

PESQUISAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

Diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Organizadoras:

Camila Turati Pessoa

Fernanda Duarte Araújo Silva



o
c
e
c
ã
o
B
P
B
D
Biblioteca
Psicopedagógica
Didática
Série: Profissionalização
Docente e Didática

 Pedro & João
editores

**Pesquisas Educacionais e a
organização do trabalho pedagógico:
diálogos a partir da Psicologia
Histórico-Cultural**

**Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática**

**Série
Profissionalização Docente e Didática - v. 13**



**Camila Turati Pessoa
Fernanda Duarte Araújo Silva
(Organizadoras)**

**Pesquisas Educacionais e a
organização do trabalho pedagógico:
diálogos a partir da Psicologia
Histórico-Cultural**

**Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática**

**Série
Profissionalização Docente e Didática - v. 13**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Camila Turati Pessoa; Fernanda Duarte Araújo Silva [Orgs.]

Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática v. 13. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 350p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0299-0 [Impresso]
978-65-265-0302-7 [Digital]**

1. Pesquisas educacionais. 2. Trabalho pedagógico. 3. Diálogos. 4. Psicologia Histórico-Cultural. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Aline Monda @alinemonda - <https://www.alinemonda.com>

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2023

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de
Uberlândia – Brasil
- Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia -
Brasil
- Prof. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Prof. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de
Uberlândia – Brasil
- Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de
Uberlândia – Brasil
- Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília –
Brasil
- Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do
Norte – Brasil
- Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da
Integração Latinoamericana – Brasil
- Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla –
México
- Prof. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos
– Brasil
- Prof. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo
Mineiro – Brasil
- Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba –
Brasil
- Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti
Spíritus – Cuba
- Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia
– Brasil

Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de
Uberlândia - Brasil

Profa. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília - Brasil

Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de
Mesquita Filho – Brasil

Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla –
México

Série

Profissionalização Docente e Didática

Direção

Orlando Fernández Aquino

Fabiana Fiorezi de Marco

Organizadores

Camila Turati Pessoa

Fernanda Duarte Araújo Silva

Volume 13

SUMÁRIO

Apresentação	11
Camila Turati Pessoa e Fernanda Duarte Araújo Silva	
Capítulo 1 - Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação	23
Ana Eliza Andrade Ferreira, Camila Turati Pessoa e Mariana Lins e Silva Costa	
Primeira seção “Pesquisas educacionais e suas interfaces com a Psicologia Histórico-Cultural”	
Capítulo 2 - Programa “Conta pra Mim”: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural	51
Fernanda Duarte de Araújo Silva, Glaucia Signorelli e Vilma Aparecida Souza	
Capítulo 3 - Porque outros olhares são necessários - Psicologia, Cinema e Desenvolvimento Humano	77
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Silvia Maria Cintra da Silva e Camila Turati Pessoa	
Capítulo 4 - Diálogos entre Mediação e Linguagem para Vygotsky: um olhar da Psicologia Histórico-Cultural sobre a colonialidade	101
Tadeu Lucas de Lavor Filho, Aparecida Carneiro Pires e Antoniel dos Santos Gomes Filho	
Capítulo 5 - A inclusão de um estudante com autismo na rede pública federal: possibilidades e desafios encontrados	117
Marina Souza Inocêncio e Núbia Silvia Guimarães	

Segunda seção “Práticas Pedagógicas e a construção de propostas a partir Psicologia Histórico-Cultural”

- Capítulo 6** - Ateliê com Caixas, o Brincar das Crianças e a Formação Inicial e a Docência em Educação Infantil **151**
Rogério Correia da Silva e Julia Alves de Oliveira Costa
- Capítulo 7** - Interação dialogal na reescrita de textos nos primeiros anos do ensino fundamental: possibilidades e reflexões **177**
Raquel Pereira Soares e Adriana Pastorello Buim Arena
- Capítulo 8** - A didática desenvolvimental e o processo de aprendizagem da leitura e escrita **201**
Hélida Cristina Brandão Nunes e Roberto Valdés Puentes
- Capítulo 9** - A linguagem escrita na formação do professor-autor **227**
Valéria Aparecida Lacerda de Resende e Adriana Pastorello Buim Arena
- Capítulo 10** - Educação Especial e a Educação Infantil: contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural **251**
Ludmila Ferreira Tristão Garcia, Vinícius Garcia de Souza Tristão e Fernanda Duarte Araújo Silva

Terceira Seção “A organização do trabalho pedagógico durante a pandemia da Covid-19: possibilidades de trabalho”

Capítulo 11 - A organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças de até três anos em um contexto de pandemia: olhares a partir da Psicologia Histórico-Cultural **275**

Jordanna Sopranzetti Araujo e Fernanda Duarte Araújo Silva

Capítulo 12 - Orientação à queixa escolar e a atuação na pandemia: relato de experiência **303**

Ana Clara de Arruda Nunes, Maria Carolina Ferreira Tosta e Janaina Cassiano Silva

Capítulo 13 - A (re)invenção do trabalho pedagógico com famílias de bebês na busca de uma educação humanizadora **327**

Simene Gonçalves Coelho

Sobre as autoras e os autores **345**

APRESENTAÇÃO

Esta obra soma-se aos esforços de estudos que têm sido publicados nos últimos anos no Brasil, sob a perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

Desde 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Infâncias da Universidade Federal de Uberlândia (GEPLI/UFU) tem se dedicado a abordar obras fundamentadas na referida forma de compreensão da formação humana, em especial nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O grupo possui participantes que são estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia e Psicologia, além de profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto da rede pública quanto da particular e, majoritariamente, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

No decorrer dos estudos do grupo, inúmeros desafios foram impostos para a continuidade das reuniões, mas reafirmamos, a cada percalço, a necessidade de conhecer e compreender uma perspectiva teórica que possui o pressuposto básico da necessidade de transformação de uma sociedade desigual e excludente.

Em 2020, durante a pandemia da *Coronavirus Disease* (Doença do Novo Coronavírus – COVID-19), estabeleceu-se entre os membros do GEPLI a proposta de construção desta obra para divulgar as investigações desenvolvidas por integrantes do grupo, mas também como forma de interlocução com outros pesquisadores de distintas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Assim, o presente livro se trata de uma objetivação humana que busca dialogar com interessados pelas abordagens proporcionadas a partir da PHC. Nosso objetivo é, por meio dos textos que compõem esta obra, publicizar diferentes movimentos de pesquisa e de compreensão das elaborações dessa teoria, para entendermos as nuances que envolvem o processo educativo, ao

respeitarmos a diversidade de investigações e práticas que foram construídas e são apresentadas em cada capítulo desta obra.

Na seção introdutória, há o capítulo intitulado “Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação”, de Ana Eliza Andrade Ferreira, Camila Turati Pessoa e Mariana Lins e Silva Costa, que discorrem sobre a PHC e sua edificação compromissada com a crítica no campo da ciência psicológica para oferecer, à seara educacional, conceitos que proporcionem a leitura de desenvolvimento humano de forma não naturalizada, mas socialmente constituída. As autoras apresentam os principais pressupostos que explicam a constituição do psiquismo e o processo de humanização como resultados de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, a saber: Funções Psicológicas Superiores, Zona do Desenvolvimento Iminente, signos, aprendizagem e educação. Sobre o último entendem que, mais do que um fator fundante para o desenvolvimento humano, é também, na sociedade, uma ciência que sistematiza as objetivações elaboradas e acumuladas historicamente para serem apropriadas pelos indivíduos. Ressalta-se que a PHC se estrutura a partir do método marxista; logo, não se descola da realidade concreta dos sujeitos. Assim, a educação precisa ser compreendida como atividade radicada na totalidade da organização social e deve refutar tendências com explicações subjetivas ou generalizantes sobre os processos de ensino-aprendizagem. Cita-se que a PHC contempla considerações importantes aos professores, no sentido de ressaltá-los como essenciais na apropriação de conhecimentos científicos por seus alunos, bem como enfatizam o arcabouço teórico-prático para realizar a tarefa docente. E, ainda que necessitemos lidar com desmontes sucessivos à educação brasileira, a luta pela sua garantia com o viés público e de qualidade não se perde de vista, pois, nesse contexto, as perspectivas problematizadas no artigo se fortalecem ainda mais e, nesse tensionamento, reside a importância da práxis pela PHC.

Enquanto isso, na seção “Pesquisas educacionais e suas interfaces com a Psicologia Histórico-Cultural”, indicamos alguns

estudos desenvolvidos a partir do referencial teórico e metodológico da PHC. A primeira delas, apresentada no Capítulo 2, intitula-se “Programa ‘Conta pra Mim’: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural”, Fernanda Duarte de Araújo Silva, Glaucia Signorelli e Vilma Aparecida Souza realizam uma análise textual do programa brasileiro “Conta pra Mim” e problematizam sua proposta para a literatura infantil. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental relacionada à referida iniciativa, em que busca identificar os pressupostos teóricos e as concepções de literatura infantil que norteiam a proposta – nesse caso, as análises são tecidas a partir dos fundamentos epistemológicos da PHC. O programa “Conta para Mim” foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2020 como uma das ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA) para difundir os conceitos e as práticas de literacia familiar, compreendida na PNA como um conjunto de conhecimentos e habilidades referentes à leitura e escrita. As análises permitem inferir que esse programa, sob o caráter antidemocrático e ultraconservador da PNA, é um retrocesso para a literatura infantil, ao desconsiderar as pesquisas da área, desvalorizar a função social da escola e transferir a “educação literária” para a família.

Em seguida, ainda nessa seção, encontra-se o capítulo “Porque outros olhares são necessários - Psicologia, Cinema e Desenvolvimento Humano”, de Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Silvia Maria Cintra da Silva e Camila Turati Pessoa. Segundo as autoras, para Lev S. Vygotsky, principal representante da PHC, a Arte é um fenômeno humano que decorre da inter-relação do homem com o mundo, é um conhecimento e, além de dar vazão a emoções e expressões diversas, instiga a imaginação e promove a criação artística. Nesse viés, vários estudiosos da Psicologia Escolar e Educacional elaboraram trabalhos fundamentados nessa perspectiva epistemológica, em que evidenciam contribuições e a utilização de elementos da Arte para promover o desenvolvimento humano. Como professoras e psicólogas escolares, as autoras defendem a utilização de

elementos artísticos como poemas, músicas, filmes, por considerá-los recursos que podem favorecer uma experiência sensível, promover reflexões críticas, ampliar possibilidades de compreensão de um fenômeno e contribuir com a formação do sujeito. Nesse capítulo, discutem sobre contribuições do cinema em espaços de formação de psicólogos e docentes e ilustram, com o relato de vivências formativas, dois filmes concernentes à Educação no Brasil: “Pro dia nascer feliz” e “Vocacional – uma aventura humana”. Identificam que o uso da Arte na formação inicial e continuada, tanto de psicólogos como de professores, convida a reflexões sobre diversos aspectos da formação humana e ainda permite rupturas com visões naturalizantes sobre fenômenos diversos, em especial no que se refere ao contexto escolar. Referendam-se, então, os espaços de formação que empregam elementos artísticos, uma vez que podem ampliar sentidos e contribuir com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores fundamentais no processo de humanização, como emoção, imaginação, consciência e atenção.

O quarto capítulo, intitulado “Diálogos entre Mediação e Linguagem para Vygotsky: um olhar da Psicologia Histórico-Cultural sobre a colonialidade”, de Tadeu Lucas de Lavor Filho, Aparecida Carneiro Pires e Antoniel dos Santos Gomes Filho, objetiva discutir os conceitos teóricos de mediação e linguagem desenvolvidos pela PHC, sobretudo por intermédio de seu interlocutor pioneiro, Vygotsky. O capítulo inicialmente aborda uma apresentação epistemológica e teórica dos conceitos citados acima para, posteriormente, refletir acerca da colonialidade à luz do teórico português Boaventura de Souza Santos. O reconhecimento da interação e do desenvolvimento humano, em uma perspectiva social e subjetiva, desassocia o desenvolvimento cultural da linguagem e, por excelência, a própria formação discursiva – a linguagem. A questão primada pelos pensadores da PHC leva a tensionar suas apostas sobre o campo da linguagem, ao destacarem que não se pode fazer uma análise do pensamento puramente pelo funcionamento (neuro)cognitivo. A mediação se torna um campo que permite ao

homem, no uso de seus instrumentos de comunicação/interação, produzir novas significações para novas formas de sociabilidade em relação ao meio e a si mesmo. Portanto, o interesse dos autores em discorrer acerca dos processos de mediação e colonialidade se justifica pelo entendimento de que nossos processos de mediação instituídos na história e na cultura ocidental colonial refletem as formas como concebemos os sujeitos e fortalecemos uma interação social de linguagem sobre o outro e o mundo.

A segunda seção desta obra é “Práticas pedagógicas e a construção de propostas a partir Psicologia Histórico-Cultural”, que contempla trabalhos atinentes a práticas baseadas na PHC. O capítulo “Ateliê com caixas, o brincar das crianças, a formação inicial e a docência em Educação Infantil”, de Rogério Correia da Silva e Julia Alves de Oliveira Costa, relata uma proposta experimental e de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil a partir da constituição de um ateliê com materiais não estruturados na Escola Municipal de Educação Infantil Santa Amélia, em Belo Horizonte/MG. Essa ação fez parte das atividades desenvolvidas pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (PIBID/UFMG), em parceria com as professoras e crianças da escola. Trata-se da importância do aperfeiçoamento contínuo da prática docente pela busca de novas propostas pedagógicas que valorizam o papel dos espaços e ambientes, as pesquisas por materiais não convencionais, o brincar da criança e o trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Tais propostas, articuladas ao campo das linguagens, têm ganhado espaço na prática e no imaginário das docentes da Educação Infantil e foi o foco de estudo e aprofundamento dos autores, ao salientarem um exercício de análise das interações das crianças em uma das propostas do novo espaço – como referências para a análise das situações de brincadeiras, citam Lev Vygotsky e Gregory Bateson. A partir desses registros, refletem acerca da relevância do brincar para crianças pré-escolares, especificamente na escolha dos materiais e espaços; e do tratamento desse tema na

formação inicial das estudantes de pedagogia. Ao final, são feitas observações, reflexões e considerações dos autores.

O sexto capítulo, de Raquel Pereira Soares e Adriana Pastorello Buim Arena, intitulado “Interação dialogal na reescrita de textos nos primeiros anos do ensino fundamental: possibilidades e reflexões”, pondera que a prática de produzir textos inseridos em projetos contextualizados, com leitores reais e objetivos claros, insere os alunos em um movimento de leitura, (re)escrita e análise de textos publicados socialmente e de reconhecimento autoral do próprio texto. O objetivo do capítulo é analisar como ocorreu a reescrita do texto da aluna participante de uma pesquisa de doutorado por meio da interação dialogal entre a professora-pesquisadora e a criança. Para compreender essa interação, as autoras analisam o processo de produção do conto da estudante desde a primeira escrita até o texto final. Tal estudo foi desenvolvido de 2016 a 2019 em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de determinada escola municipal de Uberlândia/MG, com base nos estudos de Vygotsky, Jolibert, Sraïki e Volóchinóv. Durante o processo de escrita, as autoras perceberam que as crianças iniciantes na produção de contos, muitas vezes, não conseguem modificar autonomamente seus textos e, por isso, os docentes precisam intervir de forma positiva, a partir da interação dialógica, com o objetivo de devolver a palavra às crianças de modo reflexivo.

O texto seguinte – “A didática desenvolvimental e o processo de aprendizagem da leitura e escrita” –, de Héliida Cristina Brandão Nunes e Roberto Valdés Puentes, analisa as contribuições da didática desenvolvimental para a organização do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças nos primeiros anos do nível fundamental I. Nesse sentido, o estudo aborda a epistemologia qualitativa, assim como a metodologia construtivo-interpretativa, sob a perspectiva histórico-cultural. Salientam-se as contradições existentes nesse processo que atribui importância, de forma geral, a uma educação engessada e passiva, ao considerar os alunos receptores de conteúdos descontextualizados e desprovidos

de sentido. Tal problemática evoca uma educação restrita e de baixas condições qualitativas, marcada pelas políticas neoliberais que, direcionadas aos interesses do mercado capitalista, precarizam o trabalho docente e marginalizam estudantes que não conseguem acompanhar essa lógica. Isso requer a análise sobre outras possibilidades, com base em uma aprendizagem de formação humana, desafiadora, colaborativa e significativa, fundamentada nas teorias da aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo, elaboradas pelo sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. Nesse sentido, os resultados do trabalho ressaltam a importância de considerar as diversas linguagens nas ações didático-pedagógicas com a leitura e a escrita das crianças, em um processo articulado a outras disciplinas, a partir de uma aprendizagem desenvolvimental interessante e dinâmica, para o estímulo integral das subjetividades e potencialidades de todos.

Em “A linguagem escrita na formação do professor-autor”, Valéria Aparecida Lacerda de Resende e Adriana Pastorello Buim Arena visam discutir conceitos da teoria histórico-cultural, como homem, mediação, apropriação e linguagem, assim como as concepções de *outro* e de interação verbal de Volóchinov e Bakhtin, com o intuito de contribuir para (re)pensar a formação do professor, especialmente o da educação básica, cuja função primordial é introduzir a criança no mundo letrado. Para vários docentes não autores e não produtores de textos, ensinar as crianças a escrever pode ser o mesmo que ensinar a elas as letras e junções de sílabas. Essa proposta de ensino que prioriza as letras em detrimento da linguagem escrita, um dos instrumentos simbólicos mais significativos para a articulação e o desenvolvimento de todo o processo de humanização, é limitante e desumana; por conseguinte, deve-se conhecer (ou se apropriar) do objeto a ser ensinado, bem como escrever para ensinar o outro a escrever. O capítulo demonstra que, na interação com o outro, no interior das relações sociais e na necessidade de produção real, a experiência da escrita pode se realizar de fato, porque é nela que se vivencia o pensamento epilinguístico sobre a construção do texto.

O nono capítulo, denominado “Educação Especial e a Educação Infantil: contribuições a partir da Psicologia-Histórico-Cultural, de Ludmila Ferreira Tristão Garcia, Vinícius Garcia de Souza Tristão e Fernanda Duarte Araújo Silva, pretende analisar como se configura a Educação Especial nas escolas, a partir do seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da PHC para a Educação Especial na Educação Infantil? Para concretizar isso, a pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e com análise documental, sob a perspectiva epistemológica da PHC e do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pretende compreender o objeto de estudo (Educação Especial) em seu contexto histórico, social e cultural em sua totalidade e de acordo com as contradições. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, em que a inclusão escolar precisa acontecer desde o primeiro momento do aluno na escola. Portanto, desde a Educação Infantil, é possível identificar as crianças público-alvo da Educação Especial e, quanto mais cedo for o diagnóstico, melhor será a estruturação, a enturmação e a realização do plano de ensino para as crianças, com o intuito de atender a suas especificidades e proporcionar o desenvolvimento das potencialidades. A PHC, com os fundamentos e conceitos, pode contribuir sobremaneira para a inclusão e humanização das crianças desde a Educação Infantil, além do desenvolvimento da consciência, do pensamento e das funções superiores (signos e ferramentas).

Por fim, o último capítulo da seção, “A inclusão de um estudante com autismo na rede pública federal: possibilidades e desafios encontrados”, de Marina Souza Inocência e Núbia Silvia Guimarães, cita os resultados de uma pesquisa que buscou investigar os modos como uma criança com autismo é incluída no ensino regular, ao acompanhar o atendimento ofertado a ela com propostas de intervenção. Tal estudo visa colaborar e acrescentar ao número de subsídios científicos que se atentam a uma educação sob a perspectiva inclusiva e que atenda às especificidades de alunos com autismo, em que se baseia em investigações teórico-práticas a partir das quais as autoras acompanharam e

contribuíram com a intervenção junto a uma criança com espectro autista matriculada em uma escola do ensino regular. Elas ainda problematizaram o atendimento a ela na Educação Especial, discorreram e expuseram uma compreensão sobre o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural, quando acompanharam o trabalho de apoio e intervenção na sala de aula juntamente com uma equipe que atende à criança. A construção dos dados foi feita por meio de estratégias metodológicas, registro em diário de campo e produção de notas de campo, registros fílmicos e pictóricos para análises posteriores e entrevistas semiestruturadas. A partir disso, as autoras identificaram que, mesmo com as devidas oscilações, houve grande evolução no desenvolvimento da criança em comparação aos comportamentos apresentados na data de início da pesquisa.

E a última seção que compõe essa obra, denominada “A organização do trabalho pedagógico durante a pandemia e suas interfaces com a Psicologia Histórico-Cultural”, se inicia com o capítulo “A organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças de até três anos em um contexto de pandemia: olhares a partir da Psicologia Histórico-Cultural”, de Jordanna Sopranzetti Araújo e Fernanda Duarte Araújo Silva, cuja investigação ressalta o trabalho com a primeira infância, segundo a PHC, por meio de uma análise de práticas pedagógicas desenvolvidas durante 2020 na Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia/MG, em um período de pandemia ocasionado pela Covid-19. A pesquisa é de natureza qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, as autoras utilizaram o questionário dirigido e aplicado a professoras da Educação Infantil da referida RME. Em linhas gerais, identificaram que as docentes se esforçaram para reconfigurar os trabalhos a partir do novo contexto e se propuseram a manter um vínculo afetivo com as crianças, apesar da distância física, pois entendem a importância da afetividade para o trabalho pedagógico e o desenvolvimento global. Os planejamentos pedagógicos foram pautados, em parte, na flexibilização e em aspectos que atendem às necessidades físicas, emocionais e de socialização das crianças por

meio de uma escuta atenta e do olhar sensível para as realidades vivenciadas pela comunidade escolar.

O capítulo seguinte, intitulado “Orientação à queixa escolar e a atuação na pandemia: relato de experiência”, de Ana Clara de Arruda Nunes, Maria Carolina Ferreira Tosta e Janaina Cassiano Silva, resulta do trabalho desenvolvido, durante a pandemia, no projeto de pesquisa e extensão “Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural” da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), cujos objetivos são a articulação da rede criança-escola-família, a compreensão de sua complexidade e a busca da superação da queixa escolar sem individualizar as esferas de tal relação, mas com a análise dos fatores históricos, culturais e sociais do processo de escolarização das crianças. Diante do contexto pandêmico, vários desafios emergiram para a continuidade do projeto; contudo, devido às demandas e ao desejo das crianças e de suas famílias de retornarem com os atendimentos, as autoras retomaram as atividades remotas do projeto com dois grupos para atender as crianças e outro com os pais e/ou responsáveis. Trabalharam com as crianças por meio do lúdico, com leituras e brincadeiras sobre a Covid-19, emoções, sentimentos, medos e receios com relação ao vírus, mudanças ocasionadas por ele em suas vidas, além de abordar a temática em relação à escola e ao convívio social. Também abarcam questões atinentes à autoestima, a suas potencialidades, à leitura, à escrita e à arte na articulação para superar as queixas escolares.

