que o ensino trabalhe o seu desenvolvimento psicológico superior, ou seja, que a didática utilizada pelo professor, proporcione aos estudantes habilidades de aprender por si só, a partir dos métodos e organizações de ensino derivados do Ensino Desenvolvimental, que considere aspectos culturais divergentes trazidos por cada aluno, uma vez que eles mesmos compõem suas identidades sociopolíticas e culturais (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

Todavia, conforme assinalam Puentes e Longarezi (2013), por meio das práticas de estudos, das atividades de aprendizagem e aspectos socioculturais, as quais desenvolvem a mente humana, o ser humano pode relacionar a sua realidade, de maneira teórica e conceituada.

Nesse arcabouço teórico, Puentes (2019) esclarece que a teoria do Ensino Desenvolvimental surgiu na antiga União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, associada à pedagogia, filosofia, fisiologia e, em especial, a psicologia cultural-histórica da atividade. Porém, em pesquisa recente, Puentes (2019) afirma que o termo “Ensino Desenvolvimental” não é o mais adequado, mas sim, “Aprendizagem Desenvolvimental”, pois, segundo o autor, essa constatação ocorreu pelo fato das diversas teorias sobre esse ensino se encontrarem em divergências por diversos grupos e sistemas que participaram dos aportes da teoria da didática ligada ao Ensino Desenvolvimental. Segundo esse teórico, a chegada do termo “Aprendizagem Desenvolvimental” ao ocidente esteve fundamentalmente associada à publicação, em inglês e espanhol, do livro de Davidov intitulado “Problemas da Aprendizagem Desenvolvimental, de 1988”, e que, por esse motivo, muitos passaram a considerar esse como o ano de origem do termo.

Especificamente no Brasil, muito devido às essas traduções, se propagou interpretações errôneas sobre algumas das teses fundamentais dessa teoria, em parte, associada a erros de tradução dos originais e ao modo particular

como psicólogos educadores latinos e norte-americanos interpretaram e reformularam essas teses. Com efeito, não é possível ensinar a atividade (os conceitos científicos não podiam ser transferidos ou ensinados) (PUENTES, 2019). Assim, ao citar Leontiev, esse autor afirma que os conceitos só poderiam ser o produto da atividade humana.

É possível dizer, portanto, que é na atividade de estudo que os alunos desenvolvem o pensamento teórico, pois é nesse momento que eles formam conceitos e resolvem mentalmente as tarefas de estudo elencadas a partir de conteúdos (objetos de aprendizagem) na disciplina. Mas, para isso, é necessário o professor orientar e fornecer condições para que o aluno internalize esses conteúdos, formando o pensamento teórico, uma vez que “o objetivo primordial do professor na atividade de ensino é promover a ampliar o desenvolvimento mental de seus alunos, promovendo-lhes os modos e as condições que assegurem esse desenvolvimento”. (LIBÂNEO, 2016, p. 364). Com essa reflexão, entendemos ser pertinente situar não apenas estudantes do ensino regular nessa discussão, mas também jovens e adultos da EJA.

### **A Educação de Jovens e Adultos na pesquisa educacional**

Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020) afirmam que, embora tenha aumentado o número de estudos no campo da EJA, o tema aprendizagem ainda demonstra certa invisibilidade, refletindo então, em parte, o contexto de produção teórica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Essa ausência da aprendizagem no que tange ao campo da EJA reflete implicações na educação em relação às políticas dessa modalidade e formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

Esses autores asseveram que algumas pesquisas não apresentaram referenciais que dialogassem com as bases teóricas da EJA. É importante ressaltar que levantamentos bibliográficos encontrados e analisados por Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020), a EJA não foi considerada um campo de pesquisa na sua constituição como modalidade, nem em suas especificidades, mas representou apenas um espaço de investigação.

Para Machado (2016), o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade é marcado por conflitos de interesses e disputas de poder. Para essa autora, é possível perceber que de 1996 até o início de 2006, a EJA ocupou um espaço na agenda da política educacional brasileira, na tentativa de se configurar como política pública como nunca visto em toda sua trajetória histórica. E isso, já é um grande início de uma luta constante de direitos pelo espaço específico dessa modalidade.

Nesse sentido, é possível caracterizar o estudo da EJA no Brasil, na qual essa modalidade, segundo os autores, é um campo que busca encaminhar os problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem com a intercessão de outras áreas. Isso é importante para avançar na perspectiva de contribuir com uma prática pedagógica que tenha como princípio fundamental a garantia do direito à aprendizagem desses sujeitos.

Na esteira dessas reflexões, a EJA na pesquisa educacional apresenta uma lacuna quanto a estudos acerca do desenvolvimento e aprendizagem de jovens e adultos escolares. Diante disso, entendemos que situá-la na perspectiva do Ensino Desenvolvidor pode apresentar indicativos do que vem sendo estudado sobre essa modalidade e aquilo que pode ser mais bem problematizado com estudantes jovens e adultos, a partir da teoria Histórico-Cultural.

## Resultados e Discussão

Conseguimos identificar 59 pesquisas (teses e dissertações) sobre Ensino Desenvolvidor (apenas com a palavra-chave “Ensino Desenvolvidor”), reveladas no quadro 1:

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre Ensino Desenvolvidor.

Teses	Dissertações
<p>FERREIRA, Valdivina Alves. <b>A formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais:</b> como professores pensam e atuam com conceitos. 154f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2013.</p>	<p>SILVA, Ana Rita da. <b>Aprendizagem de leitura de imagens em artes visuais:</b> contribuições da teoria do ensino desenvolvidor. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2013.</p>

MIRANDA, Made Júnior. <b>O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol.</b> 249f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Biblioteca PUC de Goiás, 2013.	CUNHA, Andre Luiz Araújo. <b>Ensino de estatística: uma proposta fundamentada na teoria do ensino desenvolvimental.</b> 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2014.
MOZZER, Nilmara Braga. <b>O entendimento conceitual do processo de dissolução a partir da elaboração de modelos e sob a perspectiva da teoria de campos conceituais.</b> 263f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG, 2013.	CUNHA, Neire Márcia da. <b>O ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes em uma turma de sete anos.</b> 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2014.
CEBULSKI, Márcia Cristina. <b>Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano.</b> 366f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Biblioteca de Ciências Humanas, 2014.	LOPES, Livia Mara Menezes. <b>Formação de conceitos de língua portuguesa no ensino técnico de nível médio: um estudo experimental Uberaba - MG 2014.</b> 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2014.
JUNIOR, Alexandre Avelino Giffoni. <b>Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza: uma intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural.</b> 258f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2014.	MAME, Osvaldo Augusto Chissonde. <b>Os conceitos geométricos nos dois anos iniciais do ensino fundamental na proposição de Davýdov.</b> 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Biblioteca Central Prof. Eurico Back, 2014.
SANTOS, Jussara Resende Costa. <b>Formação de conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem.</b> 221f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2014.	NASCIMENTO, Alda Nazaré Santos do. <b>Processo de letramento na educação infantil: ensino desenvolvimental.</b> 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2014.
SOUSA, Valdirene Gomes de. <b>Realidade e possibilidades da prática docente em matemática nos anos iniciais: um estudo mediado pelas proposições Davydovianas.</b> 221f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Jornalista Carlos Castello Branco, 2014.	SILVA, Terezinha Severino da. <b>A formação de conceitos de língua portuguesa no ensino fundamental: um estudo experimental.</b> 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2014.
BESSA, Márcio Leite de. <b>Aprendizagem de geometria no curso de pedagogia: um experimento de ensino sobre a formação dos conceitos de perímetro e área baseado na teoria de V. V. Davýdov.</b> 261f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-Goiás, 2015.	WEITZEL, Vânia Aparecida Borges. <b>O planejamento científico do ensino: um estudo experimental de formação com professores de cursos tecnológicos.</b> 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2014.
FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. <b>O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira.</b> 359f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.	BENJAMIN, Wilson de Sousa. <b>Atividade de estudo e suas inter-relações com a atividade de ensino e a educação desenvolvimental: possibilidades e desafios no ensino de química.</b> 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2015.
RODRIGUES, Adriana. <b>A produção</b>	CORAL, Mauricio Abel. <b>Os princípios do</b>

<p><b>científica sobre didática na região centro-oeste:</b> um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010). 302f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU-Universidade Federal de Uberlândia, 2015.</p>	<p><b>ensino desenvolvimental na produção do conhecimento em educação física escolar.</b> 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Biblioteca Central Prof. Eurico Back, 2015.</p>
<p>SILVA, Maria Ivonete Santos. <b>Docência superior de conteúdos jurídicos:</b> problemáticas e perspectivas para o século XXI. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU-Universidade Federal de Uberlândia, 2015.</p>	<p>MASCARENHAS, Luciana Brandao Oliveira. <b>Significados da experiência de re-inserção escolar:</b> o programa Projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Biblioteca Central Julieta Carteado, 2015.</p>
<p>SOUZA, Simone Ariomar de. <b>Ensino do conceito de função por meio de problemas:</b> contribuições de Davydov e de Majmutov. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2015.</p>	<p>NEVES, José Divino. <b>O ensino e a aprendizagem de álgebra nos anos finais do ensino fundamental:</b> a formação do conceito de função Uberaba 2015. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2015.</p>
<p>AQUINO, Thais Lobosque. <b>Epistemologia da Educação Musical Escolar:</b> Um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras. 224f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, biblioteca do CFCH, 2016.</p>	<p>OLIVEIRA, Kênia Mota de. <b>O método de análise das unidades em L. S. Vigotski:</b> implicações para a didática. Uberaba - MG 2015. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 2015.</p>
<p>BORGES, Lucas Bernardes. <b>Ensino e aprendizagem de física:</b> contribuições da teoria de Davydov. 154f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2016.</p>	<p>SCHARDONG, Fabiel Rambo. <b>O estudo das ações motoras nas perspectivas desenvolvimentista ecológica e histórico-cultural.</b> 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Biblioteca Universitária Eurico Back-UNESC, 2015.</p>
<p>SOUZA, Waleska Dayse Dias de. <b>Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica:</b> uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. 343f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2016.</p>	<p>SYLVIO, Mara Cristina de. <b>Ensinar e aprender nos anos iniciais do ensino fundamental:</b> contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. 1161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2015.</p>
<p>SOUZA, Cláudia Silva de. <b>A (docência)lescência:</b> pressupostos para um ensino desenvolvimental. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2016.</p>	<p>BONA, Bruna Carolini de. <b>O conteúdo do conceito dança nos cursos de educação física do sul catarinense.</b> 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2016.</p>
<p>BARBOSA, Sebastião Claudio. <b>A formação integrada omnilateral:</b> fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja. 201f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2017.</p>	<p>CRESTANI, Sandra. <b>Organização do ensino de matemática na perspectiva do desenvolvimento do pensamento teórico:</b> uma reflexão a partir do conceito de divisão. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, BU Universitária, 2016.</p>
<p>BELIERI, Cleder Mariano. <b>A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de filosofia no</b></p>	<p>FERNANDES, Márcia Ribeiro Silva. <b>Planejamento de ensino e sua relação com a prática docente:</b> necessidades produzidas</p>