Ainda nessa seção, encontramos o estudo “A (re)invenção do trabalho pedagógico com famílias de bebês na busca de uma educação humanizadora”, de Simene Gonçalves Coelho, que propõe compartilhar um trabalho desenvolvido em decorrência das condições emergenciais impostas pela Covid-19, ao envolver famílias de bebês de quatro a 18 meses, durante os meses de junho de 2020 a maio de 2021, em uma escola da rede municipal de Uberlândia/MG. Ancorada sob o olhar da PHC, a pesquisa objetiva suscitar reflexões acerca dos limites e possibilidades do trabalho pedagógico na modalidade do ensino remoto, em se tratando das

instituições de Educação Infantil. A autora apresenta a prática desenvolvida com um jornal virtual que objetivou fortalecer as concepções sobre infâncias, criança e escola que, diante dos desafios impostos pelo contexto pandêmico, parecem sucumbir em meio às orientações governamentais. Respalda-se, pois, na compreensão de infância configurada como uma fase significativa para o desenvolvimento das potencialidades de bebês e crianças percebidas enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem e a partir de um contexto social, histórico e cultural. Em linhas gerais, a autora avalia que a utilização do jornal de forma colaborativa contribuiu para a construção de vínculos afetivos entre bebês, famílias e professora. Diante disso, intensifica-se o desejo em verticalizar o uso desse recurso de comunicação com as famílias, com base na elaboração coletiva e enquanto mecanismo que favorece o vínculo da escola com as famílias dos bebês.

Desejamos que este livro contribua, mesmo de forma singela, com a apropriação da PHC no meio acadêmico e nos trabalhos cotidianos que compõem os diversos espaços educativos. Com isso, poderemos construir propostas de ensino, pesquisa e extensão que permitam compreender o mundo histórico-cultural e a realização de processos que humanizam de fato.

Camila Turati Pessoa
Fernanda Duarte Araújo Silva
(organizadoras)

Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série
Profissionalização Docente e Didática - v. 13

CAPÍTULO 1

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E EDUCAÇÃO

Ana Eliza Andrade Ferreira

Camila Turati Pessoa

Mariana Lins e Silva Costa

Introdução

As explicações sobre como ocorrem os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem são objeto de estudo de diversas áreas, em especial da Psicologia, a qual apresenta diversas teorias, a partir de muitas vertentes epistemológicas, incidindo sobre a maneira de se perceber, explicar e compreender o ser humano. Interessa-nos neste texto apresentar uma perspectiva constituída com a intenção de ser o bojo de uma nova ciência psicológica, que seja transformadora, emancipadora e ofereça à seara educacional conceitos e fundamentos para se pensar uma Educação que promova desenvolvimento humano: a Psicologia Histórico-Cultural), tendo como seus fundadores os pesquisadores soviéticos L. S. Vigotski, A. Luria e A. Leontiev.

Vemos a Psicologia presente nos cursos de graduação em Pedagogia e nas formações em licenciaturas sendo ministrada de maneira fragmentada, atemporal, descontextualizada e que acaba por apresentar-se de modo breve e desconectado com a realidade das discussões necessárias ao campo da Educação. A constituição humana, quando não problematizada, por um lado pode ganhar vieses que caminham por explicações que naturalizam o processo de desenvolvimento humano, sendo o processo maturacional a base para esse entendimento e, por outro extremo, galga caminhos

nos quais o ser é sujeito a moldar-se a partir dos elementos do seu ambiente, muitas vezes de forma passiva. Quando a formação do sujeito é tratada nesses termos, a Educação fica secundarizada nesse processo, vista como algo à parte ou apenas complementar - e não chave central do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, buscamos apresentar os principais pressupostos e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural que desnaturalizam o processo de desenvolvimento: a apropriação da cultura e as relações sociais são as peças-chave para que possamos pensar a constituição do psiquismo e o processo de humanização que, necessariamente, dependem de outros seres humanos para ocorrer. A Educação, nesse caminho, está para além de ser apenas mais um fator na formação humana, mas papel fundante na organização intencional e sistemática para que as objetivações já elaboradas na história de nossa espécie possam ser apresentadas e apropriadas pelas novas gerações.

De maneira introdutória, elencamos os principais fundamentos dessa teoria para pensar as contribuições nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, os quais incidem diretamente na maneira a se organizar a Educação. O estabelecimento de uma Psicologia com bases marxianas, fundada na realidade concreta dos sujeitos e, constituída no bojo de uma sociedade de classes, apresenta um olhar que refuta tendências com explicações subjetivas ou generalizantes no âmbito educacional.

Veremos sobre as raízes epistemológicas da constituição dessa teoria, principais conceitos para sua compreensão e, sobretudo, alinhavamos com as contribuições para se pensar o campo educacional voltada à formação e transformação de sujeitos e da sociedade. Posteriormente, dirigimo-nos ao desenvolvimento da docência, dialogando a respeito da importância da compreensão da aprendizagem e desenvolvimento humano de uma maneira crítica e ampliada, pois incide diretamente na forma de se organizar a atividade de ensino: defendemos que as ações educacionais devem somar-se aos esforços por uma Educação voltada à emancipação

humana. Por fim, apresentamos algumas considerações a título de conclusão desta escrita.

Raízes históricas e epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural e sua relação com a Educação

Lev S. Vigotski (1896-1934), considerado o fundador e um dos maiores expoentes da Psicologia Histórico-Cultural, nasceu no ano de 1896 na cidade de Orsha, na Bielorrússia e teve sua vida e obra profundamente marcada pelo período histórico do qual fez parte. Naquele momento a Europa vivia um período de intensa movimentação política e intelectual orientado à busca por explicações para a realidade capitalista que já se mostrava extremamente destrutiva à vida do trabalhador e à organização das cidades. Além disso, muitos acontecimentos históricos construíram o início do século XX. Em 1914 tem início a Primeira Guerra Mundial, que terminou somente ao final do ano de 1918 e imprimiu profundas consequências em toda formação política e econômica mundial. É neste contexto que a Revolução Russa, que já vinha sendo desenhada, se consolida com o Partido Bolchevique sob liderança de Lênin em outubro de 1917. Vigotski tinha 21 anos quando a Revolução Russa se consolidou e esse fato, explica Leontiev (2004), foi determinante na produção teórica do autor.

Além da transformação social e política vivida naquele período havia também um intenso desenvolvimento da Psicologia científica na Europa e Estados Unidos. Em 1879, pouco antes do nascimento de Vigotski, a Psicologia começava a ser reconhecida como ciência a partir da criação no primeiro laboratório de Psicologia na Alemanha, sob a condução de Wihlem Wundt (1832-1920). Os próximos anos foram de grande inquietação quanto à constituição da Psicologia científica e de questionamentos acerca da sua aplicação prática, o que conduziu à elaboração de diversas teorias que buscavam definir a cientificidade dessa área de saber e postularam formas de explicar a formação da consciência e comportamento humano - dependendo da vertente que se adotava

para tal explicação. É com estas teorias formuladas ao final do século XIX e início do século XX que Vigotski vai debater.

O momento histórico e contexto social vividos por Vigotski foram marcados pela importância e necessidade de criação do novo: uma nova ciência e uma nova sociedade. No entanto, como afirma Leontiev (2004), para os psicólogos que viviam na Rússia pós-revolucionária as Psicologias desenvolvidas até então, mesmo sob a denominação de “nova Psicologia” já eram velhas. Havia urgência na criação de uma Psicologia soviética que respondesse aos problemas da nova sociedade socialista, que fosse capaz de compreender a consciência superando as teorias idealistas e mecanicistas que até então caracterizavam a Psicologia científica. A construção da nova Psicologia foi uma tarefa histórica, própria daquele momento de radicais mudanças sociais, e uma demanda social urgente de respostas práticas a problemas concretos apresentados pela Rússia dos anos de 1920.

Entre 1917 e 1924 Vigotski trabalhou com a formação de professores em Gomel, lecionando Psicologia e Literatura, e foi ali que se deparou com os problemas de aprendizagem das crianças com deficiência, fato que o colocou mais próximo da Psicologia da época. O interesse por Literatura levou Vigotski à Psicologia e sua prática na formação de professores consolidou essa aproximação inicial com o objetivo de auxiliar os professores na tarefa de ensinar as crianças com deficiência (LURIA, 2012). O material teórico utilizado deu origem ao livro Psicologia Pedagógica, escrito enquanto ainda estava em Gomel e publicado em 1926. Para Prestes (2014), Psicologia da Arte e Psicologia Pedagógica estão entre os três principais livros do autor, junto de Pensamento e Linguagem, escrito em 1934 (VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996, apud. PRESTES, 2014).

Os anos de 1920 também foram cenário de uma efervescente produção científica no campo da Psicologia que culminou no desenvolvimento e consolidação de diversas teorias. Estas foram compreendidas como pertencentes a dois grupos, conforme exposto por Leontiev (2004) e Luria (2012): as objetivas

(Behaviorista, Reatologia e Reflexologia) e as empírico-subjetivistas (Gestalt e Psicanálise). As críticas acerca destas elaborações teóricas se davam em torno da insuficiência na explicação da consciência humana: ora por tratá-la de forma muito simples, voltada a uma tendência biologicista, ora por concebê-la de maneira idealista. Era preciso, afirmava Vigotski, “[...] realizar o estudo psicológico concreto da consciência como realidade concreta” (LEONTIEV, 2004, p. 435).

Neste contexto, Vigotski, A. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979) formaram a *troika*, um grupo inicial de trabalho que teve como primeiro objetivo empreender uma revisão crítica da história e da situação da Psicologia russa e mundial a fim de compreender a condição da Psicologia daquele momento e construir uma nova forma de explicar o psiquismo humano (LURIA, 2012)

A construção da Psicologia marxista não era uma tarefa original. Antes de Vigotski apresentar uma discussão sobre a construção da Psicologia marxista, outros autores russos já vinham escrevendo e debatendo sobre o tema. O problema da formação marxista da Psicologia já era um campo de disputas e embates enquanto Vigotski ainda lecionava em Gomel (LEONTIEV, 2004; LURIA, 2012). Nesse contexto de reconstrução da Psicologia russa havia concordância de que a nova Psicologia deveria ser marxista, orientada pelo materialismo histórico-dialético, no entanto, o mesmo consenso não existia em relação a forma de realização desta tarefa.

Outros pesquisadores já haviam empreendido tal esforço, no entanto, os trabalhos anteriores se diferenciavam radicalmente do trabalho de Vigotski. Enquanto aqueles faziam uma justaposição do marxismo aos seus postulados, Vigotski advogou a necessidade da construção do novo por sua base, ou seja, para o autor não se tratava de adaptar teorias antigas ou analisar novos dados segundo a teoria marxista, mas sim de forjar a Psicologia marxista a partir da base filosófica marxista. Nas palavras de Leontiev (2004)

A Psicologia, dizia ele [Vigotski], é por natureza uma ciência concreta. Todas as teorias psicológicas têm uma base filosófica, às vezes manifesta, outras ocultas. Em qualquer um dos casos, a teoria é determinada por ela. Por isso, sem reestruturar os fundamentos da Psicologia não se pode aceitar seus resultados como algo definitivo e incorporá-los ao método do materialismo dialético. E o que justamente falta é construir a Psicologia marxista, ou seja, começar por sua base psicológica (p. 436).

A apropriação do materialismo histórico-dialético possibilitou à Psicologia compreender o desenvolvimento psíquico humano como um processo que é histórico e cultural. Ao assumir o postulado marxiano de que o trabalho é o fundamento do ser social, Vigotski pôde superar as teorizações idealistas e mecanicistas em Psicologia porque, no lugar da natureza, trouxe a história e seu movimento para a explicação do homem. Segundo K. Marx “se a Psicologia desejasse tornar-se uma ciência [realmente significativa], teria que aprender a ler o livro da história da indústria material, que contém “as forças humanas essenciais”, e que é a encarnação concreta da Psicologia humana” (MARX apud VIGOTSKI, 2004, p. 8). Nesse sentido, para investigar e compreender o sujeito, seus valores, sentimentos, hábitos, pensamentos, entre outros aspectos, não basta olhar o próprio sujeito, mas é preciso compreendê-lo concretamente, como síntese de múltiplas determinações, que são construídas historicamente e partilhadas em sociedade.

A partir deste aporte metodológico, as atividades de Vigotski e seu grupo tinham como objetivo verificar a hipótese da formação social dos comportamentos humanos complexos. As investigações, que inicialmente tomam a consciência como objeto de preocupação, dada sua enorme importância para toda atividade humana, conforme apresentado por Leontiev (2004), passam a focar o problema da sua constituição como resultado de um processo social e histórico.

A partir daí as pesquisas passam a ter o objetivo de investigar a hipótese de mediação instrumental na formação das funções psicológicas superiores. Leontiev (2004) explica que a preocupação de Vigotski nunca foi o estudo da consciência em si, mas sua relação com a atividade prática. O postulado marxista da primazia do trabalho na constituição da sociedade e do papel do instrumento como mediador entre o ser humano e a natureza, conduziram Vigotski à elaboração de uma hipótese de trabalho por analogia a este pressuposto: “não seria possível achar um elemento de mediação nos processos psíquicos do homem em forma de instrumento psíquico?” (LEONTIEV, 2004, p. 440).

O caráter instrumental do trabalho humano levou Vigotski a reproduzir essa lógica no desenvolvimento psíquico e buscar a resposta para a formação das funções psicológicas superiores fora do humano, nas relações de apropriação dos instrumentos psicológicos. Segundo Leontiev (2004) é a hipótese do caráter mediado das funções psicológicas superiores que “[...] introduz na ciência psicológica as diretrizes da Psicologia dialética marxista, não de um modo declarativo, mas materializado em um método. Esta é a principal característica de toda a obra de L. S. Vigotski e é precisamente dela que decorre o seu êxito” (p. 444).

Este foi o primeiro momento das investigações conduzidas pela *troika*, a partir daí outras pesquisas foram sendo construídas e outros campos do conhecimento desenvolvidos, como a neuropsicologia de Luria, por exemplo. Por fim, os últimos trabalhos de Vigotski chamam a atenção para os aspectos volitivos e afetivos ligados à atividade, pois seria por estas vias que seriam constituídos o psiquismo e a consciência, ou seja, a formação da consciência é mediada não tanto pelo caráter objetivo da interposição dos signos, mas pelo seu significado. A investigação do pensamento e da linguagem trouxeram também a discussão sobre a formação de conceitos e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Vigotski morreu de tuberculose em 11 de junho de 1934 aos 37 anos, doença que, segundo Prestes (2014) era muito comum em sua

época e que vitimou outras pessoas de sua família. Na sua última década de vida as produções teóricas avançaram em ritmo acelerado. Em entrevista a Prestes (2010), Vigodskaja contou que seu pai parecia saber mais do que qualquer outra pessoa sobre a gravidade de sua doença e por isso produzia tão intensamente. Segundo Prestes (2014) os períodos de crise da doença, que foi diagnosticada em 1921, coincidem com os momentos de maior produção intelectual de Vigotski que, de acordo com a autora, temia a possibilidade de não conseguir registrar tudo o que havia desenvolvido.

A sociedade que Vigotski tinha como horizonte em sua vida e produções não se concretizou como parecia possível à época. Os problemas sociais decorrentes do capitalismo permanecem e se agudizam, principalmente nos países que estão à margem desse sistema, como o aumento da violência, da desigualdade social e da pobreza, precarização dos serviços públicos, entre outros. A Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria atual e vigorosa por seu método de análise, mas também porque os problemas que mobilizaram sua construção continuam ativos no século XXI.

A atualidade da teoria eleita reside também no enfrentamento às teorias que concebem o desenvolvimento psíquico como divorciado das condições concretas que o constituem e lhe conferem sustentação. À diferença de outras teorias que tratam dos aspectos sociais no desenvolvimento psicológico como elementos de interação ou influência, a Psicologia Histórico-Cultural postula a formação humana como imbricada à apropriação da cultura, seus signos e instrumentos, condicionada a este processo que é, por natureza, histórico e social. As relações sociais formam o humano no homem, instituem o psiquismo humano. Estas relações, por sua vez, são construídas a partir das relações sociais de produção de cada tempo. Por isso, afirmam Lessa e Tonet (2011) o trabalho é o fundamento do ser social, o que significa postular que não existe natureza humana e sim condição histórica para a humanização. Ao conferir tal função ao trabalho, o homem passa a ser concebido como um ser que é histórico, social e cultural desde sua gênese.

Essa discussão em muito interessa à Educação, pois as práticas pedagógicas estão sempre amparadas por uma concepção de homem e de mundo. A maneira como o pesquisador ou o educador concebem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento atravessa e marca profundamente a sua prática ou pesquisa. Se o professor acredita que seu aluno nasce com determinadas habilidades ou aptidões o seu ensino será dirigido à espera do surgimento destas características, aguardando o amadurecimento para o ensino. Por essa vertente maturacional, em situação pior se encontrariam os alunos que não nasceram com algumas habilidades necessárias à aprendizagem e por isso seriam excluídos do processo de escolarização. Nesse sentido, em uma perspectiva inatista sobra pouco espaço para intervenção pedagógica, pois o destino do indivíduo já está estabelecido ao nascer.

Troiteiro (2017) explica que as ideias **inatistas** e biologicistas em ciência começaram a se formar na Modernidade e alcançaram um espaço importante no século XX com o desenvolvimento da Sociobiologia, área que reunia as leis da Biologia e da Teoria de Darwin para a explicação das relações sociais. A biologização da Psicologia no século XX respondeu à necessidade de tomar o psiquismo de forma objetiva e, nesse sentido, a aplicação de leis biológicas à compreensão da subjetividade expressava uma tentativa de conferir à Psicologia um status de objetividade em conformidade com os pressupostos positivistas de ciência.

Atualmente a Psicologia não explica mais o psiquismo como resultado de herança genética, e cientificamente as teorias inatistas, como um ramo das explicações biologicistas foram superadas, mas como exposto por Asbahr e Nascimento (2013), o ideário permanece e o processo de medicalização, por exemplo, é resultado da construção de um viés biológico do psiquismo. Troiteiro (2017) explica que a concepção biologicista de desenvolvimento segue presente na Psicologia contemporânea de forma mais ou menos implícita que encerram por explicar fenômenos sociais a partir de mecanismos elementares da vida sem considerar a vida concreta das pessoas.

Contrária às teses inatistas, as teorias **ambientalistas**, afirmavam que o desenvolvimento psíquico é fruto do ambiente. Cada sujeito seria, nessa concepção, um resultado passivo das relações que estabelece com a família, escola e demais grupos e instituições. Tal maneira de compreender e explicar o desenvolvimento psicológico pode, à primeira vista, parecer revolucionário frente às teorias inatistas, mas não é. O desenvolvimento humano é tomado, pelas teorias ambientalistas, de maneira mecânica, passiva e sem considerar o intercâmbio entre o indivíduo e seu entorno social. As teorias ambientalistas têm um ponto em comum com as teorias inatistas: ambas consideram o desenvolvimento humano como determinado por um único elemento: ora as condições hereditárias, ora as condições do ambiente. Tanto uma como a outra incorrem em um erro metodológico de compreensão da realidade: partem da aparência dos fenômenos e nela permanecem; julgam o desenvolvimento como um produto que já está dado a priori, seja no próprio sujeito ou no ambiente. São, conforme expõem Asbahr e Nascimento (2013), a-históricas e deterministas, fato que impossibilita a compreensão do desenvolvimento em sua totalidade.

As teorias ambientalistas também tiveram consequências no fazer pedagógico e contribuíram com a consolidação das formas tradicionais de pedagogia. Segundo Asbahr e Nascimento (2013)

De acordo com essa concepção, a educação era vista como mero processo de transmissão de conteúdos, transmitidos pelo professor e recebido pelos alunos, que teriam seu comportamento moldado de acordo com esse processo, ou seja, o meio determinaria inteiramente o desenvolvimento do homem; os seres humanos seriam uma cópia das condições externas (p. 419).

O grupo de teorias sob a denominação de **interacionistas** se orienta como uma síntese das teorias anteriores e postula que o desenvolvimento psíquico é resultado da interação do indivíduo com seu meio social. Segundo Vigotski (1988 apud ASBAHR;

NASCIMENTO, 2013), embora os interacionistas tenham avançado na compreensão do desenvolvimento humano, principalmente quando conciliam aspectos que antes pareciam contraditórios, ainda o tomam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de maneira equivocada, como se a aprendizagem dependessem de certo nível de amadurecimento biológico para que pudesse ocorrer. É como se a educação estivesse a reboque do desenvolvimento biológico, mesmo que possa atuar no processo de desenvolvimento.

Vigotski (2010) afirma que a aprendizagem é quem provoca o desenvolvimento. E essa afirmação é de fundamental importância para a compreensão do papel do ensino e na educação no desenvolvimento humano. Nas palavras do autor “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (p. 334).

Para a escola significa dizer que todo curso de desenvolvimento da criança se altera quando ela se apropria dos conteúdos escolares. Como exposto por Vigotski (2010) o ensino das disciplinas escolares exige da criança mais do que ela consegue realizar naquele momento e, nesse sentido, provoca o desenvolvimento das funções e aptidões necessárias à sua posterior realização, “[...] coloca a criança acima de si mesma” (p. 336).

É importante ressaltar, antes de nos aprofundarmos na explicação sobre o desenvolvimento cultural do psiquismo, que as teorias psicológicas contribuem com a prática pedagógica, mas não a determinam em toda sua extensão e nem pretendem psicologizar a educação, conforme exposto por (CHECCIA, 2015). A exposição sobre o desenvolvimento psíquico tem como objetivo

entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser. Trata-se, em essência, da elaboração das questões psicológicas sobre *o que se desenvolve no homem e como se desenvolve*, a partir da explicitação e da defesa de uma certa concepção de mundo e de homem: ambos essencialmente históricos (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 419).

Nesse sentido, defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir com a Educação à medida que explicita as leis gerais do desenvolvimento psíquico e o revelam como um processo que precisa ser investido, construído coletivamente por meio da Educação, tanto na escola, quanto fora dela. Para subsidiar tal defesa, apresentaremos conceitos fundamentais que possibilitam ao educador compreender a intrínseca relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a potência do trabalho educativo na formação humana.

Principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural

Nessa teoria em questão o materialismo histórico-dialético é o embasamento central para pensar a constituição do psiquismo contextualizado em determinado tempo social, político, econômico e cultural. Essa compreensão traça novos caminhos sobre como o ser chega a ser o que é, com suas características ao mesmo tempo próprias e singulares, mas necessariamente constituída em meio à universalidade do gênero humano. Constituímo-nos em uma história de desenvolvimento que não está dada de antemão e nem pronta ao nascer – é trilhada de forma dialética ao constituir a si mesmo e a realidade que pertence.

Ao nascermos com determinado aparato biológico, esta teoria não encerra suas explicações apenas a essa base inicial de formação, mas defende que é possível superar as condições inicialmente dadas pelo processo intencional de mediações realizadas na particularidade que se pertence, caminhando a infinitas possibilidades ao desenvolvimento humano. Dessa forma, temos o primeiro conceito central, a **cultura**, entendida como toda produção humana que, necessariamente, requer ser aprendida quando nascemos, ou seja, nosso modo de ser e existir não é apenas nosso ou herdamos de alguém, mas sim precisou ser apresentada e aprendida por nós. Nas palavras do próprio Leontiev (1978): “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que

foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Nesse caminho, as funções humanas que, muitas vezes são vistas como “naturais” ou “esperadas”, são, na verdade, desenvolvidas a partir da relação com o outro e a realidade pertencida, são elas: percepção, abstração, emoções, atenção, memória e linguagem. Estas são denominadas de **Funções Psíquicas Superiores**, pois não são herdadas, mas socialmente constituídas e, conforme escreve Vigotski (2012), inicialmente são vivenciadas no plano externo, social, para depois serem aprendidas e internalizadas construindo o modo de ser dos sujeitos. São superiores pois superam as funções básicas amparadas no funcionamento fisiológico do nosso corpo, as quais estão ligadas muito mais aos instintos e formas de sobrevivência que, conforme a criança cresce e participa de relações humanas, são gradativamente colocadas em segundo plano a despeito da formação destas funções.

A mudança na perspectiva de compreensão de como as funções superiores são formadas muda, inclusive, a forma de se olhar o desenvolvimento humano dentro de sala de aula, por exemplo. Quando consideramos que a criança “não presta atenção como deveria” ou está “desatenta”, indica que esperamos que ela tenha pronta ou já herdada naturalmente uma função que ainda está em construção. Da mesma maneira ocorre com a fala: se consideramos que a criança aprenderá a falar necessariamente em uma determinada idade, quando ela não o faz, culpabilizamos o âmbito individual de sua formação quando, na verdade, devemos olhar para tais funções como socialmente construídas, o que muda nossa maneira de nos relacionarmos com ela e organizarmos para que mediações aconteçam e incidam em seu desenvolvimento:

Primeiro, toda a Psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. **Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores?** Antes era

pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade (VIGOTSKI, 2000, p. 29, grifos nossos).

Consequentemente, ao estudarmos a formação da **consciência** necessariamente no contato com a realidade e outros sujeitos, adentramos no entendimento dos **signos** formulados historicamente que permitem nos comunicarmos e estruturam nosso modo de pensar e existir. Podem ser definidos como objetivações humanas que representam a realidade de maneira concreta e abstrata. Pessoa (2018) escreve: “o pensamento humano é produto do desenvolvimento histórico e social, que se constrói pela relação do homem com seu contexto e pelas relações com as objetivações humanas” (p. 29), o que implica em estruturarmos a maneira de pensar e nos comunicarmos a partir dos **significados sociais**. Para Leontiev (1983) os significados reúnem um processo de generalização cristalizada a partir da realidade, ou seja, representa a experiência social de maneira a representá-la: “a significação pertence primordialmente ao mundo dos fenômenos ideais sócio-históricos, de caráter objetivo” (LEONTIEV, 1983, p. 225)¹.

A possibilidade de nos comunicarmos e garantirmos que a história humana seja passada de geração a geração ocorre graças aos significados socialmente constituídos e, para cada sujeito que nasce, é preciso que lhe sejam apresentadas essas representações para constituir seu psiquismo, seu modo de pensar e entender a realidade. Porém, por mais que os significados guardem consigo certa estabilidade e constância, ao serem apropriados por cada ser humano, não são feitos de maneira direta ou automática. A forma como cada significado social será internalizado pelo sujeito ganhará marcas próprias, a partir de suas vivências, construindo o que Leontiev (1978) nomeia de **sentido pessoal**. Nessa direção, os

¹ Tradução nossa

significados são o elo de ligação entre realidade e comunicação entre os seres, mas quando apropriados no âmbito da singularidade de cada um, lidamos com o registro do sentido pessoal impresso em nós e lidaremos com a realidade e organizaremos nosso pensamento por meio desses sentidos próprios que conferimos aos significados.

A cada conceito elaborado pela Psicologia Histórico-Cultural percebemos o caráter fundamentalmente social da constituição individual do psiquismo humano e, com isso, a concepção de um desenvolvimento humano com seu caminho pré-trilhado ao nascermos é refutada a todo momento. Conforme anunciamos, essa teoria descarta a ideia de fases fixas pelas quais todo sujeito irá passar em sua vida e estabelece outro postulado fundamental para compreendermos a formação humana: a **aprendizagem** promove **desenvolvimento**. Vigotski (2001) elabora o entendimento de que aprender permite a formação de novas estruturas psíquicas, ampliando caminhos cada vez mais elaborados à trajetória de desenvolvimento. Com isso, não temos um momento no qual se completa ou se chega ao fim a fase de desenvolvimento, mas segue durante toda vida do sujeito de maneira a ser cada vez mais ampliada, a partir das aprendizagens realizadas. Portanto, para essa teoria, não se espera “amadurecer” ou “chegar a determinada idade” aguardando que determinadas características apareçam ou aflorem, porque precisam ser socialmente constituídas e aprendidas por meio de mediações intencionalmente preparadas. Ainda, a compreensão de que para Vigotski a aprendizagem provoca desenvolvimento não quer dizer que a criança possa aprender todo e qualquer conteúdo independente do seu período do desenvolvimento e escolarização. Existe uma relação de dependência da aprendizagem em relação ao desenvolvimento, porém esta relação não é principal, mas subordinada (PASQUALINI, 2016).

Nesse âmbito, a **Educação** protagoniza-se nesse processo, pois não é apenas mais um ambiente que o sujeito participa em sua vida, mas sim um espaço privilegiado de possibilidade de formação

humana por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Como defende Vigotski (2001), o processo educativo deve orientar-se para o processo de humanização, organizando de maneira intencional intervenções a serem realizadas visando orientar o desenvolvimento humano. Para ele, é nesse caminho no qual os signos socialmente constituídos serão apresentados e apropriados, trabalhando a aquisição das representações humanas e conhecimentos já produzidos e incidindo no processo de elaboração e estruturação do pensamento por meio da fala.

Tal afirmação nos leva a outro conceito, o de **Zona de Desenvolvimento Iminente**² o qual permite a compreensão de que os conhecimentos apropriados partem daqueles já elaborados pelo sujeito e avançam no sentido de ampliação de referencial, naquilo que está em vias de se constituir, segundo Vigotski (2001). Com essa definição, temos que uma Educação que visa incidir apenas naquilo que o aluno já sabe ou detém-se em conhecimentos já apropriados, não está voltada a promover desenvolvimento humano, sendo, nessa perspectiva, estéril. As ações desenvolvidas na atividade de estudo devem direcionar-se a ampliar o que o aluno já sabe, apresentar desafios e incidir no desenvolvimento que está a acontecer, por vias de mediações pedagógicas que se voltem ao alargamento dos conceitos já elaborados. Ainda, cabe destacar a necessidade de produzir sentido ao que se aprende, relacionando os conteúdos escolares à vida real de cada um, partindo do que se sabe e interferindo na maneira de pensar e conceber a realidade que se pertence.

Com isso, a partir da apresentação de alguns conceitos fundamentais para a Psicologia Histórico-Cultural, sistematizamos o quão importante é voltarmos nosso olhar às maneiras de se

² Também traduzida como Zona de Desenvolvimento Próximo, Potencial, Proximal, Imediato, Possível. Sabemos que tais traduções têm implicações teóricas de compreensão do termo, mas pela extensão deste capítulo, utilizaremos como sinônimos.

conceber o desenvolvimento humano e as implicações quando pensamos no processo educativo. Defendemos uma Educação voltada a promover a humanização e, a partir dos fundamentos epistemológicos dessa teoria, conseguimos pensar a formação docente e organização do ensino direcionadas ao processo de emancipação humana. A seguir, discutimos as implicações de como a Psicologia chega na formação docente e reiteramos a necessidade de que a atividade docente se estabeleça de maneira a participar do processo de formação do psiquismo pela Educação – desafio presente ainda a ser superado.

Às professoras³: algumas considerações para a Educação

O papel de professoras na formação das novas gerações está para além de apenas apresentar conteúdos em sala de aula, mas sim organizar intencionalmente as objetivações humanas já produzidas historicamente para que possam ser apropriadas e produzam sentido a quem aprende. Veremos, a seguir, como o processo educativo é pensado pela Psicologia Histórico-Cultural e sua importância na constituição do psiquismo.

O processo de **objetivação** consiste em algo que um dia já fora previamente ideado por uma pessoa (ou um grupo de pessoas), mas que ao agir, objetivando, transforma a natureza e constrói algo novo. Essa ação, para a perspectiva marxiana, é sempre uma transformação da realidade e a materialização da ideia passa a fazer parte do legado cultural dos seres humanos (LESSA; TONET, 2011). Nesse sentido, cada geração deixa suas objetivações materiais e simbólicas tecendo a produção histórica e cultural na realidade social. Todo objeto/fenômeno produzido pode ser apropriado por todo e qualquer ser humano e, para isso, é

³ Decidimos fazer uso do termo flexionado para o feminino, pois, segundo Censo Escolar de 2021, as mulheres são maioria entre docentes da Educação Básica. Na Educação Infantil elas representam 96,3%; nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, as mulheres correspondem, respectivamente 88,1% e 66,5% (INEP/MEC, 2022)

necessário que se efetue a atividade correspondente que está concretizada no objeto ou fenômeno em questão (LEONTIEV, 1978). Em outras palavras podemos entender que a construção de um determinado objeto tinha uma razão de existir e uma função a desempenhar na realidade e no momento histórico da sua criação. A continuidade de seu uso com a mesma função pela qual foi criado, podendo ocorrer durante anos, séculos e milênios, indica que as ações e operações motoras e mentais foram apreendidas pelos sujeitos para a utilização do uso de tal objeto. No entanto, Leontiev (1978) apresenta, enfaticamente, a compreensão de que as ações e operações humanas para o uso de determinado objeto não são influenciadas por ele mesmo. Assim sendo, “objetivamente, as ações e operações são concretizadas, ‘dadas’ no objeto, mas subjetivamente elas são apenas ‘propostas’ à criança” (p. 321) ou a quem quer que o utilize. Por essa perspectiva, entendemos a importância e a finalidade do **papel educativo** – e, notadamente, de quem educa – no processo de desenvolvimento humano.

Sforni (2008) explica que uma pessoa ao ensinar realiza a tarefa de compartilhar o conhecimento sobre o uso, função, conceito de determinado objeto podendo ser considerada tal tarefa como mediação social. Tal processo pode ser compreendido quando vimos uma criança frente a um objeto até então desconhecido, nunca antes manipulado por ela tentando dar-lhe uma função com aquilo que está posto nele mesmo, ou seja, seu formato, dureza, tamanho, textura, peso, temperatura. Para se apropriar da real função que fez com que esse determinado objeto necessitasse ser criado e passasse a ser um elemento da cultura, a criança pode aprender – com outro ser humano que já conhece seu uso – por ação compartilhada prática e verbal, apropriando-se assim dos modos humanos de ação com esse objeto. Uma situação como essa pode ser facilmente visualizada tanto no processo de ensino sobre um objeto do cotidiano como, por exemplo, o uso de um pente de cabelo, uma escova de dente, uma peça de roupa quanto no processo de ensino do uso de um mapa, na leitura, na escrita, no cálculo. Para ambos os processos de apropriação de conhecimentos – cotidianos e científicos – surgem dúvidas que o

campo das aparências, da mera observação leva muitos a terem e que já foram alvo de inúmeras discussões na seara Psicologia-Educação: é realmente necessária a intervenção do adulto para se concretizar a aprendizagem? A criança não deveria poder trilhar espontaneamente e livremente seu caminho de apropriação do conhecimento? Não será mais humano deixá-la livre para aprender?

Para a Psicologia Histórico-Cultural a compreensão básica de que o desenvolvimento é resultante de um processo de aprendizagem, nos leva a incansáveis afirmações sobre a importância da função das professoras. Leontiev (1978, p. 322) afirma que é possível esperar um resultado de um processo de aprendizagem sem a intervenção daquele que ensina, no entanto, “qual será o atraso em relação a uma criança mais feliz a quem inteligentemente se guiou a mão?”. Esse questionamento, ou melhor, essa provocação do autor traz para nós, enquanto humanidade e, claro para o campo da Psicologia e Educação, um sério risco a se correr quando não se investe em uma práxis interventiva e intencional do processo de ensino e aprendizagem que promove o desenvolvimento.

O ensino escolar possui como prioridade e função social a apresentação de conhecimentos científicos e tem seu funcionamento pautado na intencionalidade na atividade de ensino. Quando a professora questiona ‘Como podemos separar as sílabas da palavra “cadeira”?’ ou ‘Se João tinha quatro laranjas e deu duas para seu irmão, com quantas laranjas João ficou?’, ela o faz com o propósito do estudo. No que tange a apropriação de conhecimento científico, faz-se mister elucidar que a sua aprendizagem envolve práticas que ultrapassam àqueles conhecimentos que podem ser apoderados pelo sujeito pela observação de seu uso e de seu signo por outras pessoas – como é o caso de ações motoras, conhecimentos do cotidiano.

Sobre isso Sforni (2008) explica que

Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais

representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante (p. 503).

Diferentemente do que muito se propaga no campo educacional como defesa de um percorrer livre nos trilhos da aprendizagem, de se deixar que a criança escolha o que aprender e quando aprender (pois aquilo que a interessa é o indicativo do seu nível de desenvolvimento e, portanto, a aprendizagem é dependente dele, está subordinada), Vigotski (2021) afirma que aquilo que a criança apresenta no seu nível de desenvolvimento atual, aquilo que é capaz de fazer autonomamente, ainda não define com plenitude seu estado de desenvolvimento. Conhecer aquilo que a criança consegue fazer sozinha é tão importante quanto identificar o nível de resolução de problemas acessíveis com a orientação de adultos. Por essa perspectiva devemos “considerar não apenas o processo de desenvolvimento finalizado no dia de hoje, não apenas seus ciclos finalizados, não apenas os processos de amadurecimento já percorridos, mas também os processos que estão, nesse momento, em formação, que ainda estão amadurecendo, ainda se desenvolvem” (VIGOTSKI, 2021, p. 258-259).

Salientamos que a insistência em sermos afirmativas com essa premissa já tão veiculada no campo da Psicologia Histórico-Cultural e Educação de que “a aprendizagem precede o desenvolvimento” ou “o que a criança ‘faz hoje’ com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente” é, não somente por se tratar de um método de orientação didático-pedagógico às professoras, mas também porque esse mesmo método nos lança futuros. Se pautarmos em diagnósticos ou quaisquer conclusões pedagógicas sobre o nível atual do

desenvolvimento a partir da perspectiva de que ele é quem guia a aprendizagem, nos conduz a trabalharmos com as etapas já percorridas, ou seja, somente com “o ontem”. Para a Psicologia Histórico-Cultural a tarefa docente consiste em desenvolver na criança justamente aquilo que lhe é insuficiente, projetá-la com todas as forças para aquilo que é possível de ser alcançado, organizando o trabalho pedagógico para o que pode vir a ser.

Nesse sentido, faz-se necessário pontuar também que ao mesmo tempo em que trazemos elementos que justificam a importância da relação professor-aluno, das professoras que executam a tarefa de promover o desenvolvimento, estamos também valorizando o conhecimento histórico sistematizado que, por sua vez, são organizados e transformados em conteúdos possíveis de serem ensinados. “Isso implica reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita” (SFORNI, 2008, p. 505). Dominar o conhecimento, organizar a atividade de ensino, transmitir inteligentemente o conteúdo, elaborar estratégias pedagógicas articuladas com demandas do alunado são atividades pelas quais esta ocupação de ser professora exige para além dessa que nos ocupamos em discorrer até agora: como promover o desenvolvimento humano.

A urgência política da valorização de professoras perpassa por questões que envolvem considerar que esses sujeitos não são meros facilitadores tampouco tutores de conteúdos que se debruçaram durante anos de graduação, mas sim conhecedores de áreas científicas que compõem o currículo das licenciaturas e Pedagogia. Formação em Pedagogia e outras licenciaturas em Ciências Humanas e Artes, em Ciências Exatas, Ciências Biológicas são áreas do saber que possuem suas especificidades, um vasto acúmulo teórico a ser apropriado, mas, ademais, há também a obrigatoriedade de se apropriar da ciência Educação. E é nesse ínterim que se encontra a disciplina Psicologia da Educação, por exemplo.

Professoras são cientistas. Por isso, a realização tarefas que já citamos outrora não devem ser compreendidas como

características inerentes a essa ou aquela professora ou como muito se reverbera “Didática para ensinar ou a pessoa tem ou não tem!”. O exercício da docência deve ser assumido como uma complexa prática cuja preparação e aprendizado iniciam-se nas graduações e não como uma aptidão inata do sujeito que ensina deixando estudantes entregues à sorte de tê-los. Sendo assim, no que diz respeito ao ensino de Psicologia e Educação para não formarmos educadores que não guiam inteligentemente a mão de uma criança correndo o risco de produzir atrasos, de não promovermos o desenvolvimento potencial, bem como Leontiev (1978) nos provoca a pensar, precisamos definir qual Psicologia precisa estar presente na Educação.

Falar que a aprendizagem promove o desenvolvimento é também afirmar que indivíduo e sociedade relacionam-se dialeticamente. Por meio da aprendizagem com pessoas mais experientes, da linguagem, comportamento e outros mediadores de seu grupo cultural é que os traços de cada ser humano vão se constituindo. Desta forma, Rego (2002, p. 50) afirma que “o comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que por sua vez terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere”. A educação escolar e, conseqüentemente, o papel das professoras ganham bastante notoriedade nesse sentido justamente por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, inserindo o educando no universo de conhecimentos científicos, além de possuir um papel insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Precisamente, é capaz de promover nos indivíduos um modo sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade. Para tanto, a prática educativa precisa ser realizada em consonância com a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem se faz. É nesse sentido que a Psicologia da Educação precisa cumprir seu dever de formar professoras que compreendam a leitura dialética entre sujeito-sociedade a fim de não

contribuírem com a lógica excludente e reducionista de como se dão os processos de aprendizagem em alunos.

À título de conclusão, reiteramos a importância da existência daqueles que dominam a ciência Educação, reiterando que, ao ensinar um conteúdo, propiciam não somente o conhecimento de algo novo, mas produz o desenvolvimento psíquico revolucionado pela aprendizagem. E, ao fazê-lo, precisam avaliar constante e criticamente suas próprias práticas educativas em função do contexto cultural com vistas a uma melhoria da Educação. Só assim o ato de ensinar e de aprender serão concretizados em prol de uma humanização necessária e urgente à sociedade. Por fim, lançamos luzes à necessidade de condições concretas de trabalho para que se possa realizar de maneira apropriada tal atividade.

Considerações Finais

Nesse capítulo tivemos como objetivo apresentar os principais pressupostos para se pensar desenvolvimento humano, aprendizagem e formação humana pela Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, realizamos um panorama sobre as diferentes formas como esses processos são considerados em raízes epistemológicas divergentes e quais suas implicações para a área da Educação. Em seguida, reunimos conceitos centrais na Psicologia Histórico-Cultural e defendemos uma compreensão que supere entendimentos individualizantes e naturalizantes. Com isso, no último tópico nos dirigimos ao *fazer docente* e sua importância na formação das novas gerações, discutindo o quão fundamental é a Educação escolar na apropriação dos conhecimentos produzidos pela nossa espécie.

Com isso, à guisa de considerações finais, reiteramos que Vigotski (2010), ao postular a tese da constituição necessariamente social do psiquismo explica que o desenvolvimento psicológico de cada pessoa só é possível se cada pessoa tomar para si os elementos da cultura material e não material construídas e acumuladas historicamente. Nisso reside a lei fundamental da Psicologia

Histórico-Cultural: toda função do desenvolvimento cultural aparece em cena duas vezes, primeiro no plano social, compartilhada coletivamente e somente depois no plano psicológico individual, ou seja, para essa teoria o movimento do desenvolvimento é do plano intersíquico para o intrapsíquico.

A defesa de uma Educação democrática, pública, de qualidade e universal ganha ainda mais relevância quando nos aproximamos das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação. Apesar de toda contradição que caracteriza a Educação capitalista, a escola continua sendo um espaço privilegiado para a democratização do conhecimento e formação humana. É somente na escola que, nesta sociedade, as crianças, adolescentes e adultos entram em contato com conhecimento sistematizado, com as ciências, filosofia e arte e podem ter todo seu desenvolvimento revolucionado pela aprendizagem escolar. Em especial, destacamos a que esse conhecimento seja acessado pelas classes populares, almejando a emancipação humana pela Educação.

Em que pese toda precarização da Educação brasileira e os descaminhos a que assistimos cotidianamente é preciso lutar pela garantia da educação pública de qualidade e pela defesa de uma formação humana emancipadora. Ainda que a Educação escolar seja uma construção histórica que independe da nossa vontade singular, o horizonte a que miramos deve orientar uma prática educativa que seja livre, crítica e transformadora.

Referências

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. In: *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. v. 33, n. 2. p. 414-427, 2013. Acesso em: 07 de julho de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. *Resumo Técnico – Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, 2022.

CHECCHIA, A. K. A. *Contribuições da Psicologia escolar para formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da educação nas licenciaturas*. Tese de doutorado. USP São Paulo, 2015.

IAROCHEVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G. S. Epílogo. In Vygotsky, L.S. (Ed.), *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 471-515.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975), 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1975), 1983.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vygotski. In Vygotsky L. S. (Ed.), *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 425-470.

LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. Expressão Popular, 2ª. Ed. São Paulo, 2011.

LURIA, A. R. Vigtskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, ALEXIS. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012. p. 21-38.

PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO. (Orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2022

PESSOA, C. T. *“Ser professora”*: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

PRESTES, Z. Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vygotski: entrevista. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.1025-1033, set./dez, 2010. Acesso em: 03 de agosto de 2022

PRESTES, Z. 80 anos sem Lev Semionovitch Vygotski e a arqueologia de sua obra. In: *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos (SP), v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014. Acesso em: 03 de agosto de 2022

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In.: *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 47-76, 2002.

SFORNI, M. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In.: CAPELLINI, R. M. M.; FIALHO, V. L. (Orgs.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Bauru: Unesp/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 497-505, 2008.

TROITEIRO, R. P. Beatón, G. A. (org.) Enfoque Histórico-cultural: otros Problemas de las Prácticas Profesionales. Terracota Editora, 2017

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade* [online], v. 21, n. 71, 2000, p. 21-44. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>>. Acesso em: 11 de abril de 2022.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. P. BEZERRA). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934), 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. P. BEZERRA). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934), 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A transformação socialista do homem* (N. Dória, Trad.). URSS: Varnitso, 2004. Disponível: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 15 de julho de 2014.

VYGOTSKI, L. S. Estructura de las funciones psíquicas superiores. (Trad. A. ÁLVAREZ; P. DEL RIO). In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor (Obra original publicada em 1931), 2012, p. 121-138.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes (Texto original publicado em 1930), 2004.

_____. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. In.: PRESTES, Z.; TUNES, E. Orgs. e tradução *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. São Paulo: Expressão Popular, 1ª. ed. (Texto original publicado em 1934), 2021, p. 241-268.

Primeira seção
“Pesquisas educacionais e
suas interfaces com a
Psicologia Histórico-Cultural”

CAPÍTULO 2

PROGRAMA “CONTA PRA MIM”: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Fernanda Duarte de Araújo Silva

Glauca Signorelli

Vilma Aparecida Souza

Introdução

E papai ensina a Josete o sentido exato das palavras.

A cadeira é uma janela. A janela é uma caneta-tinteiro. O travesseiro é um pão. Já o pão, o pão é uma cama. Os pés são orelhas. Os braços são pés. A cabeça é o bumbum. O bumbum é a cabeça. Os olhos são dedos. Os dedos são olhos.

Então Josete fala como o pai a ensinou a falar. Ela diz:

- Vejo pela cadeira quando como meu travesseiro.

Abro a parede e caminho com minhas orelhas. Tenho dez olhos para caminhar, tenho dois dedos para ver,

me sento no chão com minha cabeça. Ponho meu

bumbum no teto. Quando comi a caixa de música,

coloquei a compota sobre a cama, e comi uma

sobremesa gostosa. Beba a janela, papai, e faça para

mim uns desenhos.

Eugene Ionesco (2008)

O fragmento acima do “Conto de Ionesco para Crianças”, conto de nº 2 do romeno Eugene Ionesco (2008), demonstra o que parece ser a forma ideal de um pai que, ao ensinar o gosto pela literatura, põe sua filha a brincar com as palavras, a inverter significados, a formular novos sentidos e, mesmo que isso não se

evidencie, em palavras, neste pequeno fragmento do conto, supomos que faz, também, uma reviravolta nos sentimentos da criança aflorando a alegria, o prazer, a imaginação e, certamente, ascendendo o gosto pela leitura. Ionesco é dramaturgo e pai de Marie-France, a garota que inspira Josete, a protagonista do conto (IONESCO, 2008).

O conto de Ionesco (2008) evidencia como a literatura de forma geral deve ser compreendida como direito de todos e, nesse sentido, esse trabalho apresenta algumas considerações acerca do recente Programa “Conta pra Mim”, instituído pela Portaria nº 421 de 23 de abril de 2020, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC)¹.

O Programa “Conta pra Mim” faz parte do conjunto de ações sustentado pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em 11 de abril de 2019, por meio do Decreto n. 9765. De acordo com a Portaria, o Programa almeja “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020. p.1) e tem, como categoria central, o conceito de Literacia Familiar, definido na PNA como “[...] conjunto de práticas e de experiências relacionadas com a linguagem, com a leitura e com a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2019c, p. 51).

Considerando-se as opções feitas na PNA e no Programa “Conta pra Mim”, como é o caso da escolha pelo conceito de Literacia, que indica uma posição política e autoritária com o intuito de anular as discussões antropológicas, sociológicas e discursivas, o problema que orientou o desenvolvimento desta pesquisa parte do seguinte questionamento: quais as concepções de literatura infantil permeiam a proposta do Programa “Conta pra Mim”?

A partir dessa problemática, o presente capítulo tem como objetivo identificar e problematizar a proposta para a literatura infantil que subjaz ao Programa “Conta pra Mim”, no sentido de contribuir para o debate acerca dos contratempos presentes na

¹ O programa “Conta para Mim” foi construído e publicado no Governo de Jair Messias Bolsonaro. O ministro da Educação era Abraham Weintraub.

materialização de políticas educacionais no cotidiano das instituições escolares e no contexto das famílias, público-alvo do programa em questão.

A opção metodológica para esta pesquisa foi a análise textual do material, intitulado “Conta para Mim/Guia de Literacia Familiar”, por meio da pesquisa documental e dos fundamentos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Utilizamos como referencial também estudos bibliográficos que discorrem sobre a literatura infantil como: Candido (2004), Cansson (2006), Smolka (1989), Souza e Cansson (2011), Zilberman (1989).

Para apresentação da discussão do problema aqui proposto, o texto foi organizado em duas seções que se complementam. Na primeira seção, realiza-se uma breve análise sobre a PNA, no sentido de contextualizar as concepções e os pressupostos políticos e pedagógicos dessa política que norteiam o Programa “Conta pra Mim”. Em seguida, analisam-se as orientações pedagógicas que sustentam o referido programa, problematizando os desdobramentos de suas orientações para a literatura infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural e de estudiosos da área.

Breves considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização

O Programa “Conta pra Mim” insere-se no rol das ações inaugurado com a PNA de 11 de abril de 2019 (Decreto n. 9765), demarcando uma nova concepção de alfabetização assumida pelo Ministério da Educação em consonância com os preceitos defendidos pelo presidente Jair M. Bolsonaro. Na esteira desse projeto, no dia 15 de agosto de 2019, foi publicado um caderno intitulado “Política Nacional de Alfabetização”, apresentando-se como um manual de apresentação da PNA, trazendo em suas páginas introdutórias os nomes dos membros do MEC, da Secretaria de Alfabetização e de especialistas colaboradores. O referido caderno apresenta uma nota, do então Ministro da Educação Abraham Weintraub, em que afirma que a PNA “pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de

programas e de ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura.” (BRASIL, 2019c, p. 5).

Nesse mesmo caderno, no item “Apresentação da PNA”, Carlos Francisco de Paula Nadalim, Secretário de Alfabetização, menciona que o texto da PNA foi elaborado por um grupo de trabalho a partir de estudos de “experiências exitosas” de estados e de municípios brasileiros e de outros países que tomaram como referência as “evidências científicas da ciência cognitiva da leitura” no processo de formulação de políticas públicas de alfabetização. O secretário menciona, ainda, que a PNA teria como meta inserir o Brasil no conjunto de países que utilizam os estudos das ciências cognitivas como fundamentação para as políticas públicas de alfabetização, o que, segundo ele, seria a “solução” para os problemas históricos em relação ao ensino e à aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita (BRASIL, 2019c). Nesse mesmo texto, Nadalim afirma que a Ciência Cognitiva da Leitura “apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019c, p. 7).

A concepção de alfabetização, defendida pela PNA, encontra-se fundamentada teoricamente nas ciências cognitivas, em especial na Ciência Cognitiva da Leitura, como único referencial para a prática de ensino da língua escrita, enfatizando o prisma biologizante do documento que apresenta as “Fases do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita” a partir de uma taxonomia elaborada por Ehri (2005, 2013, 2014 *apud* BRASIL, 2019c, p. 27). A partir desse referencial, a PNA define a alfabetização como “[...] o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético [...] o ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização” (BRASIL, 2019c, p. 18). A PNA, ao definir a alfabetização como o ensino das habilidades de ler e de escrever a partir de um sistema alfabético, estabelece que o processo de alfabetização tenha como foco a decodificação/codificação, defendendo ainda que, a partir do

trabalho com a “correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar [...] extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica [...] e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas)” (p. 18-19). Ou seja, o ensino dessas “habilidades” é o que deve ser priorizado no processo de alfabetização.

Sobre esse referencial que sustenta a PNA, Franco e Martins (2021) destacam que “o documento apresenta a ciência cognitiva como única possibilidade de pensar cientificamente a alfabetização e repete, muitas vezes, que se baseia em evidências, mas não as demonstra, tendo apenas um efeito de retórica” (p. 71). Além disso, ao adotar uma única área de conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, como proposto na PNA, vivencia-se um movimento de desqualificação de estudos e de pesquisas realizadas no meio acadêmico educacional brasileiro e estrangeiro que sustentaram muitas políticas e programas anteriores.

Sobre a ênfase na atividade de “codificar e decodificar” na PNA, pode-se inferir que tal perspectiva se aproxima de uma concepção tecnicista e acrítica do processo de alfabetização e distancia-se “sobremaneira daquilo que nos ensina Paulo Freire, para quem aprender a relação entre fonemas e grafemas caminha lado a lado com a interpretação, com a compreensão e com a produção de sentidos sobre a realidade” (ALMEIDA, 2020, p. 55). Assume-se, assim, “o risco de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes” (MONTEIRO, 2019, p. 41). Tal polarização, ao desconsiderar outras áreas das ciências linguísticas e pedagógicas, inviabiliza “as possibilidades educativas de outras dimensões da aprendizagem da língua escrita, que também devem estar presentes na prática pedagógica de forma explícita e sistemática” (p. 41), limitando-se apenas ao desenvolvimento de habilidades de decodificação e aos trabalhos com consciência fonêmica.

Sobre as habilidades e as competências, a PNA afirma que, “embora na educação infantil a criança deva adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização” (BRASIL, 2019c, p. 32). Ao centrar o ensino no desenvolvimento de “habilidades e de competências” para decodificar e codificar, vale destacar que essa concepção imprime ao processo de alfabetização uma dimensão mais funcional em prejuízo da formação humana.

O termo “competências” ganha destaque nos anos 1990, no contexto das reformas educacionais implementadas no Brasil, para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital, justificadas pelo discurso de elevar os padrões de qualidade e de eficiência da educação, atreladas às profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Segundo Saviani (2012, p. 168), um ensino direcionado para o desenvolvimento de “competências” na escola “procura passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas [...] maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos”. Esse direcionamento remete a uma finalidade de educação reduzida a preparar a força de trabalho com as competências necessárias para atender às demandas do mercado, como na proposta do relatório de Delors (1998), que defendia a oferta de um ensino centrado no desenvolvimento de habilidades e de competências voltadas para “leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas”, para que o indivíduo pudesse inserir-se no mercado de trabalho. Um ensino de caráter técnico e instrumental em detrimento do conhecimento historicamente sistematizado.

Desconsiderando-se tanto as políticas implementadas em governos anteriores quanto as pesquisas e os estudos do campo da alfabetização no Brasil, a PNA impõe-se, por meio de um discurso sustentado, na tentativa de inculcar apenas uma perspectiva sobre a alfabetização para orientar as propostas de ensino de leitura e de escrita nas escolas brasileiras por meio da defesa de único método – o Fônico. Sobre esse método, Frade (2014) destaca que:

Neste método o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos. Para atenuar a falta de sentido e aproximar os alunos de algum significado, foram criadas variações do método fônico, com diversas formas de apresentação dos sons: seja a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e ao som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopéia ou de uma história. (FRADE, 2014, n.p.)

É preciso destacar as ciladas quando se impõe uma ação pedagógica a partir de um único referencial teórico, incorrendo no equívoco de reduzir o ensino nas escolas públicas às orientações limitadas dos processos de alfabetização, sustentados por concepções de ciência, de alfabetização e de ser humano a partir de uma perspectiva a-histórica.

Sobre a opção pelo método fônico na PNA, vale destacar que Carlos Nadalim é defensor desse método, como pode ser visto em seus vídeos e escritos publicados em redes sociais. Uma análise desses vídeos e escritos em seu blog² evidencia que sua defesa se vincula aos mesmos pressupostos teóricos que sustentam o texto da PNA, o que pode ser verificado também no grupo de especialistas colaboradores do caderno intitulado “Política Nacional de Alfabetização”. No caderno de apresentação da PNA, são destacados seis componentes para a alfabetização: i) consciência fonêmica, ii) instrução fônica sistemática, iii) fluência em leitura oral, iv) desenvolvimento de vocabulário, v) compreensão de textos e vi) produção de escrita. Identifica-se, na política, a defesa pelo “ensino do conhecimento fônico” que “se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica)” (BRASIL, 2019c, p. 33).

² Blog <http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/>

Nessa direção, defende-se que as crianças podem aplicar no ato da leitura (que entendemos por oralização), o que aprendem sobre as letras e os sons. Assim, o método fônico, amparado por uma abordagem cognitivista, apresenta-se como a “solução” para as mazelas da história da alfabetização, a partir de uma perspectiva míope que desconsidera a multiplicidade de aspectos e de contextos de ordem econômica e cultural que estão imbricados. Nessa direção, Frade (2019) assevera que,

No ato pedagógico, temos uma série de variáveis relativas, por exemplo, às expectativas sociais sobre para que se alfabetiza; ao contato que sujeitos e grupos têm com a cultura escrita; ao modo como os professores alfabetizadores mobilizam esses saberes ou os ampliam; aos procedimentos que vão se consolidando para ensinar a ler e a escrever; à administração do tempo das atividades; à interpretação do contínuo das participações, das redes de relações e das interações que ocorrem no espaço da sala de aula; às formas de manter os alunos participando; aos modos de atenção dados às indagações de cada aluno; aos seus tempos de aprendizagem; aos materiais disponibilizados; dentre outras variáveis (p. 16).

Esse conjunto de variáveis impacta diretamente na ação pedagógica em determinado grupo e contexto, o que não pode ser desconsiderado a partir de propostas reducionistas e biologizantes como a encontrada na PNA. Ramalhete (2020) ressalta que a PNA, “sob um ilusório discurso inovador, enfatiza e defende com robustez o método fônico” e carrega em seu cerne o ideário neoliberal das “habilidades” e das “competências”, na contramão de uma concepção de alfabetização discursiva, comprometida com um projeto de “educação democrática, de qualidade, laica e socialmente referenciada” (p. 02).

Em seu Art. 5º, inciso V, a PNA prevê, em uma de suas diretrizes, a formação de uma educação literária: “V. estímulo aos hábitos de leitura e de escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, das escolas,

[...] com vistas à formação de uma educação literária” (BRASIL, 2019c, p. 52).

O caderno da PNA apresenta, como um dos conceitos que sustentam a política, o termo literacia familiar, introduzindo no discurso oficial pedagógico um conceito não empregado no Brasil. A PNA define literacia familiar como conjunto de “práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais” (BRASIL, 2019, p. 23). O caderno afirma, ainda, que “o êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar” e que programas e ações de literacia familiar devem ser adotados como “medidas preventivas do insucesso escolar”, uma vez que tais ações podem “encorajar pais ou cuidadores a desempenharem um papel mais ativo no desenvolvimento da literacia das crianças em idade pré-escolar” (p. 23). Além disso, o texto da PNA afirma que as famílias de nível socioeconômico mais baixo são as principais beneficiárias e que a condição de não alfabetizado não seria impedimento para que pais ou cuidadores realizem práticas de literacia familiar. A partir dessa justificativa, o Programa “Conta pra Mim” foi proposto com foco nas práticas e nas experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita no contexto da literacia familiar, o que será discutido a seguir à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Alguns olhares sobre o Programa “Conta para Mim” a partir da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural tem raízes nos estudos desenvolvidos por Lev Semenovitch Vigotski³. O autor enfatizava a necessidade de rompermos com o determinismo biológico até então privilegiado nos estudos sobre a consciência humana. Para ele, o homem é um ser biológico e social, e, como membro de uma

³ Neste artigo, utilizamos o termo “Vigotski” para nos referirmos de forma direta ao autor e respeitaremos as grafias constantes nas obras e referências utilizadas.

espécie (humana) e participante do processo social e histórico que vive, tem a consciência historicamente produzida. Em linhas gerais, podemos afirmar que, para Vigotski, não é possível estudar sobre o desenvolvimento humano sem considerar as condições objetivas destes sujeitos, que incluem seu contexto social, histórico e cultural.

Sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores tais como percepção, memória, pensamento e linguagem necessitam ser constituídas a partir do processo de humanização, perpassando a mediação e a apropriação da realidade, sendo organizadoras e desenvolvedoras do psiquismo. Com isso, tais função superam as funções psíquicas básicas, pois apenas o aparato biológico não fornece o que o sujeito precisa para tornar-se humano. Vigotski postula que, com a apropriação dos signos em diferentes níveis de complexidade, há o desenvolvimento dessas funções – daí a lei de desenvolvimento, em que a consciência dos indivíduos está *a priori* nas relações sociais, ou seja, existe um movimento no plano intersíquico que se torna intrapsíquico *a posteriori*.

Sobre a relação entre as pesquisas vigotskianas e o trabalho educativo, Rego (2001, p. 102-103) assevera que:

A obra de Vigotski pode significar uma grande contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. No entanto, vale ressaltar que não é possível encontrar, nas suas teses (como em outras propostas teóricas), soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana (REGO, 2001, p. 102-103).

Precisamos, pois, retomar o contexto histórico da obra de Vigotski para contextualizarmos a “raiz” da perspectiva teórico-metodológica direcionada à construção de um olhar para o desenvolvimento humano, em consonância ao materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, Vigotski (2003) cita que o

princípio da educação é o trabalho organizado e sistematizado para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, a escola deve oferecer condições adequadas, para que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas e consolidadas, além de transformar os alunos em humanos de maneira plena.

Por seu turno, Saviani (2013) sublinha que o homem é produto da educação e, pela mediação com o outro, se apropria das características humanas objetivadas pela humanidade. Dessa forma, a relação do indivíduo com a realidade é mediada “com os objetos, com o meio, entorno da questão da criação e uso do signo, realçando-se o desenvolvimento cultural” (NASCIMENTO, 2014, p. 141). Por meio do trabalho, o ser humano se diferencia dos animais, na medida em que tem a capacidade de criar e produzir meios para satisfazer as próprias necessidades. Vigotski destaca, em algumas de suas obras (2009, 2018), que as relações humanas são mediadas por ferramentas e signos.

O conceito de ferramenta diz respeito aos postulados marxistas em que, ao abordar a relação do homem com a natureza para transformá-la de fato, ele precisa de instrumentos físicos. No desenvolvimento do trabalho e na organização das atividades em grupos, surge a necessidade de comunicação, daí o desenvolvimento dos signos (ENGELS, 1876), que constituem instrumentos psicológicos interiores que auxiliam o homem a expandir a capacidade de atenção e memória, bem como controlar voluntariamente as atividades e ações.

Segundo Oliveira (1997), a linguagem, enquanto sistema simbólico do ser humano, possui duas funções básicas: 1) intercâmbio social, na medida em que possibilita a comunicação entre os indivíduos; e 2) pensamento generalizante, na qual a linguagem ordena o real, ao agrupar as ocorrências de uma classe de objetos, eventos e situações sob uma mesma categoria conceitual. Dessa forma, generalização e abstração ocorrem por meio do desenvolvimento da linguagem.

É importante salientar que Vigotski apresenta vários estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem. Mesmo com

diferentes origens e trajetórias, ambos possuem estreita ligação e, ao se encontrarem no indivíduo, por volta dos dois anos de idade, é originada uma nova forma de funcionamento psicológico, na qual a fala passa a ser intelectual, com função simbólica generalizante, como citado no parágrafo anterior.

Diante desses princípios, identificamos que, na relação com o meio, a linguagem como sistema simbólico se desenvolve como uma atividade coletiva. A linguagem possui, na comunicação entre os indivíduos, o papel de elaborar significados compartilhados que permitem interpretações de objetos, de eventos e de situações do mundo, além de possibilitar a eles a comunicação propriamente dita, a compreensão e a interpretação do mundo (OLIVEIRA, 1997).

Vigotski (2009, 2018) enfatizava a necessidade de rompermos com o determinismo biológico até então privilegiado nos estudos sobre a consciência humana. Para ele, o homem é um ser biológico e social e, como membro da espécie humana e participante do processo social e histórico em que vive, tem a consciência historicamente produzida. Assim, ao planejar um trabalho com literatura, é necessário também considerar as condições objetivas dos sujeitos, que incluem seu contexto social, histórico e cultural.

A partir dessas questões apresentadas, identificamos que o Programa “Conta para Mim” lançado pela Portaria MEC nº 421, de 2020 que faz parte da PNA, apresentada e discutida na seção anterior destaca que a finalidade central do programa é, segundo Art. 1º, “orientar, estimular e promover práticas de **literacia familiar** em todo o território nacional (BRASIL, 2020, p.1, grifo nosso), sendo prioridade de público-alvo, as famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

O programa apresenta os seguintes objetivos:

- Art.6º I - sensibilizar toda a sociedade quanto à importância de se cultivar a leitura em família;
- II - oferecer orientações acerca das melhores práticas de literacia familiar;
- III - incentivar o hábito de leitura na população;

- IV - encorajar pais a se engajarem na vida escolar dos filhos;
- V - impactar positivamente a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes fases e etapas;
- VI - fomentar a promoção e a divulgação das práticas de literacia familiar em escolas e em sistemas de ensino; e
- VII - incentivar o aprimoramento e a divulgação de conhecimentos científicos sobre o tema da Literacia Familiar (BRASIL, 2020).

Ainda, segundo a referida Portaria, o MEC incentivou a adesão de estados e de municípios às iniciativas de literacia familiar por meio do desenvolvimento de programas locais sobre a temática, de materiais para orientação às famílias, de cursos, de atividades e de outras formas e recursos que facilitem a realização de práticas de literacia pelas famílias.

Sobre o conceito de literacia, a PNA (BRASIL, 2020) destaca que esse conceito é comumente utilizado em Portugal e em outros países lusófonos, que se popularizou a partir da década de 1980. Essa expressão encontra-se no inglês como *literacy* e no francês como *littératie*.