<p><b>ensino médio.</b> 191f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, BCE-Biblioteca Central da UEM, 2017.</p>	<p>por professores nos anos finais do ensino fundamental de uma escola particular de Parnaíba-PI. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Biblioteca Setorial do CCE/UFPI, 2016.</p>
<p>OLIVEIRA, Rogério Massarotto de. <b>A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação.</b> 260f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Biblioteca Anísio Teixeira – FAGED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA, 2017.</p>	<p>OLIVEIRA, Nelisa Tania Coe de. <b>Pensando e atuando com o conceito cor:</b> a perspectiva dos professores de arte do ensino fundamental. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2016.</p>
<p>ARANTES, Lucielle Farias. <b>Por uma didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola.</b> Tese (Doutorado em Educação). 324f. Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.</p>	<p>REZENDE, Sérgio Ricardo Abreu. <b>Ensino desenvolvimental e investigação matemática com o geogebra:</b> uma intervenção pedagógica sobre o teorema de Tales. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2016.</p>
<p>ASSIS, Aline Mota de Mesquita. <b>Atividade de estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davydov.</b> 235f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2018.</p>	<p>SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. <b>A sociologia no ensino médio:</b> princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2016.</p>
<p>BRITO, Denice do Socorro Lopes. <b>Aprendendo a ensinar:</b> a contribuição das disciplinas didática e didáticas específicas para a formação de professores no curso de pedagogia da Unimontes. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.</p>	<p>ALVES, Ester de Souza Bitencourt. <b>O modo Davydoviano de organização do ensino para o sistema conceitual de adição e subtração.</b> 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Biblioteca Central Prof. Eurico Back, 2017.</p>
<p>MARRA, José Bartolomeu Jocene. <b>Formação de formadores de professores para e por um ensino desenvolvimental de línguas:</b> uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique. 293f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.</p>	<p>GUALBERTO, Milca Aline Colares. <b>A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no município de Santarém – Pará.</b> 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017.</p>
	<p>MIRANDA, Edna Sousa de Almeida. <b>A experimentação no ensino de biologia:</b> contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2017.</p> <p>SILVESTRE, Andréia Andreoli. <b>A formação do pensamento teórico na teoria do ensino desenvolvimental:</b> contribuições para o ensino de química. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2017.</p>

	<p>VICENTE, Milene do Amaral Ferreira. <b>Ampliação do tempo escolar:</b> o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2017.</p>
	<p>BORGES, Renato. <b>Ensino de música na escola:</b> tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2018.</p>
	<p>CABRAL, Glória Cristina Fialho. <b>Prevalência de crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação:</b> um saber necessário para inclusão educacional no contexto amazônico. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2018.</p>
	<p>GUIMARAES, Márcia Amélia. <b>Organização do processo de ensino do conceito de número nos anos iniciais do ensino fundamental:</b> uma análise histórico-cultural. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2018.</p>
	<p>LOBO, Damon Alves. <b>Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental:</b> a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento dos alunos. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, 2018.</p>
	<p>MOREIRA, Tiago Bacciotti. <b>Possibilidades didáticas de gamification como mediadora de conceitos no ensino de graduação.</b> 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. Biblioteca Central, 2018.</p>
	<p>SILVA, Artur José de Oliveira. <b>Aprendizagem do conceito fração:</b> um experimento de ensino baseado na teoria do ensino desenvolvimental. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-Goiás, 2018.</p>
	<p>WESZ, Rudinei Itamar Tamiosso. <b>Perspectivas de formação integrada nos cursos técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis.</b> 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC/UFG, 2018.</p>
	<p>ASSIS, Janaína Silva de. <b>Aprendizagem escolar e busca pelo direito à igualdade de resultados:</b> um estudo sobre grupos interativos no ensino fundamental. 394f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás, 2019.</p>

	FERNANDES, Susanna Vigário Porto Assis. <b>Tertúlia literária dialógica e alfabetização freiriana:</b> encontros possíveis. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás, 2019.
	SIMOES, Jéssica Priscila. <b>Atividade de estudo e consciência crítica do professor:</b> processo de intervenção histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.
TOTAL= 23 Teses	TOTAL= 36 Dissertações

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse levantamento é importante, pois pode ajudar a entender um pouco mais o que vem sendo produzido sobre o Ensino Desenvolvidor na pesquisa educacional, e a identificar se tais produções abordam, em algum momento, a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, problematizar esse tema, à luz da teoria Histórico-Cultural, pode auxiliar no entendimento de categorias importantes dessa corrente teórica, como, por exemplo, formação de conceitos, funções psicológicas superiores e didática na prática pedagógica docente.

Entretanto, chamamos atenção ao fato de termos conseguido identificar apenas 2 pesquisas que abordam a EJA e Ensino Desenvolvidor, elencadas nos quadros 2 e 3, respectivamente:

Quadro 2 – Tese que fala sobre EJA no Ensino Desenvolvidor.

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	FALA SOBRE JOVENS E ADULTOS?
A Formação Integrada Omnilateral: Fundamentos e Práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja.	BARBOSA, Sebastião Claudio.	2017	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores.

Barbosa (2017) em sua pesquisa teórica e bibliográfica e de análises documentais relativas à criação dos Institutos Federais e do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), aborda em sua tese intitulada “A

formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do PROEJA”, a Educação Profissional relacionada com a Educação Básica considerando os Fundamentos da Formação Integrada Omnilateral (ética, interdisciplinaridade, currículo integrado e Ensino Desenvolvidor).

De acordo com Barbosa (2017), essa relação e/ou currículo integrado faz parte de uma concepção de uma organização de aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimentos produzidos pela atividade humana.

Isso explica a Formação Integrada, que para esse autor, se expressa num elemento da luta de classes, no sentido da construção contra hegemônica de uma práxis pedagógica que vise mudar o cenário atual de educação, na qual tem o Ensino Desenvolvidor como uma das características fundamentais para a sua efetivação. Além disso, considera nesse processo o cotidiano, a cultura e as vivências sociais dos jovens e adultos educandos. Em sua reflexão, Barbosa (2017) afirma que esses aspectos são essenciais nas formações de conceitos e compreensão da realidade pelo educando para tais estudos, no qual resultará na ampliação de entendimento em quesito qualitativo para com a sua realidade e a sua transformação.

Como evidencia a pesquisa de Barbosa (2017), a ideia dessas características referentes à Formação Integrada dos Jovens e Adultos deve romper com a lógica do capital na área da educação. Complementando essa afirmação, esse autor ainda nos diz que a pesquisa se refere a conceitos existentes para melhor se aprofundar em conhecimentos e projetá-los no futuro para os estudantes. Ou seja, é de grande importância que se proponham reflexões acerca do conceito da Formação Integrada Omnilateral relacionada à EJA.

Quadro 3 – Dissertação que fala sobre EJA no Ensino Desenvolvidor.

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	FALA SOBRE JOVENS E ADULTOS?
Significados da experiência de reinserção escolar: o programa Projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas.	MASCARENHAS, Luciana Brandão Oliveira.	2015	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além de Barbosa (2017), Mascarenhas (2015) também contribui com uma importante pesquisa sobre jovens e adultos na qual tem por título “Significados da experiência de reinserção escolar: o programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas”. Essa dissertação fala sobre jovens adultos que tiveram uma trajetória escolar irregular, marcada pela exclusão, mas que também tiveram reinserção escolar no programa Projovem Urbano na cidade de Feira de Santana-BA. Na investigação realizada, a autora abordou a perspectiva do jovem enquanto ser em desenvolvimento, que produz significações na trama das relações sociais.

Mascarenhas (2015) buscou coletar dados através de diários de campo, questionário, conversas informais, grupo focal e entrevistas narrativas. Dentre alguns resultados encontrados, a autora constatou que a irregularidade escolar interfere na trajetória desenvolvimental quando se fala de inserção social, até mesmo no ambiente escolar quando esses jovens adultos carregam sua bagagem cultural e social.

Por isso da importância de se trabalhar com esses jovens e adultos na perspectiva da teoria do Ensino Desenvolvimental. Ao tomar como base esses dados, entendemos que é importante os jovens e adultos retornarem à escola, para que possam fazer valer seus direitos de acesso à educação na sociedade. Com efeito, a partir de estudo baseado na teoria do Ensino Desenvolvimental e Histórico-Cultural objetivando a formação de conceitos, esses jovens e adultos poderão de maneira qualitativa olhar criticamente o seu meio social, lutando por seus direitos e exercendo a luta pela igualdade e o direito de frequentar e permanecer na escola.

No ciclo em discussão, Mascarenhas (2015, p. 151) nos alerta que,

[...] quando o jovem e adulto assume a condição de aluno, a escola precisa considerar a rede atuando na pessoa, desenvolver um olhar mais amplo para os sujeitos que acolhe, uma vez que precisa concebê-los como seres relacionais, situados em um contexto sócio histórico, autor de si, dando sentido à sua experiência.

O fragmento acima é relevante, pois a autora afirma que a escola também precisa se colocar como mediadora na produção de conhecimento e conhecedora das trajetórias dos educandos jovens e adultos, desenvolvendo ações de acompanhamento desses discentes, desde que tenha estrutura e apoio de instâncias macroestruturais do sistema escolar.

Além disso, questões como a exclusão, dificuldades nos conteúdos trabalhados e a desistência escolar já são fatores presentes na historicidade do jovem e do adulto que retornam à escola depois de tanto tempo fora dela, por isso, a relevância da escola fazer esse acompanhamento.

Nessa discussão, é essencial assinalar o quanto são necessárias pesquisas acadêmicas no campo da didática que envolve a EJA, tendo a teoria Histórico-Cultural como principal aporte teórico. Porém, não devem permanecer apenas na teoria, e sim que sejam incentivadas na prática educativa e no trabalho pedagógico do professor e pesquisador.

Por outro lado, as demais teses e dissertações nos trazem estudos voltados à teoria do Ensino Desenvolvimental relacionados ao campo de pesquisa de cada pesquisador e/ou autor, mas sem falar de EJA. Por exemplo, na tese de Aquino (2016) intitulada “Epistemologia da Educação Musical Escolar: Um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileira” o autor menciona as reflexões metódicas quanto à educação musical escolar, considerando diálogos e análises pedagógicas baseadas na teoria do Ensino Desenvolvimental e também na teoria Histórico-Cultural.

Em geral, ao analisar as teses e dissertações levantadas nesta pesquisa, é considerável a falta de pesquisas voltadas à EJA com foco no Ensino Desenvolvimental. Além disso, nos estudos encontrados, outros autores de boa parte desses estudos também corroboram a carência de pesquisas a respeito dessa modalidade educacional com a perspectiva desse ensino.

No entanto, considerando algumas pesquisas que não falam de EJA, é notável a importância do processo de ensino e aprendizagem voltado à teoria do Ensino Desenvolvimental, uma vez que apresenta resultados qualitativos na experiência de cada exemplo dado pelos pesquisadores, como mencionados

por alguns estudos aqui, como, por exemplo, Assis (2018), Oliveira (2017), Aquino (2016) entre outros.

Isso é importante pelo fato de serem pesquisadoras colaboradoras para outros estudos, inclusive para aquelas voltadas à EJA, uma vez que propor formas de aprendizagem que possibilite ao jovem e adulto desenvolver as suas funções psicológicas superiores, pode proporcioná-los a terem mais autonomia na realização de tarefas escolares, por exemplo, além de desenvolverem uma consciência mais crítica da realidade da qual fazem parte.

Dito com outras palavras, a perspectiva do Ensino Desenvolvimental via teoria Histórico-Cultural pode ser para o professor um relevante referencial teórico para uma perspectiva de humanização e emancipação (na didática), no processo de ensino e aprendizagem entre educandos e professores. Ou seja, nas palavras de Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014), um estudo voltado à prática educativa baseada nessa teoria, pode levar o indivíduo a questionar, a desenvolver as funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, se desenvolver qualitativamente para uma formação mais plena (*omnilateral*) e autonomia.