Em linhas gerais, identificamos que, nos últimos anos do atual governo, foram publicados decretos, cadernos, programas, produção de *sites*, que ignoram estudos e pesquisas científicas desenvolvidas por grupo de pesquisas brasileiro⁴, “importando” para esse governo, documentos e orientações oficiais e discursos que não retratam nossa realidade e nosso contexto social.

Sobre essa questão, Bunzen (2019) destaca que o uso do termo Literacia, na legislação e nas orientações que o

⁴ Segundo pesquisa desenvolvida por Schwartz, Frade e Macedo (2019), o Brasil possui 95 grupos de pesquisas que contemplam as seguintes abordagens: “*formação de professores alfabetizadores, apropriação da escrita, práticas de alfabetização, história da leitura e da escrita, políticas de alfabetização e de leitura e diversidade*” (p.15)

acompanham, não é neutro, e que não podemos aceitar que o “melhor para uma política séria de alfabetização seja nos alinharmos com a tradução do português europeu, desconsiderando-se os diversos estudos, lutas e significados que tal campo de pesquisa representa no Brasil e na América Latina” (BUNZEN, 2020, 49-50).

Pensando, especificamente, no objeto de estudo deste artigo, o enfoque dado ao programa “Conta para Mim” para a abordagem de práticas de leitura e de literatura, coadunamos com Ramallete (2020) ao destacar que essa proposta, ancorada na discussão sobre “literacia familiar”, carrega em seu cerne uma apologia ao movimento *homeschooling* – educação domiciliar, que anula o papel da escola e transfere às famílias a responsabilidade com o trabalho de literatura.

Ainda sobre a importância da escola no processo de formação de leitores literários, Martins e Arce (2013b, p. 61) a partir de estudos da Psicologia Histórico-cultural destacam que:

[...] a educação verdadeiramente desenvolvimentista é a educação escolar (ao assumir, de fato, a transmissão de conhecimentos como condição de humanização), corroborando, inclusive, com a socialização do patrimônio cultural da humanidade.

Sinalizamos que, ao questionarmos o programa, não nos colocamos contra o incentivo às famílias na participação em momentos de leitura com as crianças. Nossa crítica refere-se à forma autoritária e unilateral com que políticas públicas dessa natureza têm sido abordadas por esse governo. Cabe lembrar que decisões democráticas é um procedimento que presume resultados razoáveis e justos, pois se tornam legítimas aos sujeitos que se compreendem como coautores dessas decisões (HABERMAS, 1995), fato não vivenciado no programa “Conta pra mim”.

Sobre a importância da leitura na formação das crianças, encontramos no Guia Conta para Mim, a seguinte menção:

É muito importante que as famílias e as escolas façam o possível para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano do ensino fundamental, pois, nos anos seguintes, a leitura se tornará um instrumento essencial para elas continuarem aprendendo outras matérias, como Ciências, História, Geografia e Matemática. Aprender a ler e depois ler para aprender (BRASIL, 2019b, p.17).

Não é nossa intenção desenvolver análises nesse trabalho sobre a abordagem dos documentos em relação à alfabetização, mas não podemos nos isentar de destacar as incoerências das orientações vigentes contempladas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), meta 5, cuja proposta é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ao destacar que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental e a orientação do guia “Conta pra mim” supracitada.

São inúmeras as consequências desse aceleração para que a criança se alfabetize, uma vez que continuamos enfrentando a falta de investimentos na educação, sucateamento dos espaços educativos e falta de investimentos na formação docente. Publicizar um documento como esse, que incentiva a alfabetização ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir de práticas “familiares”, constituiu-se um grave ataque à educação brasileira e aos direitos das crianças de se alfabetizarem a partir de suas realidades e de suas possibilidades.

Para além dessa questão, reforçamos que a literatura deve fazer parte do universo infantil desde a mais tenra idade, mas não para “alfabetizar”, “para ensinar algo” ou “moralizar”, mas para garantir um direito humano como destaca Candido (2004): “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande

parte no subconsciente e no inconsciente” (p.175). Sobre o conceito de humanização, Candido (2004) explica:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o sendo da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (p.180).

Ainda para Candido (2004), ao criarmos nossas manifestações, sejam elas, ficcionais, poéticas e dramáticas, de acordo com nossos anseios e com nossas vontades, estamos considerando nossos valores e nossas negações, pois, nesse sentido, a literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p.175). Daí a necessidade de oferecer às crianças, nos diversos espaços educativos, tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita⁵. Nessa perspectiva, Ramalhete (2020) pesquisou os livros de ficção apresentados no Programa Conta para Mim e sinalizou que a postura adotada no material, de modo geral, apresenta “versões muito empobrecidas, simplificadas, rasteiras, insossas, monótonas e lendas folclóricas” (p.159), assim, confirma a autora: “[...] os livros ofertados pelo programa Conta para Mim abreviam os clássicos e as lendas da cultura brasileira; separam o que deve e o que não deve ser acessível às crianças, desrespeitando a historicidade e a complexidade inerente às noções de infância e de literatura” (p.160), aspectos que irão depauperar o cabedal literário a ser oferecido às crianças.

⁵ A literatura sancionada pode ser compreendida como a literatura prestigiada pelas classes dominantes e a literatura proscrita como a literatura construída às margens sociais, em movimentos de negação do estado de coisas predominante. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroarte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>

Uma orientação encontrada, no Guia do programa, reafirma essa preocupação em utilizar a literatura como forma de “moralizar” as crianças: “Analisar o livro antes de selecioná-lo. Folheie-o, faça uma rápida leitura, veja as ilustrações, confira se o conteúdo é **adequado aos valores** da sua família” (BRASIL, 2019b, p.49, grifo nosso). Evidentemente que a leitura prévia para escolha e para seleção de livros que serão trabalhados é um momento importante para a construção de mediações literárias, mas isso não quer dizer que a seleção deva ocorrer por meio da seleção dos “valores” familiares.

Nossa defesa, neste trabalho, é sobre a necessidade de compreendermos que a escola deve ser um espaço institucional, que possibilite a todas as crianças o acesso à literatura nas suas diversas possibilidades.

A literatura deve ser entendida como uma valiosa forma de linguagem e sobre sua importância, Cosson (2006) destaca que cabe “[...] a ela tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Ainda sobre o ato de ler e o desenvolvimento da linguagem, Smolka (1989) destaca:

É na perspectiva da sociogênese do conhecimento que enfoco leitura como atividade de linguagem, como forma de interação especificamente humana, socialmente fundada e historicamente desenvolvida, e enfoco as crianças, no seu processo de constituição como sujeitos leitores, como protagonistas e interlocutores (p.32).

Nesse sentido, o trabalho com literatura na escola é primordial. Sobre os desafios desse trabalho, Cosson; Souza (2011, p.103) destacam: “Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico”.

Zilberman (1989) desenvolve algumas análises sobre algumas concepções de leitura, abordadas por escritores da primeira metade do século XX em nosso país, e destaca que a ideia, que permeava socialmente, era que a leitura não poderia ter um fim em si mesma, mas deveria ter objetivos específicos como: ampliar o vocabulário, possibilitar a expressão por meio da escrita, melhorar o desenvolvimento cognitivo, dentre outros aspectos.

Nesse sentido,

Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer. O que mais importa na fase de transição, a que este livro se destina, são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escritos (FILHO, 1959, p.128 apud ZILBERMAN, 1989, p.14).

Sobre essa função utilitarista da leitura, Zilberman (1989) enfatiza que a literatura deve ser contemplada como uma realização da função primordial da arte, que é possibilitar o “acesso a experiências e saberes que, por limitações variadas, o ser humano não pode obter de outra maneira” (p.21).

Ler para uma criança e vivenciar práticas que privilegiem o diálogo, as trocas, as interações, a leitura dialogada, a narração de histórias, o contato com a escrita e a motivação das crianças é fundamental para a formação humana, para o desenvolvimento do senso crítico, para a formação de uma visão de mundo ampla, para o desenvolvimento do gosto pela leitura, e tudo isso, iniciado na infância, terá um grande valor na vida adulta. No entanto, a forma simplista e reducionista como pretende o MEC com tal proposta causa-nos sobressalto pela limitação teórica e pelas concepções que permeiam as propostas.

Outra questão que nos espanta é o desconhecimento da dura realidade vivida pela maioria das famílias brasileiras, dos trabalhadores e das trabalhadoras expropriados de uma

participação digna na vida social, cultural e tecnológica, tanto para si quanto para seus filhos. Tal proposta chega a ser uma afronta às famílias que vivem a miséria social em seu sentido mais profundo, um contexto em que seus recursos não lhes permitem, sequer, acessar o material disponibilizado pelo programa, disponível, tanto em um guia virtual quanto em vídeos, no *site* do Ministério da Educação. A situação é crítica ao se perceber, também, o desrespeito aos professores alfabetizadores e aos pesquisadores das áreas de alfabetização e da literatura infantil, dentre outras áreas indiretamente relacionadas a essa temática, aliados do processo de elaboração de uma política pública educacional dessa natureza. Não houve nenhuma consulta aos especialistas da educação nem aos professores, prática essa que vem desde a elaboração da PNA em 2019.

Sabe-se claramente que a intenção por traz desse programa faz parte de um projeto neoliberal e ultraconservador, que desconsidera a grande maioria das famílias brasileiras, que desvaloriza os profissionais da educação, especialmente, aqueles que estão na escola pública e que já sofrem as consequências do desinvestimento do poder público no âmbito educacional. Quanto a isso, Ramalhete (2020, p. 154) se pronuncia: “Como se vê, a política neoliberal contém um tipo de racionalidade que rege as mais irracionais formas de pensamento e de sociabilidade, tornando-se um terreno fecundo para a propagação do obscurantismo beligerante.” Trata-se, segundo Duarte (2018, p. 139), da “difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas.”

Adentrando o campo profissional dos professores alfabetizadores, o Guia apresenta às famílias os “facilitadores da alfabetização” e, sem nenhuma referência teórica, faz menção a sete facilitadores, alguns com desdobramentos: i) desenvolvimento da linguagem oral (vocabulário, compreensão oral, percepção da ordem temporal dos eventos, compreensão das motivações das

personagens, identificação dos elementos narrativos, familiaridade com as estruturas semânticas e gramaticais da língua); ii) aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo; iii) consciência fonológica e consciência fonêmica; iv) conhecimento alfabético; v) conhecimentos sobre a escrita; vi) coordenação motora fina; vii) funções executivas (BRASIL, 2020). Esses conteúdos elencados pelo Programa “Conta pra Mim”, questionados e problematizados por profissionais que atuam na educação, foram disponibilizados aos pais para, segundo o Secretário de Alfabetização do MEC, Francisco Nadalin, melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil por meio da difusão das práticas de Literacia Familiar (BRASIL, 2020).

Neste artigo, ao discutirmos o “Programa Conta pra Mim”, não o fazemos em detrimento da família, nem da responsabilidade dos pais na educação dos filhos, mas em defesa da escola, que tem o papel precípua e especializado de ensinar a ler, a escrever e a interpretar; em defesa dos professores, especialmente os alfabetizadores, que têm uma formação específica cujos conhecimentos advêm das “categorias base” que formam o conjunto de saberes necessários à docência (SHULMAN, 2016) e que buscam, nos conhecimentos científicos, as abordagens para a prática de leitura e de literatura.

Considerando-se tais pressupostos, nossa defesa é que possamos construir, coletivamente, com diversos atores envolvidos no trabalho com a leitura-literária, políticas públicas e curriculares que concebam a literatura como valiosa forma de arte, que precisa ser vivenciada por todas as crianças. Buscamos que as escolas sejam reconhecidas, pelo poder público, como o espaço primordial para valorização da arte em suas diversas formas de manifestações culturais, pois, segundo Ostetto (2007), ao contemplá-la, potencializamos nas crianças a possibilidade de criação, de interpretação, de constituição e de desenvolvimento de distintas formas de compreender, de ser e de estar no mundo, a partir da construção de sentidos para a vida, processos esses que são específicos e próprios de cada sujeito.

Acreditamos que as crianças, nas diversas regiões do nosso país, possam ter acesso a programas, projetos, ações que as considerem como sujeitos ativos e que, no processo de constituição das suas humanidades, possam vivenciar distintas experiências, amparadas em práticas dialogadas, afinal, no diálogo, trazemos diferentes vozes (Bakhtin, 1997) e, por meio dessa diversidade de enunciados, a escola se constituirá em um lugar de trocas, de interações, de conflitos, de contradições, de reflexões e de desenvolvimento da linguagem, que é constitutiva do homem, um homem que é individual, mas essencialmente coletivo.

Algumas Considerações

Este capítulo teve o propósito de apresentar algumas reflexões sobre o Programa “Conta para Mim” –uma das ações da Política Nacional de Alfabetização –, lançado em 5 de dezembro de 2019, e apresentado como uma iniciativa para estimular a literacia familiar, categoria central do programa, que tem como foco orientar as famílias no trabalho com literatura infantil para as crianças.

Para uma contextualização do Programa “Conta pra Mim”, foram realizadas algumas considerações sobre a PNA, no sentido de mapear a problematização, o processo de produção dessa política e problematizar o projeto de alfabetização, sustentado por esse dispositivo legal. Uma análise da PNA evidencia que tal política, desconsiderando-se tanto as políticas implementadas em governos anteriores quanto as pesquisas e os estudos do campo da alfabetização no Brasil, impõe-se por meio de um discurso sustentado na tentativa de inculcar apenas uma perspectiva sobre a alfabetização para orientar as propostas de ensino de leitura e de escrita nas escolas brasileiras. Além disso, ao ser implementada de forma silenciosa e autoritária, sem interlocução com as comunidades escolar, acadêmica e sociedade civil, anula o preceito constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (MORTATTI, 2019), escancarando uma concepção obtusa de alfabetização, que esvazia sua dimensão crítica.

Defendemos um trabalho com literatura que promova a humanização dos sujeitos e contribua para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Sob o viés da Psicologia Histórico-cultural, funções psíquicas como a percepção, a memória, o pensamento e a linguagem, mesmo no nascimento do indivíduo, operam de forma mais biológica e, a partir da apropriação dos elementos culturais, o sujeito irá construir e reorganizar o próprio psíquico.

Por meio de uma análise textual da portaria MEC nº421 de 2020 e do Guia Literacia Familiar, um dos materiais disponíveis na plataforma do Programa Conta pra Mim, identificamos que a alfabetização no país vem sofrendo inúmeros retrocessos. A forma como o trabalho com literatura infantil é apresentada nesse programa reforça a afirmação de Galvão (2021) de que vivemos, na atualidade, “um período de obscurantismo, impulsionado pela desinformação, pela aceitação cega da aparência dos fenômenos e pela negação da realidade em suas múltiplas determinações” (GALVÃO, 2021, p. 14).

Nesse contexto, quando o governo lança um programa, exclusivamente voltado para responsabilizar as famílias pelo incentivo da leitura das crianças, a partir de uma perspectiva moralizante, conservadora, ele intenta “enfraquecer” a responsabilidade das escolas e dos profissionais da educação em garantir que os alunos(as) tenham acesso ao patrimônio acumulado historicamente, dentre eles, a literatura, nas suas mais diversas formas e possibilidades.

A ênfase dada ao programa “Conta para Mim” reforça as concepções, de que subjazem a PNA, que, como abordamos nesse texto, sinalizam que todos os problemas históricos de analfabetismo no país podem ser solucionados a partir do método fônico, que, segundo Mortatti (2019), constitui-se como uma falsa premissa dessa política, uma vez que, para se pensar a alfabetização, é necessário considerar inúmeros fatores como os educacionais, sociais, econômicos, políticos. Coadunamos, nesse sentido, com a autora, que essas políticas representam retrocessos

ideológicos-metodológicos, que se evidenciam por meio de uma falsa neutralidade.

Na perspectiva de trabalho assumida, defendemos neste artigo, que a escola é o lugar que institucionalmente possui profissionais formados, responsáveis por planejar e por organizar de forma intencional um trabalho significativo com a leitura e com a escrita. A função social da escola na formação dos leitores e dos escritores não pode ser secundarizada. É primordial que a comunidade acadêmica, pesquisadores, professores alfabetizadores construam formas de resistência para que o Estado garanta condições equânimes para que todos os sujeitos, independentemente de classe social, tenham nos espaços escolares acesso à pluralidade literária.

Referências

ALMEIDA, Ana Caroline de. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10, 2019d. 52-57. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 05 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.381>

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

BRASIL. *Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20190222/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. *Portaria 421 de 23 de abril de 2020*. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: guia de literacia familiar*. - Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível

em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-para-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Caderno da Política Nacional da Alfabetização*. - Brasília: MEC, SEALF, 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'Literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10, 2019d.44-51. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CANDIDO, Antônio. *O Direito à Literatura e outros ensaios*. Coimbra, PT: Angelus Novus, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário em sala. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. Ver. *Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 10 abr. 2021. Doi:10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Método fônico ou fonético. In: *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico>. Acessado em 11/07/2022.

GALVÃO, Ana Carolina. Prefácio: Dos caminhos fáceis ao efetivo compromisso com a educação. In: FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. *Palavra Escrita: vida registrada em letras: a*

alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Editora Phillos Academy, 2021. p.11-14.

IONESCO. Eugène. *Contos de Ionesco para crianças*. Trad. Dirce Waltrick. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel. B. *Pedrinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. *Olhares - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. “Política Nacional de Alfabetização”: uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. In: *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(10), 2019, 26-31. Disponível em: Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 05 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>

OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vigotski – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OSTETTO, Luciana. Esmeralda. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 3 (54), p. 195-210, set./dez. 2007.

RAMALHETE, Mariana Passos. O Retrocesso empurra a porta: A Literatura Infantil e o Programa Conta Pra Mim. *Caderno de Letras*, Pelotas, n. 38, pp.151-167, set-dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19827>. Acesso em: 20 abr. 2021. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CDL.V0I38.19827](https://doi.org/10.15210/CDL.V0I38.19827)

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores, 2012.

SCHWARTZ Cleonara Maria; FRADE, Isabel Cristina da Silva; MACEDO. Maria do Socorro Alencar Nunes. Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-26, set./dez. 2019 .

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*, 2011. Disponível em: <https://acervo>

digital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso: 10 mar. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza B. A atividade da leitura o desenvolvimento das crianças considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org.). *Leitura, desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-42.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Org. Trad. PRESTES, Z.; TUNES, E. Tradução: C.C.G. Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZILBERMAN, Regina. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org.). *Leitura desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 09-22.

CAPÍTULO 3

PORQUE OUTROS OLHARES SÃO NECESSÁRIOS - PSICOLOGIA, CINEMA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Silvia Maria Cintra da Silva
Camila Turati Pessoa

Introdução

A função da arte/1
Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff,
levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas,
esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas
alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava
na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e
tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,
gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!
(GALEANO, 2011, p. 15)

A Arte refere-se a uma produção humana que carrega elementos da realidade, sendo capaz de promover tanto reflexões em âmbito pessoal quanto social; contribui para que possamos compreender a realidade e transformá-la. Podemos considerá-la como veículo social das emoções e, por meio da fruição, o homem¹

¹ O termo homem é aqui empregado de modo amplo, como representante do gênero humano.

pode expressar sentimentos e sensações, e construir novos sentidos sobre a vida (PEDRO; SILVA, 2020).

Discutiremos, neste capítulo, a partir dos pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a respeito da Arte, formação de professoras e psicólogas² e ainda almejamos inspirar práticas que possam se utilizar de conteúdo artístico no desenvolvimento profissional que dialogue com a área da Educação.

O psicólogo soviético Lev S. Vigotski (1925/1999) defende a Arte como um fenômeno humano que decorre da inter-relação do homem com o mundo sendo, pois, um produto social e cultural. O autor concebe o conteúdo artístico como conhecimento, mas discorda que seja considerada como teoria puramente intelectual, pois além de dar vazão a emoções e expressões diversas, também desenvolve a imaginação e promove a criação artística (VIGOTSKI, 1925/1999).

Nesse viés, várias/os estudiosas/os do campo da Psicologia Escolar e Educacional desenvolveram trabalhos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural em que evidenciam as contribuições e a utilização de elementos da Arte para promover o desenvolvimento humano de estudantes, estagiárias/os, familiares, professoras, psicólogas; enfim, de todo ser humano. Tais trabalhos ressaltam a relevância da Arte para uma formação humanizada e humanizadora, no desenvolvimento da imaginação e do fazer criativo, e as possibilidades provocadas pelas obras de Arte, para que o sujeito vivencie novas formas de relação consigo e sua realidade (PEDRO; SILVA, 2020; PESSOA; SILVA; 2015; SILVA, 2005; SILVA; NUNES, 2021; SOUZA, 2016).

Partilhando desse pensamento, em nossa atuação como professoras, orientadoras/supervisoras de estágio profissionalizante e psicólogas escolares em uma universidade

² Optamos por utilizar o gênero feminino neste capítulo para nos referir a professoras e psicólogas pela predominância de mulheres na docência e no exercício profissional da Psicologia.

pública e em um colégio de aplicação de Minas Gerais, utilizamos elementos artísticos como poemas, músicas, filmes, entre outros, por considerá-los recursos que podem favorecer uma experiência sensível, promover reflexões críticas, ampliar possibilidades de compreensão de um fenômeno.

Sendo assim, intentamos compartilhar algumas dessas experiências vivenciadas/mediadas em espaços de formação de psicólogas e professoras por meio de documentários³. Para tanto, ilustraremos tais propostas a partir de dois relevantes documentários nacionais que abordam aspectos sobre a Educação no Brasil: “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim (2005) e “Vocacional - uma aventura humana”, de Toni Venturi (2011). Antes disso, porém, apresentamos algumas reflexões importantes no campo teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Arte para justificar o quanto a articulação entre essas duas áreas favorece o desenvolvimento dos sujeitos de modo peculiar e imprescindível.

Psicologia Histórico-Cultural, Educação, Arte e Cinema

O seu olhar melhora o meu
(Arnaldo Antunes)

Lembremo-nos, inicialmente, de que a Educação é um processo de trabalho. Precisamos nos apropriar das objetivações humanas já elaboradas e, para que a subsistência material seja garantida, é necessário o trabalho material, que precisa ser mentalmente antecipado e essa representação envolve “o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).” (SAVIANI, 1991, p. 20). Outra categoria de produção que podemos considerar como “trabalho não-material” (p. 20) refere-se à produção de conceitos, ideias, signos, atitudes etc., o que compreende a “produção do

³ Documentários são filmes de curta ou longa duração que caracterizam por uma narrativa não ficcional, embora possam abranger vários formatos (SALLES, 2005).

saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. [...] obviamente a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material” (idem, p. 20).