Com essas análises e reflexões produzidas, entendemos, portanto, que no processo de ensino e aprendizagem a partir dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, a aprendizagem é fator de desenvolvimento: se o indivíduo aprende, ele se desenvolve. Além disso, as atividades de ensino organizadas aos estudantes devem considerar a essência da coisa para que ela seja revelada no desenvolvimento dessas atividades (DAVÍDOV, 1988). Por isso, tanto na perspectiva dessa teoria quanto do Ensino Desenvolvimental, a aprendizagem leva ao desenvolvimento.

Em síntese, Vigotski (2001) afirma que com o objetivo de fazer avançar o desenvolvimento dessas funções nos estudantes, as práticas pedagógicas nas unidades escolares devem se organizar para mobilizar o uso e o exercício de formar cada vez mais nesses estudantes os desenvolvimentos de memória, atenção, percepção, pensamento, emoções e linguagem, dentre outras habilidades, importantes para a formação do educando no percurso escolar.

## Considerações finais

Ao analisar as pesquisas encontradas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, foi possível identificar apenas duas que abordem em seus estudos o Ensino Desenvolvidor com jovens e adultos. A tese que fala sobre Ensino Desenvolvidor com jovens e adultos é de Barbosa (2017), que tem por título “A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do PROEJA”, e a dissertação de Mascarenhas (2015), intitulada “Significados da experiência de reinserção escolar: o programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas”.

Essas duas pesquisas falam sobre EJA e Ensino Desenvolvidor, discutindo a Educação Profissional, além de questões sócio históricas. Na tese encontrada, defende-se um processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos a partir do Ensino Desenvolvidor, visando uma formação *omnilateral* desses educandos. Já na dissertação analisada, é reafirmada a importância da bagagem histórica e cultural do jovem e adulto para sala de aula e do planejamento didático pedagógico. No que se refere às categorias de análises encontradas nesses estudos, podemos afirmar que formação de professores e didática são as mais comuns.

No que se refere à parte da pesquisa bibliográfica realizada, o Ensino Desenvolvidor surgiu em oposição ao ensino tradicional, que não propiciava aos educandos uma aprendizagem que ampliasse as suas relações sociais com o outro, que inibia a criatividade deles nas suas ações dentro e fora da sala de aula. Segundo literatura bibliográfica pesquisada, a educação tradicional não permite a associação entre realidade e espaço escolar, o que pode acontecer apenas numa perspectiva desenvolvimental. Isso ajuda a compreender que o conhecimento teórico-científico deve estar relacionado ao modo de construção dos saberes, para que, como consequência, o aluno se aproprie do entendimento a respeito do objeto a ser estudado e possa desenvolver, plenamente, a sua aprendizagem. Por isso de se pensar em um ensino que seja desenvolvimental, que proporcione aos educandos formarem conceitos e, portanto, o pensamento teórico, para que possam se tornar mais autônomos no desenvolvimento de atividades escolares, com tomada de consciência da realidade.

A pesquisa desenvolvida revelou também que o plano de ensino para a didática desenvolvimental inclui elementos indispensáveis para a sua formulação, que é resumidamente o tópico do conteúdo de um conjunto de aula, descrição do núcleo de conceito, o problema da aprendizagem como elemento que confere uma forma investigativa à atividade de estudo, designação dos conteúdos, formulação dos objetivos, procedimentos didáticos e procedimentos de avaliação (LIBÂNEO, 2016). Daí, para a formação do planejamento didático-pedagógico de ensino, têm-se essas dimensões epistemológicas que implicam na constituição de um saber construído pelo educando, via formação de conceitos (desenvolvimento do pensamento teórico).

É nesse sentido que o Ensino Desenvolvimental se baseia, numa perspectiva teórica Histórico-Cultural, que considera no processo de ensino e aprendizagem do estudante a sua realidade, as suas experiências e histórias de vida, indo contra o ensino tradicional que por vezes não considera essas especificidades no currículo escolar. Por isso da importância de descobrir e compreender a produção bibliográfica acerca da EJA no Ensino Desenvolvimental na literatura científica, para que seja possível entender de que forma esse ensino pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos jovens e adultos.

Esperamos que esta pesquisa contribua para outros estudos futuros da área do conhecimento relacionado ao Ensino Desenvolvimental, principalmente no que se refere à EJA, por se tratar de tema ainda recente na pesquisa acadêmica. Além disso, é importante entender e respeitar o histórico vivenciado pelo aluno quando se trata de desistências escolares e vida pessoal, isso, se tratando de jovens e adultos. Desse modo, é necessário que haja discussões e reflexões acerca da educação de jovens e adultos relacionados ao Ensino Desenvolvimental, para que esses educandos que estão no processo de formalização do saber e desenvolvimento pessoal sejam capazes de transformar as suas realidades e se tornarem mais críticos e participativos no seu meio e, por conseguinte, fazerem parte da geração que visa um mundo melhor, de liberdade, de inserção e de equidade.

Por fim, ressaltamos a importância desta pesquisa no contexto da aprendizagem ao longo da vida, uma vez que nessa perspectiva há uma diversidade de estudantes jovens e adultos que têm o direito de se desenvolverem em uma sociedade mais justa, igualitária e voltada ao desenvolvimento humano, perspectiva essa defendida pela CONFINTEA.

## Referências

- AQUINO, O. F.; CUNHA, N. M. Concepção Didática da Tarefa de Estudo: Dois Modelos de Aplicação. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; AMARAL, S. (Orgs.). *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 175-200.
- BARBOSA, S. C. *A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja*. 201f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, BC-UFG, 2017.
- CHAVES, M.; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. S. Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464444210>.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1978.
- DAVIDOV, V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. 1988. Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov>. Acesso em 30 de agosto de 2020.
- DAVIDOV, V. *O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky*. Palestra proferida durante o Comitê Internacional do ISCRAT (International Society for Cultural Research and Activity Theory). Tradução de José Carlos Libâneo. *Studi di Psicologia dell Educazione*. V. 1, 2, 3, Armando, Roma, 1997, p. 1-9.
- ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. (Orgs.). *Ya Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana, Pueblo y Educación, 1986, p. 99-101.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985.

- LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, mai./ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i2.5391>.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática*. Goiânia: PUC, 2006.
- MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos (Após 20 vinte anos da Lei nº 9394, de 1996). *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.687>.
- MASCARENHAS, L. B. O. *Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa Projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas*. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.
- PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>.
- PUNTES, R. V. Uma Nova Abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644437312>.
- SANCEVERINO, A. R.; RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. Estado do Conhecimento das Pesquisas sobre Aprendizagem de Pessoas Jovens e Adultas no Campo da EJA. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-25, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65981>.
- SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. 2. ed. Madrid: Aprendizage Visor, 2000.

Recebido em dezembro de 2021.  
Aprovado em fevereiro de 2022.

## Resumo

PORTO, Kaira M. *Relações entre conteúdo e forma de ensino tendo em vista a elaboração de sistemas conceituais: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2022. 358f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. 2022<sup>1</sup>.

*Kaira Moraes Porto*<sup>2</sup>

Este resumo de tese trata de uma pesquisa de doutorado, de natureza teórico-conceitual, que se propôs a investigar as relações entre conteúdo e forma de ensino e a formação de sistemas conceituais à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Nos escritos de Vygotski (2001, 2006), encontram-se afirmações sobre a importância da compreensão do processo de formação de conceitos para a educação escolar e a necessidade de estudos que busquem compreender a relação entre o ensino e o processo de desenvolvimento interno do conceito na consciência da criança. Nessa mesma direção, Martins (2013), com base nas proposições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica afirma a importância desse processo para o desenvolvimento psíquico e o papel incumbido à educação escolar.

Assim, a tese em questão parte do seguinte problema de pesquisa: como a atividade de ensino escolar promove a formação de sistemas conceituais nos estudantes? De acordo com Vygotski (2001, 2006) a formação de sistemas conceituais corresponde a um longo processo de desenvolvimento que tem como um de seus principais aspectos o desenvolvimento dos modos de generalização

<sup>1</sup> A tese (doutorado) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP/SP, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana Campregher Pasqualini, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0185-334X>. E-mail: [kairamoraesporto@gmail.com](mailto:kairamoraesporto@gmail.com).

da realidade. Além disso, este autor afirma que as funções psíquicas constituem um sistema interfuncional, de modo que o seu desenvolvimento e as reorganizações que ocorrem se colocam como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do modo de pensar a realidade conceitualmente. Dessa forma, estudar como a atividade de ensino escolar promove a formação de sistemas conceituais nos estudantes requer que se apreenda como as estruturas de generalização se desenvolvem, isto é, as regularidades do processo de significação da realidade nos diferentes períodos da vida do indivíduo. É diante desta constatação que se toma como **objeto** de análise da pesquisa exposta na tese em questão o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos em unidade com a educação escolar e como **objetivo** a análise das regularidades do processo de formação de sistemas conceituais em unidade ao processo de ensino, dando destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino que promovam o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Para Vygotski (2001), o significado da palavra é uma generalização, de modo que o desenvolvimento dos significados se vincula ao desenvolvimento dos modos de generalização da realidade com base na palavra e o conceito, enquanto modo específico de generalizar a realidade, representa o momento mais avançado no desenvolvimento dos modos de generalização. Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotski (2001, p. 295) afirma que “[...] o aspecto decisivo, básico e essencial da natureza psicológica da palavra, o que a torna uma palavra e sem a qual ela deixa de ser: ela representa uma generalização, uma maneira completamente diferente de refletir a realidade na consciência”. Este mesmo autor aponta que a psicologia em sua época não era capaz de captar o desenvolvimento dos significados e as transformações das relações entre pensamento e palavra. Deste modo, colocava-se como tarefa a apreensão da unidade dialética existente entre *consciência social e consciência individual*.

Deste modo, com base nas elaborações de Vygotski (2001), Leontiev (2021) e Davidov (1988), no primeiro capítulo da tese em tela neste resumo, afirma-se que a investigação psicológica dos significados não pode transcorrer apartada do seu

movimento no sistema da consciência e em relação ao sistema de atividades que o indivíduo realiza. Assim, compreende-se que à psicologia não cabe o estudo dos significados em si, mas a análise do processo de significação da realidade que apresenta características específicas nos diferentes períodos do desenvolvimento ontogenético, processo este que ocorre na e pelas atividades que o indivíduo realiza e em relação com outros seres humanos.

No entanto, a análise dos aspectos psicológicos do desenvolvimento do pensamento conceitual não prescinde da compreensão do movimento do significado no sistema de conhecimento objetivo, isto é, da compreensão das particularidades do ato humano de produção social de significados e seu desenvolvimento histórico-social. Em especial, afirma-se que dadas as características do presente tempo histórico, a recuperação dos aspectos filosóficos se faz necessária para a análise dos consequentes aspectos psicológicos e pedagógicos do desenvolvimento do pensamento conceitual, os quais se configuraram como objetos do estudo em questão.

Assim, aponta-se que, para a filosofia materialista histórico-dialética, o ato e processo humano de conhecer a realidade deve ser compreendido como um aspecto próprio da dinâmica ontológica do ser humano. Desse modo, busca-se elucidar que o desenvolvimento histórico da produção material forjou necessidades que se dirigiam ao conhecimento da totalidade do objeto, de modo que o desenvolvimento do conhecimento e dos modos de generalização a ele subjacentes devem ser compreendidos como um processo histórico e socialmente determinado. Portanto, o traço peculiar do conceito diz respeito ao fato de este ser um processo de reprodução ideal do movimento do real, processo este que adentra nas relações internas desse movimento e, portanto, desvela a gênese, estrutura e tendências de desenvolvimento dos objetos e fenômenos da realidade. Em síntese, afirma-se que a generalização conceitual pressupõe a formação de um *sistema conceitual* que revela as interrelações reais do universal com o particular e o singular.