Quanto às modalidades de produção não-material, há atividades: a) em que o produto se separa do produtor, como um livro que ganha o mundo após ser escrito, e, b) atividades em que o produto não se separa do ato de produção (SAVIANI, 1991), como por exemplo a docência.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1991) nos apresenta uma definição de Educação que dialoga coerente e harmonicamente com a Psicologia Histórico-Cultural:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Essa concepção salienta tanto a processualidade quanto a intencionalidade do trabalho educativo, significando que o movimento, isto é, o processo de ensino e aprendizagem, prepondera em relação ao “produto” e que sempre deve haver uma intencionalidade pedagógica no planejamento e na realização de qualquer ação educativa, pois envolve o processo humanizador, para além de conteúdos a serem aprendidos. Quanto aos elementos culturais, o autor defende a presença do “clássico” (p. 21), isto é, conteúdos estabelecidos como essenciais para uma formação efetivamente humana. Além disso, o próprio Saviani (1996) elenca alguns saberes que configuram o processo educativo, como o atitudinal, o crítico-contextual, os específicos, o pedagógico e o didático-curricular.

A partir de um olhar histórico e dialético da Educação na formação humana, Suzuki e Leonardo (2016) complementam que

“o desenvolvimento do psiquismo do homem, portanto, não ocorre sem o movimento intencional do outro nos processos educativos, lugar de onde as instituições escolares fazem parte” (p. 117). Ainda, pelo próprio Vigotski (1934/2001), temos a necessidade de que a Educação se constitua de forma a orientar o desenvolvimento humano no processo de humanização que garanta o avanço da nossa espécie; as elaborações artísticas reúnem em si essa historicidade que liga passado, presente e nos projeta ao futuro.

Nessa perspectiva, a Arte consegue alinhar e compor os saberes concernentes às dimensões crítico-contextual e específicos, ao trazer conteúdos que, além de instigar a humanização dos sujeitos, podem ampliar sua visão acerca de si mesmos, do outro e do mundo. Como escreve Duarte Jr. (2010, p. 41):

[...] a arte consiste num signo cuja apreensão não é meramente intelectual, feito um conceito ou outras abstrações (como a matemática), uma apreensão que requeira tão só capacidades cognitivas, da ordem do conhecimento inteligível. Ao contrário, o signo estético produz no espectador ressonâncias corporais e estados afetivos, mobilizando nele a dimensão do saber sensível, esse saber próprio da nossa corporeidade. A arte revive em nós, ainda que no modo simbólico, sentimentos e vivências que se baseiam em nossa história pregressa, em nossas experiências de vida. Um signo poético (artístico), ao ser percebido, é decodificado por um equilíbrio entre o inteligível e o sensível que nos habita, possibilitando que o captemos, de maneira integrada, com nossa existência plena.

A concepção de Duarte Jr. sobre a Arte coaduna-se com o conceito de vivência (*pereživânie*) elaborado por Vigotski, em que se destaca uma unidade indissociável entre afeto e cognição, presente na Arte. Nas palavras do próprio autor,

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da

personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, *na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação* (VIGOTSKI, 1933-1934/2010, p. 687, grifos do autor).

Nesse sentido, compreendermos a vivência no processo de constituição humana e a forma como a realidade é apropriada pelos sujeitos nos permite elaborarmos mediações intencionalmente organizadas para colaborar com a formação do psiquismo. Ainda é importante ressaltar que o mundo não é acessado de maneira direta, mas sim de forma mediada: seja por vias materiais ou simbólicas - instrumentos e signos. Os primeiros, de acordo com Vigotski (1934/2001), referem-se a instrumentos criados para corresponder às necessidades humanas. Isto é, reúnem em si elementos para atender à sobrevivência humana de maneira cada vez mais elaborada. Já os segundos, os signos, são instrumentos simbólicos: realizam a mediação entre o mundo e os sujeitos de forma a utilizar elementos semióticos de representação da realidade, guardando consigo a história da humanidade e realizando a comunicação entre sujeitos e as objetivações.

Com isso, a Arte encerra em si elaborações historicamente realizadas que possuem a mediação em sua essência, ou seja, a historicidade é apresentada e significada de maneira a partilhar da realidade por meio de outros olhares. Porém, não é uma relação direta ou simples. Em relação a esse aspecto, Barroco e Superti (2014) ressaltam a importância da mediação das relações sociais junto ao fruidor da obra de Arte. Tal mediação poderá ser feita por professoras, psicólogas, por críticos/as de Arte, levando os sujeitos a uma melhor compreensão e apropriação da obra.

Por meio da Arte pode-se enriquecer o repertório cultural das pessoas, ampliar sua visão de mundo, algo que apenas pela sua

vida particular poderia não acontecer. Desse modo, a psicóloga “poderia usar a arte como ferramenta para promover desenvolvimento de diferentes funções psicológicas e da própria personalidade [...]” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 23).

O conceito de mediação na Psicologia Histórico-Cultural refere-se a um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. É a partir da mediação que se torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais necessitam ser socialmente constituídas: percepção, atenção, memória, imaginação, raciocínio ou pensamento lógico, linguagem, emoção etc. Tais funções não são herdadas ou apenas inscritas na constituição orgânica do ser humano, mas precisam ser constituídas em um processo relacional. Tal desenvolvimento ocorre mediado pela cultura e na relação com outros mais experientes. Inicialmente, tais funções apresentam-se concretamente em um nível intersíquico e, posteriormente, assumem a forma de atividade intrapsíquica.

Assim, temos o pensamento e a atribuição de sentidos à realidade, formando-se necessariamente em contextos sociais, culturais e relacionais considerando suas especificidades. Desse modo, não basta acessar os conteúdos humanos historicamente elaborados, mas necessitam ser mediados, convidados a conhecer sua história, os significados sociais ali constituídos para, assim, elaborar sentidos pessoais sobre o que se entra em contato.

Com a Arte em destaque, podemos realizar esse paralelo: o papel de críticos/as de Arte é o papel de mediadores/as, e poderá também ser o da professora, o da psicóloga; tais profissionais poderão auxiliar a pessoa a olhar de outro jeito para a obra. Dito isso, defendemos que não basta apenas disponibilizar, mas intencionalmente organizar para que os encontros entre sujeitos e a Arte possam ocorrer de formas mais elaboradas, convidando a outros olhares, a si mesmos e à realidade. Para subsidiar essa questão, partimos do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). De acordo com Vigotski, na definição desse conceito, não podemos nos ater somente ao que o sujeito consegue

executar sozinho, isto é, de modo independente, considerando-se seu nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKII,1933/1988), o que caracteriza apenas seu desenvolvimento real, mas não revela tudo o que está em vias de ser aprendido, o que está em seu desenvolvimento Potencial ou Próximo.

O autor, assim, inova ao explicitar a importância de adultos ou pares mais experientes que, ao auxiliarem a criança com instruções ou pistas, desenham um outro nível de desenvolvimento. Assim, temos como Zona de Desenvolvimento Potencial: “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área do desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKII, 1933/1988, p. 112).

Com esse conceito, evidenciamos que outros olhares sobre uma mesma obra, sobre uma mesma realidade ou contexto sempre nos ajudam a ampliar nossos olhares e visões de mundo. No entanto vale ressaltar a importância de se contextualizar esse olhar do outro. Vigotski (1925/1999) pressupõe que dentro do ensino da Arte é preciso ensinar a criar e ensinar a perceber, ou seja, a criança, o jovem, o sujeito, precisam aprender a ler e a perceber a Arte. Na percepção do autor, desde que haja uma mediação interessante, toda pessoa consegue apreciar a Arte. Porém, ensinar a perceber não é simplesmente olhar, mas aprender a observar, ouvir e sentir a partir da mediação do outro. Vigotski (1925/1999, p. 314) também faz a seguinte ressalva:

Eis que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra; é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude.

A mediação poderá também se dar por meio de elementos artísticos, ou seja, a própria obra de Arte fará a mediação e

impulsionará o desenvolvimento. Destacamos que a relação que cada uma estabelece com a Arte sofre interferências do contexto, do contato anterior ou não com tais recursos, além das próprias condições de sensibilidade do sujeito. Por isso é tão importante cada vez mais ampliar-se as possibilidades de acesso a conteúdos artísticos na vida das pessoas.

Ademais, ao falarmos em ampliar o repertório cultural, isso pressupõe que o sujeito tenha um repertório inicial, pois se não tem de onde partir, como possibilitar que seja ampliado? Por isso a importância de que um grande leque de elementos da música, da dança, do cinema, do teatro seja apresentado, trabalhado, oportunizado, notadamente na escola, considerando que muitas famílias em nosso país não têm acesso à Arte e sequer sabem que tal acesso deveria ser um direito e não um privilégio.

Nessa perspectiva de ampliação de repertório cultural, a utilização de filmes, seja em atividades didáticas e culturais na universidade ou em propostas de formação continuada junto a professoras da educação básica, tem se mostrado com relevância pedagógica e estética para os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, como escreve Duarte (2002, p. 17): "Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais". Esta afirmação choca-se com considerações preconceituosas e equivocadas sobre o uso de filmes em sala de aula e a falta de planejamento docente.

Outro ponto importante a ser destacado nesta discussão é que, ainda segundo a autora, o cinema nos traz as chamadas *imagens do outro*, em que, numa abordagem conservadora, do cinema comercial na acepção mais hollywoodiana, digamos, geralmente vemos o diferente de nós de modo estereotipado e distanciado, como por exemplo, daqueles considerados "loucos/as" vistos/as pelas pessoas dotadas de "razão", das crianças a partir do ponto de vista de adultos/as; de "selvagens" pelas ditas pessoas "civilizadas"; de estrangeiros/as pelos povos originários; dos/das marginalizados/as por sujeitos "integrados" ao sistema; pessoas

com deficiência sob o prisma das pessoas sem deficiência e assim por diante (DUARTE, 2009). Esse olhar acaba por estabelecer e divulgar determinados padrões de normalidade, certo e errado, masculinidade e feminilidade, que impactam na constituição de crianças e jovens e como se veem e enxergam o outro na realidade.

Entretanto, o cinema também pode subverter os modos de ver, ao potencializar fortemente “as possibilidades conceituais na medida em que intensifica a impressão de realidade e, com isso, aumenta o impacto emocional e faz intervir um elemento afetivo-cognitivo no processo de compreensão da realidade” (DUARTE, 2009, p. 4), particularmente devido à multiplicidade de perspectivas em uma mesma narrativa, à capacidade praticamente ilimitada de manusear espaços e tempos.

O cinema, proposto por Duarte (2009) e com o qual concordamos, tanto pensa quanto faz pensar; as imagens propõem conceitos que abalam e perturbam aquilo que está cristalizado, questionam, desalojam e inquietam ao apresentarem soluções que não as convencionais e edificantes, mas muitas vezes contraditórias e incômodas. Como postula Duarte (2009, p. 5): “Quando o cinema apresenta o outro pelo ponto de vista dele ou possibilita que ele próprio fale de si desestabiliza a recepção e problematiza valores, na medida em que oferece ao espectador elementos para refletir sobre uma determinada questão a partir de diferentes ângulos e perspectivas”.

Temos respaldado a nossa prática justamente nesse cinema que pensa, que olha para e por outros ângulos para os sujeitos, a vida e a sociedade. Neste sentido é que escolhemos, dentre tantas outras obras possíveis em nosso profícuo cinema brasileiro, duas⁴ que nos auxiliam a olhar para questões escolares de modo diferenciado, humano, generoso e sensível. Vamos a elas.

⁴ Optamos por adotar procedimentos diferentes para analisar as duas obras: “Pro dia nascer feliz” e “Vocacional-uma aventura humana”. Para análise da primeira, lançamos mão de reflexões provenientes de uma pesquisa de doutorado e para análise da segunda, partimos de experiências vivenciadas em espaços formativos com estudantes da graduação em Psicologia e psicólogas.

O que falta pro dia nascer feliz na educação brasileira?!

O documentário “Pro dia nascer feliz”, de direção de João Jardim e lançado em 2005, aborda a temática da educação brasileira, ilustrando o cenário desigual de diversas escolas, públicas e privadas, em diferentes regiões do país.

Utilizamos o referido documentário em uma experiência com professoras da educação básica em uma proposta formativa desenvolvida no decurso de uma pesquisa de doutorado (NUNES, 2020). Em um dos encontros, após a exibição do recurso, procedemos com o diálogo sobre as questões identificadas por cada participante. Nessa ocasião, alguns trechos foram discutidos, analisados e para apresentação neste capítulo realizamos um recorte da pesquisa supracitada, que segue organizada nos seguintes eixos: culpabilização *versus* valorização docente; falta de autonomia docente e o papel do Estado nas escolas públicas e, por fim, diferentes participações da família na escola pública e privada.

No primeiro eixo de análise “culpabilização *versus* valorização docente”, buscamos algumas falas das professoras para ilustrar suas percepções.

“Gente, o professor foi uma vez [dar aula]? Mas que professor é esse? Assim, eu fiquei perplexa (...) com a falta do professor mesmo. De não se preocupar. Porque é o trabalho, é o seu trabalho, se você escolheu esse trabalho, o seu trabalho é correr atrás. É tentar fazer com que o aluno vá pra escola. Agora, se o professor próprio não vai, como que ele quer que o aluno vai?”(depoimento de uma professora extraído do Diário de Bordo de NUNES, 2020).

“Se a gente for transferir para a nossa realidade, os professores das escolas públicas hoje em dia têm uma visão diferente. Eles buscam no aluno o mais. “Então você é isso? Eu quero mais de você! Nós fazemos muito pelos nossos alunos. Nós damos o nosso melhor.”(depoimento de uma professora extraído do Diário de Bordo de NUNES, 2020).

Ao olhar para a realidade retratada no documentário, a primeira professora acima identificou nuances de falta de comprometimento docente com seu trabalho na escola. A outra professora, ao ouvir esse posicionamento da colega, faz uma análise a partir de sua própria experiência, de dedicação e de empenho em sua função frente ao aluno.

Discordamos da culpabilização das professoras pelos problemas vividos na Educação, pois tais problemas têm suas raízes em questões políticas, sociais, culturais e econômicas, não cabendo a individualização de tais justificativas. Nesse sentido, consideramos necessário reivindicar no âmbito das políticas públicas por planos de carreira com adequada remuneração e, sobretudo, valorização da profissão docente (NUNES, 2020).

Para fomentar essa discussão no debate com as professoras, buscamos as referências de Nóvoa (2017), Saviani (2009) e Facci (2015) que reiteram a importância de uma formação docente consistente teoricamente, e que dê sustentação a uma prática profissional articulada com questões políticas e sociais.

No segundo eixo de análise sobre a percepção das professoras acerca desse documentário, identificamos questões referentes à “falta de autonomia docente e o papel do Estado nas escolas públicas”, ilustradas nas falas abaixo:

“Aquela parte de exigir da gente, querer que a gente seja bonequinho de fantoche e faça o que eles querem, continua do mesmo jeito (...) nós nos sentimos como fantoche. Chega da superintendência uma resolução e você tem que simplesmente acatar, seja bom pra você ou não seja. Diz que é uma democracia, mas uma democracia que a parte mais interessada não participa. Então isso é o que acontece.” (depoimento de uma professora extraído do Diário de Bordo de NUNES, 2020).

“Então você vê a questão da reprovação. Hoje em dia não podemos reprovar um aluno. Pra reprovar um aluno tem que fazer tanta coisa, preencher tanto relatório pra justificar porque aquele aluno foi reprovado.” (depoimento de uma professora extraído do Diário de Bordo de NUNES, 2020).

No trecho em que se evidencia no filme o quanto muitas vezes as questões burocráticas se sobressaem no contexto da escola pública, as professoras⁵ demonstraram se sentir afetadas pela cena, uma vez que também em sua realidade concreta, elas se sentem tolhidas e cerceadas em sua liberdade de escolha em ações cotidianas na escola.

Dialogamos com as professoras sobre a relevância da autonomia e do protagonismo docente em seu trabalho pedagógico e em seu fazer na escola. Procuramos incitar, nas docentes, desejo de mudanças, mesmo diante de tantas dificuldades vivenciadas e anunciadas por elas, dentre essas, a falta de autonomia e de apoio do governo. Para refletirmos sobre tais aspectos, reiteramos a importância da formação docente em caráter contínuo e recorremos a André (2016) que defende uma perspectiva de formação de professoras/es autônomas/os, críticas/os, reflexivas/os e pesquisadoras/es de suas próprias práticas. Nas palavras da autora: “Intencionamos que o professor aprenda a perguntar, indagar-se, a colocar-se diante da realidade. Se não houver essa possibilidade no trabalho de formação, não vamos conseguir que haja o desenvolvimento de sujeitos autônomos, pesquisadores” (ANDRÉ, 2016, p. 22).

No terceiro eixo de análise realçamos as percepções das docentes sobre as “diferenças entre escola pública e privada e a participação das famílias”, retratadas nos depoimentos abaixo:

“Um ponto que eu achei interessante no vídeo que eu percebi foi a questão da valorização e da estrutura física das escolas. Olha a diferença! A escola particular parecia uma faculdade; a aluna andava quarteirões dentro da escola pra chegar na sala de aula e a outra, não tinha nem água.”
(depoimento de uma professora extraído do Diário de Bordo de NUNES, 2020)

⁵ Tais professoras atuam em uma escola pública de educação básica e vivenciam dificuldades comuns a outras instituições, como, por exemplo: infraestrutura precária, baixos salários, formação docente insuficiente, falta de autonomia no trabalho, dentre outros.

“Eu acho que a família de escola particular cobra mais. Não é que tenha mais ‘não’, que a família tá mais presente. Mas quando a família é mais abastada, o filho é troféu! Então ele tem que se dar bem de qualquer forma; a mãe e o pai vão cobrar daquele menino, um estudo inimaginável.” (depoimento de uma professora extraído do Diário de Bordo de NUNES, 2020).

No documentário, as diferenças entre escola pública e privada são evidenciadas e mostram a realidade extremamente desigual das escolas brasileiras. Temos ciência de que condições desiguais de vida e escola produzem caminhos também desiguais de escolarização. Em nosso diálogo com as professoras, dentre outros aspectos e autores/as abordados/as, recorreremos às seguintes palavras de Patto (2008, p. 36):

O bom ensino, a valorização do corpo docente (que inclui salários dignos, boa formação intelectual e participação nas decisões) e a redução da dualidade escolar foram postos em plano mais que secundário. Ao contrário, aprofundou-se o fosso entre as escolas para ricos e para pobres. Foi assim que chegamos ao desmantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do direito universal à educação escolar. Se nunca tivemos uma escola formadora da inteligência crítica, já tivemos uma escola que, pelo menos, ensinava a ler e a escrever.

Reiteramos a perspectiva anunciada por Patto (2008) e defendemos que todas as escolas tenham condições adequadas para realizar o seu trabalho escolar e que os sujeitos tenham a oportunidade de aprender e desenvolver-se, e de apropriar-se de conhecimentos científicos e culturais. Além disso, anunciamos às professoras o importante papel da instituição escolar ao promover no sujeito “a conscientização, o desenvolvimento do pensamento crítico, a humanização e a emancipação” (NUNES, 2020, p. 218).

Em relação à participação das famílias nas escolas públicas e privadas, vale ressaltar a preponderância dessa visão idealizada de que as famílias, de uma maneira geral, não colaboram com a escolarização de seus/suas filhos/as. Existe uma expectativa

também idealizada das famílias de que a escola realize seu trabalho sem, necessariamente, contar com seu apoio e/ou participação.

No que diz respeito à percepção de que as famílias em condições mais favoráveis investem mais em seus/suas filhos/as, destacamos também o caráter preconceituoso e excludente dessa visão que se apoia na concepção de que as famílias pobres não acompanham, porque não valorizam seus/suas filhos/as. Nessa perspectiva, desconsidera-se a realidade concreta vivida pela maioria das famílias em condições de vulnerabilidade como condições precárias de saúde e moradia, jornada exaustiva de trabalho, dificuldades com transporte, entre outras.

Em nossa compreensão, é preciso que as famílias sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas, em suas singularidades e dificuldades, assim como também as professoras. Nesse sentido, é preciso que se nutra uma boa relação entre famílias e escolas, e que se assuma uma co-responsabilização pela formação humana compartilhada por ambas as instituições. Esses aspectos foram abordados com as professoras com vistas a novas leituras e percepções sobre o tema família e escola.

No momento da discussão do documentário, todos os depoimentos, reflexões e percepções apresentadas pelas professoras foram dialogados e a nossa mediação foi no sentido de favorecer a ampliação da compreensão do tema em questão. Além disso, procuramos também desconstruir alguns paradigmas, construir novos conhecimentos e ainda mobilizar nos sujeitos a necessidade de busca por transformações em sua realidade concreta de trabalho. Assim, no decorrer do diálogo confirmamos o potencial da Arte, em especial do uso do documentário para provocar reflexões e ressignificar práticas docentes, buscando contextualizar as discussões dentro da realidade das escolas brasileiras sem perder de vista as especificidades vividas por cada uma.

Uma aventura humana e humanizadora: Vocacional

“A concepção dessa escola era preparar a gente pra
mais longe” (ex-aluno)

“Então abriu esse mundo, que a minha cabeça ficou
assim enorme” (João Signorelli, ator e ex-aluno)

“Era uma perspectiva de fazê-los sentir as várias
facetas da cultura humana, de homem livre e agente
transformador da sociedade” (Áurea Sigrist, ex-
diretora do Vocacional de Americana)

“Nós éramos apaixonados pelo que fazíamos e os
alunos também” (ex-professor)

“Como um projeto tão inovador como esse chegou
ao fim? 40 anos depois, a educação brasileira parece
estar a anos luz da experiência que vivemos” (Toni
Venturi, ex-aluno e diretor do filme)

Nas experiências formativas com estudantes de Psicologia e psicólogas, em que utilizamos o segundo documentário aqui escolhido⁶, “Vocacional - uma aventura humana” abordamos alguns aspectos referentes à educação, como por exemplo: o ensino integral no Brasil e a qualidade na educação pública em contraposição à lógica neoliberal posta pelo capitalismo, que considera a educação como mercadoria.

O documentário de Toni Venturi (2011) narra a história de seis ginásios vocacionais⁷ no Estado de São Paulo e traz um retrato de

⁶ Como utilizamos esse Documentário com algumas turmas de graduação em Psicologia, em espaço de sala de aula formal, ou em cursos de formação de psicólogas, e sem a intenção de investigação científica, não registramos as falas das participantes durante os diálogos. Mesmo assim optamos por mencionar tal documentário por se tratar de um recurso que, em nossa avaliação, foi capaz de provocar muitas reflexões e discussões importantes sobre a educação, bastantes pertinentes para refletir o momento político atual, inclusive.