Defende-se, então, que a recuperação da dimensão histórica e filosófica do processo de conhecer a realidade se faz fundamental para o debate sobre formação de conceitos e a educação escolar, tendo em vista a instrumentalização para a luta

contra os projetos de educação e formação humana engendrados pelo capitalismo que, por sua vez, obstruem o acesso ao conhecimento da realidade e impõem limites ao desenvolvimento omnilateral dos seres humanos. Além disso, a elucidação da concepção de conhecimento teórico para o materialismo histórico-dialético se coloca como uma ação necessária para o desenvolvimento de estudos que se situam no campo das teorias pedagógicas e psicológicas marxistas, de modo a alertar sobre os riscos de se incorrer a um debate idealista ou mecanicista ao tratar das relações entre formação de conceitos e educação escolar.

Davýdov (1982) ao analisar a organização didática dos programas de ensino em sua época, afirma que estes consideravam que generalizar é reconhecer como comuns as qualidades presentes em todos os objetos do mesmo tipo ou classe, propriedades estas captadas a partir do exame empírico do objeto. Este autor tece críticas a esta concepção lógico formal do processo de generalização e apresenta os limites e implicações desta para a organização do ensino escolar e para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Assim, esta posta na obra de Davidov (1982; 1988) a busca pelo desenvolvimento de um entendimento dialético da dimensão psicológica da generalização. É diante dessas considerações, que o primeiro capítulo da tese em questão é dedicado à concepção materialista histórico-dialética do processo de conhecer a realidade e, conseqüentemente, do ato e processo humano de generalizar a realidade conceitualmente.

Tendo exposto os fundamentos históricos e ontológicos do processo de generalização e produção de conhecimento sobre a realidade, o capítulo seguinte é dedicado à exposição dos vínculos entre os conhecimentos historicamente produzidos e a educação escolar. Para tanto, fundamenta-se nas proposições da pedagogia histórico-crítica, segundo a qual a educação deve ser compreendida como mediação da relação indivíduo e gênero humano (SAVIANI, 2013), de modo que o trabalho educativo, que possibilita aos indivíduos a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, é uma atividade mediadora que “provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 59).

Deste modo, tendo em vista as finalidades do trabalho educativo, o problema do “como ensinar” não pode ser respondido sem considerar o que está sendo ensinado, isto é, o conteúdo de ensino, ao passo que “o que ensinar” e “como ensinar” precisam ser apreendidos na relação com o sujeito (destinatário) do processo educativo. É nesse sentido, que a presente tese afirma que a problemática de como a educação escolar promove o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes pressupõe tomar-se conteúdo-forma-destinatário como unidade dialética orientadora do trabalho pedagógico (MARTINS, 2013).

Ainda no segundo capítulo, ao discorrer sobre a Base Nacional Comum Curricular e sobre as contrarreformas do ensino nos últimos anos, aponta-se como o atual estágio do capitalismo engendra um projeto educacional destituído e achato de conhecimentos. Ao tomar como objeto de análise o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos e suas relações com a educação escolar, explicita-se, por um lado, que este projeto educacional que, dentre outras coisas visa impedir a socialização do saber sistematizado ou, como afirma Duarte (2020, p. 36), “a socialização da cultura científica, artística e filosófica”, apresenta consequências para a formação e desenvolvimento da imagem significada do mundo dos estudantes; e, por outro lado, propõe-se a contribuir com propostas e projetos educacionais que façam enfrentamento a este projeto neoliberal e disputem um outro projeto de educação - o que não se faz apartado da luta pela superação do modo de produção capitalista.

O terceiro e quarto capítulos são dedicados à exposição dos aspectos psicológicos centrais da formação de conceitos para a psicologia histórico-cultural. Primeiramente, discute-se as principais determinações psicológicas desse processo e busca elucidar a formação de conceitos como um processo de desenvolvimento que engendra necessariamente transformações no conteúdo e forma de pensamento, as quais ocorrem na e pelas atividades que o indivíduo realiza em um processo de comunicação com outros seres humanos, mediado pelas objetivações historicamente produzidas. Além disso, aborda-se a dimensão afetivo-cognitiva do processo de formação e desenvolvimento da

imagem significada da realidade, de modo que o processo de significação da realidade não se realiza apartado dos componentes afetivos que engendram a atividade humana.

A partir da elucidação das determinações mais essenciais do processo de formação de conceitos, é realizado um novo movimento no processo de exposição, o qual diz respeito às relações existentes entre o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos e os períodos do desenvolvimento psíquico. Assim, argumenta-se que a formação de conceitos deve ser analisada nas suas vinculações com as atividades-guias, isso porque a formação e desenvolvimento dessas atividades engendram as máximas possibilidades de desenvolvimento dos conceitos, nos diferentes períodos da vida do indivíduo.

Cabe observar que não se trata do estabelecimento de correspondências fixas entre os períodos do desenvolvimento psíquico e os modos de generalização. No entanto, assume-se a necessidade de se compreender as regularidades do processo de apropriação dos significados e o desenvolvimento dos modos de generalização em relação à dinâmica geral do desenvolvimento da criança e do adolescente. Além disso, procura-se ressaltar que se trata de um processo histórico e culturalmente determinado, de modo que não se pode deixar de considerar os limites e pressões exercidas pelas condições materiais do tempo presente, os quais obstruem não só o desenvolvimento da formação de conceitos, como também, em última instância, da personalidade consciente. Portanto, o quarto capítulo apresenta análises a respeito do primeiro ano de vida, da primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar e adolescência.

Por fim, o último capítulo apresenta algumas sínteses, ainda que em caráter inicial, a respeito das relações entre educação escolar e a formação de sistemas conceituais. Para tanto, busca estabelecer um diálogo entre as proposições de Davidov e proposições da pedagogia histórico-crítica a respeito da didática.