⁷ Os Ginásios Vocacionais constituíram um projeto educacional experimental, desenvolvido entre 1961 e 1970 no estado de São Paulo; “uma experiência com características peculiares: adotava-se a democracia como prática pedagógica, havia baixo índice de reprovação e evasão, grande participação da comunidade,

possibilidades de estabelecer diferentes formas de se organizar a educação. O referido recurso possibilita-nos conhecer e analisar uma proposta de Educação que foi reprimida pela Ditadura Militar na década de 60. O diretor do filme foi estudante de um desses colégios e fez questão de ilustrar como cada conteúdo era aprendido por meio da vivência; por exemplo, para aprender geografia, os/as alunos/as faziam viagens nacionais e até internacionais.

Há inúmeros relatos no documentário em que consideramos como a proposta pedagógica do Colégio Vocacional buscava essa unidade entre cognição e afeto; em depoimentos de outras/os estudantes também, algumas delas, pessoas de destaque na Arte e na Ciência, há evidências de como o colégio fez diferença em suas vidas. Uma estudante relata que em uma aula de química aconteceu um acidente, foi ferida e seu rosto ficou marcado. Diante do episódio, a direção do colégio, em um gesto singelo, porém sensível e humano, retirou os espelhos da escola para evitar a exposição da estudante perante os/as demais colegas. Tal depoimento é narrado de forma muito emocionante por essa estudante e nos faz pensar no papel educativo da instituição, para além do projeto político-pedagógico. O currículo oculto, que se refere a crenças, normas e valores ensinados aos/às alunos/as por meio das relações sociais tecidas na sala de aula e na escola (GIROUX; PENA, 1997), aqui mostra sua força e relevância. A escola ensinou à estudante em questão e a todos/as os/as demais, que se importava com ela e com sua recuperação após o incidente.

Assim, a partir do que é retratado no documentário, levantamos algumas reflexões importantes com estudantes do curso de graduação em Psicologia e psicólogas escolares: Na atualidade no Brasil, a qual projeto de sociedade as escolas, de uma

dos pais e alunos nas decisões gerais; defendia-se a integração entre teoria e prática; buscava-se a formação integral do indivíduo; davam ênfase aos trabalhos em equipe, aplicavam-se diversas técnicas pedagógicas e práticas de avaliação diferenciadas e o currículo era planejado respeitando o contexto das unidades.” (NAKAMURA, 2016, p. 68)

maneira geral, respondem? Qual o perigo de uma escola libertária? Como tornar a Educação uma ferramenta de emancipação?

Também consideramos que os saberes elencados por Saviani (1996) parecem estar presentes na formação das professoras que participaram da grande aventura pedagógica instaurada pelos Colégios Vocacionais. Certamente houve dificuldades, percalços e limites, mas a impressão que fica ao/à espectador/a é a de que uma educação como aquela foi possível e infelizmente brutalmente interrompida devido aos rumos tomados pela história brasileira em 1964⁸.

Nos momentos em sala de aula com estudantes de graduação ou em espaços de formação continuada em que utilizamos esse documentário percebemos manifestações diferentes dos sujeitos em relação à obra: alguns demonstraram estranhamento e não compreensão dessa realidade, por diferenciar-se sobremaneira da sua própria experiência de escolarização; outras vezes nos deparamos com depoimentos e reflexões de estudantes que mesmo não tendo vivido nessa época se sensibilizaram profundamente com os relatos no documentário e demonstraram ampliação de sua compreensão sobre a realidade educacional brasileira na atualidade.

Percebemos pelos pronunciamentos de alguns deles, inclusive, o interesse de aprofundar mais nas discussões políticas referentes à Educação e a necessidade de um engajamento da população na luta por mudanças concretas no cenário educacional brasileiro, principalmente porque a experiência com os Ginásios Vocacionais provou sua viabilidade e efetividade, no sentido de promover um ensino democrático, humano, integrado e de qualidade a todos/as, algo que poderia ser novamente implementado.

⁸Gostaríamos de destacar ainda outro marco no retrocesso à Educação pública brasileira, o golpe sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, que a tirou do poder, tendo, pois, assumido Michel Temer, seu vice. Enquanto Dilma buscava direcionar os lucros do Pré-sal brasileiro à Educação, com seu *impeachment*, o então presidente aprova a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) de número 95 que restringe e estabelece um teto para os investimentos em Educação para os próximos 20 anos.

Além dessas reflexões em que procuramos provocar inquietações nos sujeitos por meio desse documentário, vale ressaltar que quando utilizamos a Arte como mediadora nos espaços formativos, nossa intenção também é sensibilizá-los para que encontrem outras formas de compreensão da realidade, inclusive interessando-se pelo cinema na perspectiva acima apresentada.

Para Vigotski (1925/1999) os sentimentos suscitados pela obra de Arte são socialmente compartilhados, ou seja, as condições sociais comungadas pelos outros permitem uma aproximação entre os homens por outras dimensões. Nas palavras do autor: “[...] a arte é uma espécie de sentimento social [...]”. (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 308).

Em nosso entendimento, todo conteúdo artístico provoca sentimentos diversos e poderá convidar o nosso olhar para leituras ampliadas sobre diferentes fenômenos. Assim, acreditamos no potencial da Arte como ferramenta que possibilita encontro entre pessoas, entre experiências, entre concepções que estão sendo partilhadas por estudantes de Psicologia, por psicólogas, por professoras. Desse modo, concebemos os documentários analisados a partir do vértice da Psicologia Histórico-Cultural, como importantes recursos para a formação humana, cultural e político-social dos sujeitos.

É preciso que tenhamos em mente a transformação social que pode ocorrer a partir do encontro entre os sujeitos por meio da Arte, como nos ensina Vigotski (1925/1999), para alcançarmos esse sentimento social em nós. Em nossa percepção, os documentários citados e os diálogos desencadeados a partir deles permitem outras visões possíveis sobre determinados fenômenos e ao compartilharmos isso, outros caminhos poderão ser constituídos. Nas palavras de Zanella (2017, p. 47): “Arte e vida estão, pois, conectadas de uma forma que não é possível separar”.

Dessa forma, a nossa intenção com a utilização de documentários em espaços de formação é buscar formas de transformação do contexto escolar a partir da Psicologia Escolar e dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Arte como

produção especificamente humana e que está estreitamente relacionada à nossa vida.

Para não finalizar, seguimos nosso caminho, de mãos dadas com a Arte e Diego

Identificamos em nossa atuação e fundamentadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e em Vigotski⁹ o quanto a utilização da Arte na formação inicial e continuada, tanto de psicólogas como de professoras possibilita o convite a reflexões sobre diversos aspectos da formação humana e ainda permite ruptura com visões naturalizantes sobre fenômenos diversos, em especial no que se refere ao contexto escolar.

Nesse sentido, referendamos espaços de formação que utilizem elementos artísticos, uma vez que podem ampliar sentidos, além de contribuir com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores fundamentais no processo de humanização como emoção, imaginação, consciência, percepção, atenção.

Também insistimos na importância de que nesses espaços e oportunidades formativas sejam apresentados filmes outros que não aqueles que proliferam no cinema comercial, repletos de clichês e obviedades que, além de propagar e perpetuar estereótipos e preconceitos de todos os tipos, não contribuem com os processos de aprendizagem e desenvolvimento postulados pela Psicologia Histórico-Cultural. Em trabalhos anteriores fizemos algumas sugestões de filmes (PESSOA, 2014; SILVA, 2005; SILVA; NUNES, 2021) que propiciam essa subversão e ampliação do olhar.

Além disso, defendemos que todos os sujeitos tenham a oportunidade de acesso a espaços públicos e democráticos em que a Arte esteja presente, pois, essa experiência poderá trazer contribuições efetivas à sua aprendizagem, ao seu

⁹ Ao longo deste capítulo optamos por utilizar a grafia “Vigotski” para o nome do autor, e nas citações diretas e indiretas utilizamos a grafia conforme as referências consultadas.

desenvolvimento, à sua formação e emancipação humana. Desse modo, certamente Diego e tantas outras crianças e jovens poderão ter a possibilidade de uma mediação diferenciada, que lhes ajude a olhar e contemplar a partir de outros vértices a realidade que está diante de seus olhos.

Referências

- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP. Papirus, 2016. p. 17-34.
- ANTUNES, A. O seu olhar. Álbum Ninguém, 1995.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, v. 1, p. 22-31, 2014.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2013.
- DUARTE Jr., J. F. A arte na educação: cinco temas para reflexão. In: *A montanha e o videogame: Escritos sobre educação*. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 33-48.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUARTE, R. O outro no cinema. *Revista teias* (UERJ. Online), v. 10, 2009. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24058/17027>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015. p. 93-113.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GIROUX, H. A.; PENNA, A. N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais* – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JARDIM, J. Pro dia nascer feliz. Documentário Nacional, 2006.

NAKAMURA, M. E. F. P. Os Ginásios Vocacionais: subversões e acomodações. *Anais do ENAPHEM* - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, n. 3, 11, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NUNES, L. G. A. *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre Educação Inclusiva*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, 2020.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Orgs). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Martin; Brasília, DF: Capes, 2008, p. 25-42.

PEDRO, L. G.; SILVA, S. M. C. da. Interface entre Psicologia e arte: a constituição de sujeitos na fruição estética. In: SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. (Orgs). *A Psicologia Escolar e o ensino superior - debates contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2020, p. 213-230.

PESSOA, C. T. *Psicologia Escolar e Educacional: inspirando ideias para a formação continuada de educadores por meio da Arte*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 164 fls, 2014.

PESSOA, C. T.; SILVA, S. M. C. da. Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 20, n. 3, p. 229-239, set./dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2872>. Acesso em: 22 fev.2022.

SALLES, J. M. A dificuldade do documentário. In: MARTINS, J. S.; ECKERT, C.; CAIUBY NOVAES, S. (Orgs.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 2005, p. 57-71.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica – primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996, p. 39-50.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.40, p. 143-155. jan./abr., 2009. Disponível em: DOI: 10.1590/S1413-24782009000100012. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, S. M. C. da. *Psicologia Escolar e Arte. Uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

SILVA, S. M. C. da; PEDRO, L. G.; SILVA, D. REZENDE, D.; BARBOSA, L. M. Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão* (Impresso), v. 33, p. 1014-1027, 2013.

SILVA, S. M. C. da; NUNES, L. G. A. “A arte existe porque a vida não basta” – propostas para uma parceria entre Psicologia Escolar e Arte. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. Vol. 2. Curitiba: Editora CRV, 2021. p.169-194.

SOUZA, V. L. T. de. Arte, imaginação e desenvolvimento humano. Aportes à atuação do psicólogo na escola. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. de (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica. Teoria e Prática nos Contextos Educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016. p. 77-94.

SUZUKI, M. A.; LEONARDO, N. S. T. A medicalização da vida e dos processos escolares: uma prática social de controle. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. *Educação Escolar e apropriação do conhecimento: questões contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2016.

VENTURI, T. *Vocacional - uma aventura humana*. Documentário Nacional, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1925).

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio da Pedologia. (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010. (Original publicado entre 1933-1934). Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 22 fev.2022.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, trad). São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1988. (Original publicado em 1933).

ZANELLA, A. V. *Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2017.

CAPÍTULO 4

DIÁLOGOS ENTRE MEDIAÇÃO E LINGUAGEM PARA VYGOTSKY: um olhar da Psicologia Histórico-Cultural sobre a colonialidade

Tadeu Lucas de Lavor Filho
Aparecida Carneiro Pires
Antoniél dos Santos Gomes Filho

Introdução

O presente texto tem por objetivo discutir os conceitos teóricos de mediação e linguagem desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo através de seu interlocutor pioneiro, a saber, o psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky. O capítulo inicialmente aborda uma apresentação epistemológica e teórica dos conceitos citados acima para, posteriormente, produzir reflexões sobre a colonialidade à luz do teórico português Boaventura de Souza Santos. Por último, tecemos um fio condutor que discute a interface destes dois campos de saberes, a mediação da linguagem e a pós-colonialidade, que podem estar relacionados e dar subsídio para uma práxis teórica emancipadora.

A Psicologia Histórico-Cultural surge na virada do século XIX ao XX com as atividades de pesquisa desenvolvidas por Lev Vygotsky (1896-1934). Concomitantemente, participaram desse movimento os estudiosos Alexis Leontiev (1903-1977) e Alexander Luria (1902-1977), cuja relação foi importante para o avanço da teoria e da sua disseminação na academia científica. Originalmente criada na Rússia, a Psicologia Histórico-Cultural estabeleceu-se como um movimento de insuficiência dos paradigmas científicos existentes na época e dentre eles podem ser citados os trabalhos de W. Wundt na Psicologia

Experimental, M. Wertheimer, E. Koffka e W. Kohler na Psicologia da Gestalt, J. Dewey na Psicologia da Educação, além de F. Skinner com o behaviorismo radical e S. Freud que já teria firmado a teoria psicanalítica. Sua fundação se insere dentro de um rol de teorias empíricas desenvolvidas no campo da Psicologia. Contudo, sua proposição está alicerçada numa direção de ciência concreta e embasada pelo avanço da filosofia marxista na Europa e, pela própria diversidade que é o campo psi, diversos campos de intervenção são analisados à luz da teoria, como a psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação/aprendizagem e a pragmática das relações de sociabilidade (SANTOS; AQUINO, 2014).

A Psicologia Histórico-Cultural emergiu em detrimento de uma inquietação gerada contra a objetificação dos saberes psicológicos puramente experimentais e observáveis, uma vez que em 1875 o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig na Alemanha marca a fundação de um campo científico psicológico, das quais determinadas técnicas e pesquisas derivadas desse acontecimento se reduziam ao campo do controle e da cientificação pela via da experimentalidade (MEIRA, 2007). Essa produção de um tipo de psicologia se centrava somente como um campo teórico-pragmático do comportamento e/ou circunscrito que não se tinha abertura para conceber que outros tipos de psicologia que não fossem reduzidas ao campo das disciplinas experimentais do comportamento controlado e/ou preditivo. Em suma, o reconhecimento da psicologia perdurou por muito tempo em uma manutenção da pesquisa empírica engajada a uma dimensão mais objetiva de análise do psíquico reduzido ao comportamento, por exemplo, como nos experimentos de I. Pavlov (VYGOTSKY, 2004).

Nesse sentido, segundo Vygotsky (2004) a delimitação do objeto de estudo da ciência psicológica é fundamental para aprofundar o debate e as particularidades constitutivas do aparelho psíquico. Ademais, os vários percursos epistemológicos até então constituídos produziram teorias psicológicas em diversas perspectivas, quer seja no campo subjetivista como a psicanálise;

ou experimental e objetiva como o behaviorismo – além de outras teorias que poderíamos tomar como exemplo. É com uma insatisfação às ênfases dadas pelas abordagens psicológicas, muitas vezes estritamente no âmbito psicopatológico, que Vygotsky, a partir da perspectiva materialista da realidade, começou a pensar nas estruturas sociais, na cultura permeada de uma historicidade como uma cadeia de formação do pensamento, que em sua produção a distingue como signo e processos de mediação.

O autor começa a problematizar as invisibilidades que o campo das ciências psicológicas ainda estabelecia sobre os processos estruturais da linguagem e das tecituras sociais, uma vez que no berço da ciência moderna, o comportamento era visto estritamente como aprendido e modelado, e o que ele buscava era produzir uma outra forma de leitura dos processos interacionistas na sociedade, bem como a relação do sujeito consigo e com o outro indissociáveis da história. Embora Vygotsky pudesse não prever o desfecho, ele não sabia que sua aposta na Psicologia Histórico-Cultural iria criar brechas para pensar os comportamentos humanos pela dimensão da semiótica (BARROS et al., 2009; GONZÁLEZ-REY, 2007).

Foi o seu movimento de avançar nas ideias de uma Psicologia Histórico-Cultural que colocou em cheque que não se travava de comparar o atributo de que cada teoria psicológica exercia na ciência, mas de que seria preciso repensar as insuficiências teóricas e metodológicas que propiciaram suscitar uma explicação que não se centrava na polaridade de teorias monistas e dualistas encontradas nas abordagens citadas anteriormente, e como estas dentro do seu escopo podem ser explicadas de maneiras diferentes, ou seja, fazendo com que desmistifique uma generalização universal dos fenômenos sociais e subjetivos (ZANELLA, 2004). Desse modo, apresentamos a seguir algumas notas expositivas sobre seus principais conceitos - mediação e linguagem - e sobretudo, enfatizando de como estas categorias conceituais se tornaram centrais para uma oposição de leitura do comportamento humano não hegemônico da psicologia experimental. Assim, após esse item, discutiremos sobre os conceitos teóricos de mediação e

linguagem desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural, para então adentrarmos em reflexões sobre a colonialidade no âmbito do desenvolvimento cultural da linguagem.

Apontamentos conceituais sobre mediação e linguagem na Psicologia Histórico-Cultural

A guinada de discussão sobre a compreensão dos comportamentos humanos e formação de uma Psicologia Histórico-Cultural proposta por Lev S. Vygotsky marcou profundamente o curso da relação de investigação de diversos pesquisadores, e tem sido cada vez mais estudada por diversas áreas, sobretudo na Psicologia e na Educação. É do campo de discussão dessa perspectiva em Psicologia as articulações teóricas sobre um novo modo de compreender o campo psicológico tendo como foco os processos culturais, e conseqüentemente seus desdobramentos no campo da aprendizagem, dos afetos, da psicologia do desenvolvimento, da interação social e da linguagem, das funções elementares e superiores do aparelho cognitivo, e por último as relações de mediação intersubjetiva que é vista pela corrente teórica como uma potencialidade do sujeito de alterar a realidade sob o uso da linguagem e da formação de signos (SANTOS; AQUINO, 2014).

O conceito de linguagem para Vygotsky é um termo fundamental, pois, esse é responsável por refletir uma função cognitiva e/ou interacionista que em certa medida regula as ações, os processos psíquicos, a afetividade, a interação social e a consciência do sujeito. Esta direção teórica da linguagem e, posteriormente de cognição social abordada pelos estudiosos da cognição se destaca na Europa devido a inclusão da linguagem e da formação cultural relacionados aos processos psicológicos, cuja tradicionalidade de ciência psicológica exigia um trabalho de psicologia que se estabelecesse de maneira objetiva, experimental, observável e controlada (MORATO, 2000).

A linguagem é comunicação, e por isso, é produto de enunciação e compreensão de uma mensagem; uma informação, uma relação de códigos, uma interação entre ações e representação. A linguagem é um processo interacionista e estrutural possível porque o homem é dotado do pensamento como produto da linguagem. A linguagem nesse viés é atravessada pelo campo das ações humanas, das transformações sociais e culturais, e esta possibilita estabelecer um marco entre a psicogenética, muitas vezes centralizada no desenvolvimento da cognição, e a Psicologia Histórico-Cultural introduz teoricamente a cultura como processo formativo da linguagem (VYGOTSKY, 2001; MARTINS; MOSER, 2012).

É na contribuição da linguagem que Vygotsky se destaca no campo psicológico e científico de modo geral, ao passo que introduz o fenômeno linguístico como um campo de significação dos processos sociais e de interação do sujeito, isto porque se o pensamento é produto da linguagem, esta é anterior a toda e qualquer ação, e por assim dizer, “não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos ou domínios do pensamento fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora dos processos interativos humanos” (MORATO, 2000, p. 154).

O reconhecimento da interação e do desenvolvimento humano, numa perspectiva social e subjetiva, indissocia o desenvolvimento cultural, e por excelência sua própria formação discursiva. A questão primada pelos pensadores da Psicologia Histórico-Cultural é de tensionar suas apostas sobre o campo da linguagem, e que não se pode fazer uma leitura do pensamento puramente pelo seu funcionamento (neuro)cognitivo. A relação que precisa ser observada com inquietude é justamente de entender que é devido a cultura e suas intempéries da relação em sociedade, em grupo e com o outro, que a criança consegue apreender processos e reproduzir comportamentos, pensamentos e diversas outras práticas de comunicação (PIRES, 2011).

A tese central de Vygotsky de que a mente é um processo de formação social da linguagem não é apenas uma máxima de sua contribuição às ciências psicológicas, mas é a representatividade de

uma compreensão de que a cadeia de signos é importante para a definição do que somos e podemos vir a ser, principalmente pela aprendizagem tendência desenvolvimental que lançamos sobre as relações comportamentais, ou seja, esses signos dotados de sua formação - as palavras, são as unidades da consciência, algo que o autor preferiu tratar como vetor de interação entre os sujeitos, e por isso, o significado que as palavras possuem são as ferramentas de aprendizagem do comportamento e dos processos subjetivos da consciência (PIRES, 2011).

Para Vygotsky (2001), pode-se perceber como essa problemática está no cerne do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, pois, o teórico se posiciona em um olhar pelo qual a relação entre a consciência, pensamento, linguagem, cognição de um modo geral se inter-relacionam com outras categorias que extrapolam o campo da linguagem, porém, não tomado como reconhecimento do processo de formação do psíquico, e por assim dizer de uma explicação mais rigorosa de uma Psicologia; como ele mesmo afirma:

Por tudo isso, o problema das relações é a parte menos trabalhada pela psicologia, fato que só poderia ter os reflexos mais negativos na questão do pensamento e da linguagem. Se examinarmos atentamente a história do estudo dessa questão, veremos facilmente que esse ponto central de toda a relação do pensamento com a linguagem sempre fugiu à atenção do pesquisador, e que o centro de gravidade de toda essa questão sempre se confundiu e se deslocou para algum outro ponto e fundiu-se com alguma outra questão (VYGOTSKY, 2001, p. 2).

Nesse sentido, a linguagem para Vygotsky (2001) não pode ser vista como um problema isolado ou como um sistema cognoscível apenas, isto porque até mesmo a linguagem possui suas limitações localizadas na variação linguística, por exemplo, se tomarmos a linguagem como ferramenta de aprendizagem e interação social, poderemos analisá-la sob uma ótica onde esta é articulada entre comunicantes na medida em que há uma mediação histórica e cultural

das funções superiores, tratadas nos processos psicológicos, cuja relação possibilitaram o homem em meio animal possuir uma função intermediária de intervenção com o ambiente e com o outro.