Assim, considerando que há uma relação entre a natureza do conhecimento teórico e sua sistematização lógica na forma de consciência do ser social, e que a formação e desenvolvimento de uma imagem significada da realidade, em especial, constituída por sistemas conceituais, perpassa todo o processo de escolarização

básica, é apontada a necessidade dessa problemática ser analisada em seus vínculos com o projeto curricular e a teoria didática que orientam a organização do ensino. A partir das análises dos estudos sobre currículo e didática, com base na pedagogia histórico-crítica, é afirmado que essa perspectiva apresenta fundamentos e elaborações sólidas e coerentes a um ensino escolar comprometido com o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes.

Ainda no quinto capítulo, confere-se destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino e desenvolvimento do processo de significação da realidade, mediante a palavra em relação à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Reconhece-se que as estruturas de generalização elementares, como as síncrese e os complexos, formam-se na atividade cotidiana da criança, no entanto, a educação escolar se coloca como mediação entre a esfera cotidiana e não-cotidiana da vida, de modo que, cabe à educação escolar, desde a educação infantil, o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Com base, tanto nos autores da psicologia histórico-cultural quanto nos autores da pedagogia histórico-crítica, afirma-se que ensino e aprendizagem possuem percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), de modo que as premissas para a superação por incorporação das estruturas mais elementares de generalização pelos conceitos e a formação dos sistemas conceituais devem ser gestadas em períodos anteriores do desenvolvimento. Essa atitude se vincula às proposições de Vigotski a respeito da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, as condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar conceitualmente a realidade devem ser produzidas em períodos anteriores à adolescência, de modo a promover gradualmente o desenvolvimento das operações e ações mentais associadas ao pensamento conceitual. Por fim, destaca-se que a generalização conceitual se coloca como referência para a organização curricular e transmissão do conhecimento em todos os níveis de ensino.

Portanto, partindo da problemática de como se organiza o meio social para que o conceito se forme nos estudantes, afirma-se que a generalização se

requalifica na e pelas atividades que estes realizam pela mediação do ensino. E que a formação de sistemas conceituais demanda uma unidade dialética entre conteúdo e forma de ensino, adequada ao destinatário do processo educativo, unidade essa definida pela articulação entre a natureza do conhecimento teórico e as regularidades do processo de internalização dos conhecimentos, nos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico.

Por fim, ressalta-se que, conforme afirma Martins (2010, p. 84), “não é o sentimento que sente, nem o pensamento que pensa, quem sente e pensa é a pessoa, e é sobre essa totalidade que incide a educação escolar em todos os seus níveis organizativos”. Desse modo, a problemática dos vínculos entre formação de conceitos e educação escolar não deve ser compreendida como algo apartado da formação da totalidade que é o ser humano. Portanto, conclui-se que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ensinados, assim como as relações sociais estabelecidas no interior da educação escolar, incidem não somente sobre o processo de formação de conceitos; mas, principalmente, sobre a formação da consciência social e da personalidade dos estudantes.

## Referências

DAVIDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica, teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÝDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. IN: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 31-46.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2019.

LEONTIEV, A. N. Atividade, Consciência, Personalidade. Trad. de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, N.; MARTINS, L. M. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia históricocrítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

## **PARECERISTAS *AD HOC* 2022**

Camila Turatti Pessoa – Universidade Federal de Uberlândia

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de Santa Catarina

Ciro Miguel Labrada Silva – Universidade Internacional Iberoamericana – Puerto Rico

Cristiane Alves Martins – Universidade Estadual de Minas Gerais

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília

Dalva Helena de Medeiros – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão

Débora Ferreira Bossa – Universidade do Estado de Minas Gerais

Edson Schroeder – Universidade Regional de Blumenau

Eliana Cláudia Graciliano – Centro Universitário Fael

Elenice Maria Cammarosano Onofre – Universidade Federal de São Carlos

Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia

Fernanda Duarte Araújo Silva – Universidade Federal de Uberlândia

Flávia da Silva Ferreira Asbahr – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru

Giselle Modé Magalhães – Universidade Federal de São Carlos

Gustavo Cunha de Araújo – Universidade Federal do Tocantins

Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente

Janaína Cassiano Silva – Universidade Federal de Catalão

Janaína Damasco Umbelino – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

José Carlos Miguel – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília

Laura Dominguez García – Universidad de la Habana – Cuba

Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhoes – Universidade Federal de Lavras

Leandro Montandon de Araújo Souza – Universidade Estadual de Minas Gerais

Leila Pacheco Ferreira Cavalcante – Universidade Federal de Alagoas

Letícia Cavalieri Beiser de Melo – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes – Escola de Educação Básica –  
Universidade Federal de Uberlândia

Marcelo Ubiali Ferracioli – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Márcio Magalhães da Silva – Universidade Federal de Lavras

Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves – Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto

Maria Cláudia da Silva Saccomani – Universidade Federal de São Carlos

Maria Fernanda Diogo – Universidade Federal de Santa Catarina

Marli Lucia Tonatto Zibetti – Universidade Federal de Rondônia

Marta Sueli de Faria Sforzi – Universidade Estadual de Maringá

Michelle de Freitas Bissoli – Universidade Federal do Amazonas

Mônica do Carmo Apolinário de Oliveira – Instituto Federal de Educação, Ciências  
e Tecnologia de Rondônia – Campus Ji-Paraná.

Muriane Sirlene Silva de Assis – SMEC – Araraquara

Naíma de Paula Salgado Chaves – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

Oswaldo Augusto Chissonde Mame – Universidade José Eduardo dos Santos –  
Huambo/Angola

Priscilla de Andrade Silva Ximenes – Universidade Federal de Catalão

Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia

Simone Vieira de Souza – Universidade Federal de Santa Catarina

Sirley Leite Freitas – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia

Valéria Aparecida Dias Lacerda – Universidade Federal de Uberlândia

Walter Mariano de Faria Silva Neto – Universidade Federal do Triângulo Mineiro