Essa relação possui uma mediação que é semiótica, mas também é histórica (dos processos (a)temporais) - social (da cadeia de sociabilidade entre sujeitos) - e cultural (da produção de modos de vida). Ou seja, não são vetores distintos e que agem de forma isolada, eles são constituintes do plano de experiência da vida humana. Algo que, por exemplo, os psicólogos experimentais radicais rejeitaram por muito tempo, de que estes componentes também eram produtores de comportamento. Podemos relacionar essa reflexão quando observamos o desenvolvimento maturacional de uma criança, que não só requer uma dependência de signos introjetados pelo o outro, como também é produtora de uma aprendizagem que necessita da experimentação compartilhada. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nos permite localizar a distância entre nível de desenvolvimento real da zona potencial de desenvolvimento, cujo processo só é operacionalizado porque há uma relação de mediação entre sujeitos (VYGOTSKY, 2001), e sobretudo, “é o princípio dialógico da interação com os outros que institui a ZDP como um processo de construção de conhecimento compartilhado, que se torna produtivo, pois é um conhecimento significativo, edificado em grupo, e que servirá a todos” (PIRES, 2011, p. 17).

A palavra é um fenômeno indispensável na teoria, e ela funda o cerne dos processos interacionistas da cultura, ou seja, sua formação funcional e estrutural no desenvolvimento é compreendida na relação de troca de signos entre os sujeitos, mas necessita ser apropriada e produzir sentido para quem aprende para, assim, utilizar as palavras de maneira a comunicar com a realidade e com os pares e, dialogicamente, constituir o pensamento. A palavra como unidade dessa constante relação mediada entre subjetividades é ato do pensamento, e por ele ato da palavra. A divisibilidade da palavra e pensamento é uma representatividade isolada de que a consciência é puramente abstrata e de que o comportamento é estritamente mecânico. Essa relação entre ato e palavra é uma

invariante da cultura, e do processo histórico e social é uma metamorfose de signo (PIRES, 2011).

Até aqui, a ênfase que Vygotsky deu às palavras contribuiu para análises teórico-metodológicas das implicações interacionistas. Não se trata da aprendizagem de palavras como únicas composições estruturantes da comunicação verbal, mas é antes disso uma representação concreta de nossas experiências compartilhadas com as experiências de outros. Também não se pode dizer que é um processo linear, apenas em uma relação entre emissor e receptor, e tão pouco de um lado quem detém o conhecimento e de outro quem nada se sabe. É justamente o oposto a essa condição, o que se transmite pelo signo é a realidade que ele comporta e, por isso, mesmo que dito em uma palavra ela renova e produz novos significados, não destrói o anterior (o transmitido), mas o transforma, e a cada relação intersubjetiva, novas atividades de mediação são geradas (ZANELLA, 2005).

Não há aprendizagem de signos e, consecutivamente de modos de existir, sem um processo de mediação. Se existe uma relação, existe uma troca, algo que se partilha e é por excelência sua materialidade sócio-histórica, pois dela derivam novos significados nas palavras (ZANELLA, 2004, 2005). Visto isso, pretende-se agora discutir o conceito de mediação para Vygotsky e relacionar ao campo da linguagem trazendo à tona a relação de signo e significado, e como este processo reafirma a interação social, histórica e cultural como marcadores teóricos e epistêmicos de base da Psicologia Histórico-Cultural.

Corroborando com a ideia anterior, Morato (2000) à luz de Vygotsky reitera que a cognição e seus processos formativos de comunicação – relação conceitual inerente a produção de signos, não podem ser compreendidos de forma desconexa da linguagem, assim como o pensamento não pode ser lido a priori do campo da linguagem, pois essa se encarrega de representar e acionar a realidade dada no momento da experiência. Assim, as funções cognitivas – processos psicológicos – como reflexo de produção da linguagem não possuem características controladas em regime de

experimentação ou previamente apreendidas pela significação do que pretende comunicar em ato ou pensamento, pois “se dependem da significação, são também atos de linguagem”. Esta premissa permite ratificar a tese de que a mente é um processo constitutivo das relações sociais (MORATO, 2000, p. 154).

Desse modo, para Vygotsky (2001) se o pensamento também é comportamento apreendido pela significação, isto é, se afirma pela via mediada entre pensamento e significação para depois criar representações pelas palavras, logo, o pensamento apreende a cadeia de significados que se expressam nas palavras que nomeiam os fenômenos, e por excepcionalidade, “o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (VYGOTSKY, 2001, p. 479).

Nesse sentido, os signos representam a realidade e exprimem nossas representações de mundo, como a palavra, por exemplo, e com isso, a mediação se torna um campo pelo qual permite que o homem no uso de seus instrumentos de comunicação/interação produza novas significações para novas formas de sociabilidade em relação ao meio e a si mesmo, pois, a mediação do outro é fundamental como condição de desenvolvimento da consciência. Com isso, o outro insere a cultura, posta em símbolos agregados de significações e dialogismos, e esta relação mediação-significação facilita o desenvolvimento da consciência na realidade constituída pelo pensamento e linguagem (SIRGADO, 2000; VYGOTSKY, 2001).

Esse processo de mediação é tomado pelo que se trabalha teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural, as palavras como dimensão material de signos são unidades formativas do pensamento, uma constituição simbólica da comunicação. A experiência de trocas (significações do mundo) na relação mediada entre os indivíduos é uma via de aprendizagem e da formação de vínculos sociais, ou seja, o que chamamos de mediação é toda possibilidade de apreensão da comunicação e de representação dela, a saber: a palavra, por magnitude, os afetos, as emoções, os discursos não verbais, os rituais, os comportamentos, as crenças, os

valores, dentre outras formas de inscrição de si no outro e vice-versa. Essa mediação é histórica e depende de acontecimentos (contextos, cenas, narrativas, etc), das quais recriam singularidades e novas formas de produção de significados no cotidiano (ZANELLA, 2004; ZANELLA et al., 2007).

Para Martins e Moser (2012) a mediação para Vygotsky é atravessada pelas ferramentas de signo e significado, ao passo que, a palavra constitui a produção de significado que conceitua (representatividade de sua materialidade) o signo. Assim, os signos têm forte efeito de sentido na realidade, pois propicia a produção de significados sociais e coletivos que são marcados pela singularidade do tempo, do local, dos sujeitos e da linguagem (SANTOS; AQUINO, 2014). Dentro das contribuições do autor, a condição conceitual de sentido foi fundamental para provocar um deslocamento da ênfase naturalista das interpretações de sentido, antes tida somente por um viés das sensações e percepções como algo que se media unicamente pelos processos psicológicos. Entre tantos dialetos teóricos mentalistas versus empiristas, o que Vygotsky nos chama atenção é o fato de que sentido não é um nem outro especificamente, é justamente a intersecção da cultura e da nossa experiência individual acionada na mediação com o outro (BARROS et al., 2009).

Aliás, como aponta Sirgado (2000) a relação dialógica que é efeito dos símbolos produzidos pela interação social permite que esses - cadeia de palavras - sejam compreendidos no jogo de signos e significados, cuja díade são imanentes na intervenção individual de cada sujeito e na alteridade do outro, uma vez que no plano histórico esse efeito simbólico agencia uma passagem de implicação (aprendizagem mútua) natural (objetiva) para cultural da linguagem. Isso produz uma forte relação que está no jogo de tensão na Psicologia Histórico-Cultural: de que o campo cultural é sempre social, pois, é em torno da atividade humana que os símbolos se misturam e permeiam o campo de mediação pelo qual o homem se transforma e modifica a cultura do meio ambiente.

É nesse ponto que a mediação é fundamental para compreender a função social das palavras, e principalmente por ser um condutor

de significado e significante da experiência apreendida na relação do e com o outro. Como já bem sabemos, Vygotsky atesta o fato que o homem se apoia da criação de símbolos como atividade instrumental, marcadamente originário da atividade humana, e com isso, essa produção de sentido é do campo cultural, pois é situada a partir da linguagem constitutiva da realidade fazendo com que a mediação é a condução de uma aprendizagem e/ou comunicação do social inserido no símbolo. Essa comunicação atesta por um lado a semiótica da singularidade na alteridade, e por outro lado que não é do campo estrito da natureza que os símbolos são agenciados, pois não são dados, e sim construídos e mediados (SIRGADO, 2000; VYGOTSKY, 2001; 2003; 2004).

São estes processos que marcam nossa estrutura social de produção de significados das relações sociais estabelecidas e pactuadas historicamente e culturalmente. Desse modo, a vida na sociedade ocidental tem em suas marcas a fundação de uma mediação da colonialidade que é carregada de signos e significados denotados e contados de violência na relação social estabelecida pelas diferenças coloniais de raça. Frente a isso, é necessário tensionar e burlar a diretriz que persiste nesses processos mediadores de nossas singularidades, cujos reflexos são digeridos pelo discurso colonial de opressão. Busquemos agora refletir estes processos em torno da Psicologia Histórico-Cultural.

Reflexões e fissuras da Psicologia Histórico-Cultural frente à colonialidade: o que cabe às mediações insurgentes?

Destarte, tentaremos agora problematizar o tema da colonialidade com a Psicologia Histórico-Cultural, tentando emergir uma reflexão sobre suas implicações e possibilidades de leitura da realidade acerca dos países do hemisfério sul. Acionando nesse percurso alguns processos semióticos de signos e significados produzidos nas relações sociais e culturais. Cabe com isso produzir um outro saber; um saber que possa dizer sobre as localidades apagadas pela hegemonia do saber eurocêntrico e propiciar

visibilidade de uma história traçada na violência epistêmica, domínio colonial e produção de povos considerados subalternos a partir de estudos sobre a colonialidade¹, a partir de discussões oriundas do autor português Boaventura de Souza Santos (2010).

Esse nosso interesse de refletir sobre esses processos - mediação e colonialidade - é justamente porque entendemos que nossos processos de mediação instituídos na história e na cultura ocidental colonial são reflexo das formas como nos concebemos sujeitos e fortalecemos uma interação social a partir da linguagem sobre o outro e o mundo. Se mantemos ainda hoje relações de colonialidade, por exemplo, com práticas de discriminação racial e construção imagética do inimigo (o pobre, negro, favelado, etc.), é porque nossos processos de mediação de signos e significações são efeito do que carregamos na história. Para além de uma transmissão semântica de nossas relações socioculturais coloniais, a vemos presente na experimentação dessa linguagem no próprio corpo.

Primeiramente, a colonialidade é a definição de um processo de opressão, domínio e exclusão, e marca uma produção de modo civilizatório em âmbito mundial - referenciado na divisão geopolítica de sistemas socioeconômicos, raciais e hierarquizados - que engendrou sistemas políticos, sociais, culturais e subjetivos de modos de vida amparados na cultura eurocêntrica, também conhecida como cultura ocidental. Assim, é nesse dilema que os estudos da pós-colonialidade e da decolonialidade se apresentam como uma possibilidade de fazer emergir um debate epistemológico dos saberes e raízes históricas de populações colonizadas que tiveram sua essência, cultura e saberes apagados, silenciados e legitimados como 'selvagens'. Nisso, a estreita relação entre colonizado e colonizador é uma das marcas do processo histórico de formação da civilização ocidentalizada (BALLESTRIN, 2013).

Encontram-se esses efeitos coloniais na relação com o outro e consigo, em que muitas vezes são instituídos signos que inscrevem

¹ Ver mais em MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 32, 2017.

em determinados corpos as marcas da colonialidade. De fato, não está distante entender quais são estes corpos, sobretudo na sociedade em que vivemos, o corpo negro, da mulher, dos corpos dissidentes sexuais e de gênero, os corpos com deficiências e outras denotações da diferença social são vetores de uma análise semiótica de uma representação de signos que a colonialidade, via de opressão, inscreve e atualiza as formas de interação social possível no curso da história e da cultura.

Temos no debate da pós-colonialidade relacionados à cultura e os processos de constituição de conhecimento, um grande destaque aos estudos realizados pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos, este que foi responsável por significativas contribuições no âmbito das ciências sociais a partir de desdobramentos na filosofia marxista, e também por possibilitar contribuição de que as leituras das epistemologias latinas, africanas e subalternas produzidas por autores do hemisfério sul ganhassem voz e destaque dentro de um cenário e território elitista que ele estava inserido - a Europa. Com isso, seus estudos versaram sobre a cultura do domínio ocidental desde o período colonial. Além disso, seus escritos suscitam interrogações sobre as diversas violências e representações de vida selvagem dos países colonizados que hoje refletem nas diversas desigualdades sociais, exclusões de direitos e efeitos do apagamento dos saberes culturais dessas populações (SANTOS, 2010).

Tendo em vista essa relação de colonialidade e o debate da pós-colonialidade, Boaventura de Souza Santos (2010) apresenta uma reflexão sobre a 'ecologia dos saberes', sendo que é por esse caminho que o autor aponta formas resistentes de enfrentar a hegemonia do saber totalitário ocidental. Com isso, o autor afirma que é preciso produzir formas que não focalizem e internalizem como universal o saber ocidental, sobretudo na intencionalidade de que o conhecimento possa dizer da realidade como intervenção e prática ao invés de representação, uma significação desconexa da experiência.

Observando essa condição de emergência de significações sobre os saberes marginais e uma oposição à colonialidade, o plano das mediações culturais é convocado como uma ferramenta para

produzir novos saberes e valorização do “nosso”. É justamente nesse movimento de fortalecer os saberes marginais que se observa a necessidade de reivindicação de um plano intercultural como ferramenta potente de intervenção contra o domínio dos saberes. Ou seja, dentro das nossas formações de relações sociais e as histórias estruturais de nossas culturas, temos processos que nos desrespeitam e nos representam em nossas particularidades e singularidades, das quais devem ser veemente difundidas (SANTOS, 2010).

Considerações finais

Portanto, partiremos agora para uma reflexão que não se finda sobre a relação que o papel da ferramenta intercultural incide na relação dos saberes colonizados: a urgência de uma representatividade de que os saberes marginais são potenciais produtores de conhecimento científico, e mais do que isso, são diversas narrativas de um povo. A mediação precisa ser problematizada, nos diversos âmbitos de atuação da vida em sociedade a partir dos significados socialmente constituídos, de modo que as produções de sentidos a esses signos que representam a realidade não fabriquem opressão e enrijeçam relações coloniais, tão pouco seja reduzida a organização da vida apenas como uma etapa de desenvolvimento maturacional - preparar a criança para uma vida adulta não colonial. Deve-se pensar como criar estratégias de uma mediação histórico-cultural que possibilite irrupções da vida colonial na sociedade.

É preciso tensionar as significações que damos às relações que estabelecemos sobre estigmas e estereótipos. A construção de signos que reforçam e atualizam a lógica dominante dos saberes, e principalmente subalternizam singularidades estão presentes nas palavras, nas composições de histórias e experiências mediadas na cultura, e devem ser questionados e ressignificados. A interação entre os sujeitos é interpelada por essas representações de sentido sobre o que é o outro. Numa relação colonial a vida do outro não

importa, suas significações são violentadas e sua singularidade é reduzida ao domínio dos signos.

Desse modo, a cultura é base para a compreensão dos modos de vida, subjetividade, saberes, epistemologias e conhecimento popular. Se a cultura é potente de transformação social como preconiza a Psicologia Histórico-Cultural, logo, a cultura é produtora de uma mediação que fortalece os saberes localizados, e isso diz também das formações entre as civilizações e processos de sociabilidade, dos quais a Psicologia Histórico-Cultural aliançada pela teoria marxista, introduz a atividade humana em sua historicidade na produção do conhecimento para cunhar uma compreensão de cultura que é social-histórica-política. Assim, articular um debate entre a cultura, as simbolizações e a suas intervenções nos saberes podem suscitar uma forma de romper com as colonialidades e produzir novas linguagens interculturais, isto é, compartilhamento e troca de conhecimento sem opressão e domínio ao homem-social.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 11, p. 89, 2013.

BARROS, João Paulo Pereira et al. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, p. 174-181, 2009.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: *Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, n. 24, 2007.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M.

E. M.; FACCI, M. G. D.; (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* São Paulo: Casa do Psicólogo; 2007. p. 27-62.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, 2000.

PIRES, Vera Lúcia. A interação pela linguagem: prática social mediadora das relações socioculturais. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 17, p. 87-100, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abisal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In B. S. Santos, M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Gustavo Rezende; AQUINO, Orlando Fernández. A Psicologia Histórico-Cultural: Conceitos Principais e Metodologia de Pesquisa. *Perspectivas em Psicologia*, v. 18, n. 2, 2014.

SIRGADO, Angel Pino. The social and the cultural in Vygotsky 's work. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em estudo*, v. 9, p. 127-135, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, p. 99-104, 2005.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, p. 25-33, 2007.

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO NA REDE PÚBLICA FEDERAL: possibilidades e desafios encontrados sob a luz da perspectiva histórico-cultural

Marina Souza Inocência
Núbia Silvia Guimarães

Introdução

A partir da década de 90, a inserção de alunos com diferentes deficiências nas salas de aula regulares tem aumentado significativamente. Dados do censo escolar demonstram que, com o passar dos anos, o número de alunos público-alvo da Educação Especial tem aumentado (GOVERNO FEDERAL, 2020). Esse aumento gradativo diz respeito ao movimento atual de inclusão, que se refere ao direito de todos terem acesso à escola pública e de qualidade. E, nesse sentido, existem leis que respaldam tais avanços.

O movimento de inclusão no âmbito internacional teve seu maior avanço com a Declaração Universal do Direito dos Homens (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948), ganhou mais força com a Conferência de Jomtien e com a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990, 1994), que proclamam os direitos dos seres humanos, inclui como decreto o acesso à escola regular como direito de indivíduos, mesmo com necessidades especiais. No Brasil, desde a década de 1990, leis e documentos difundem e sustentam a inclusão escolar e na sociedade como um todo. A mais recente é a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos

direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (p.1).

Considerando a legislação vigente, bem como a experiência a ser compartilhada nesse texto, avaliamos que, antes de abordarmos especificamente da inclusão de crianças consideradas público-alvo da Educação Especial em uma sala de aula regular, precisamos olhar para todo o contexto dessa classe escolar do 1º período da Educação Infantil¹ e da forma como é construído o processo de ensino e aprendizagem. No início da infância, explorar objetos e ambientes é uma das melhores maneiras que uma criança tem de aprender. Como exemplo podemos citar brincadeiras com objetos que emitem sons, descobrindo como reproduzi-los, mordendo e apertando ursinhos de pelúcia ou brinquedos de borracha que estimulam as crianças a descobrirem novas texturas e sensações (MONROE, 2018). Alguns breves exemplos que podem fazer parecer que, para a construção do conhecimento da criança basta sua interação com o objeto. Entretanto, a maioria das interações entre o indivíduo e o meio não ocorrem de forma direta.

Monroe (2018) explica o processo de desenvolvimento infantil baseando-se nas obras de Lev Vygotsky (1896-1934) e diz que, para que ocorram essas interações, são necessários elos intermediários que se interpõem entre o ser humano e o mundo. Como exemplos de mediadores, apresenta elementos tais como, o copo que a criança utiliza para beber água, o banquinho usado para pegar um objeto em algum lugar mais alto e até o alerta da mãe quando a criança ameaça colocar o dedo na tomada (MONROE, 2018, p. 1). Esses são alguns exemplos de possíveis elos usados para mediar relações entre o ser humano, o meio e o conhecimento.

Pensando nesse processo de ensino e aprendizagem com as crianças, decidimos pesquisar mais sobre Lev Vygotsky (idem), bielorrusso que dedicou parte de seus estudos a uma construção

¹ O texto aqui apresentado, foi construído a partir de uma experiência vivida em uma turma de primeiro período da Educação Infantil em uma Escola de Educação Básica. E é parte de uma pesquisa desenvolvida com essa experiência.

teórica sobre o desenvolvimento humano. Suas pesquisas buscaram compreender e explicar esses elos, ou interações, entre o homem e o mundo externo. Em seus trabalhos, o autor aponta que o papel do adulto nesse processo consiste em guiar a criança e oferecer a ela as ferramentas adequadas para que seu desenvolvimento cognitivo e/ou motor ocorra da forma mais apropriada.

Os estudos e pesquisas desenvolvidas por Vygotsky apontam o modo como a cultura integra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo. Suas investigações sugerem que “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontecem sobre a pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (VYGOTSKY, 2011, p. 4). A tese de Vygotsky também aponta que o desenvolvimento não é determinado pela idade e que cada indivíduo tem seu próprio tempo de desenvolvimento. Ele concebe o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico e “intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola” (PASQUALINI, 2009, p. 33). De acordo com o autor, as funções psicológicas superiores, são funções tipicamente humanas, como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato.

A respeito do desenvolvimento, Pasqualini (2009), considerando as obras de Vygotsky, aponta que o mesmo ocorre em períodos, chamados pelo autor de estáveis e críticos.

Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova. Nos períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio. Verifica-se aqui a adoção do princípio do método dialético da transformação da quantidade em qualidade: o acúmulo quantitativo culmina no salto qualitativo. Assim, fica claro

que o desenvolvimento é um processo dialético, em que a passagem de um estágio a outro se realiza não por via evolutiva, mas sim, revolucionária (PASQUALINI, 2009, p. 36).

Vygotsky (1996) também atribui ao afeto uma importância fundamental no desenvolvimento. Para ele, o afeto juntamente com o intelecto são “duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis”. (VYGOTSKY, 1996, p. 314).

Sob essa ótica baseamo-nos em sua obra que trata da educação de crianças com deficiência, intitulada “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal” (VYGOTSKY, 2011). O autor ressalta que a história e a cultura também são fundamentais no desenvolvimento de crianças com deficiência, mas de forma diferente.

Aqui o caso é essencialmente diferente daquele observado no campo da educação da criança normal. Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo (VYGOSTKY, 2011, p. 5).

Nesse texto, o autor aponta que “a deficiência exerce uma dupla influência no desenvolvimento desses indivíduos” (VYGOTSKY, 2011, p. 869). Com a deficiência, as dificuldades e obstáculos são construídos no contexto do qual se participa, e faz-se necessário buscar caminhos alternativos de desenvolvimento humano os quais funcionam como mecanismos de compensação social.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita,

aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança deficiente, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto (VYGOSTKY, 2011, p. 7).

Devido ao modo de compreender o desenvolvimento como desenvolvimento cultural da criança, Vygotsky produziu uma tese que considera ser o desenvolvimento cultural, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Afirma que “onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Um defeito ou problema físico², qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VYGOTSKY, 1984, p. 233).

A tese do autor ainda ressalta que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento, atenção voluntária e pensamento abstrato, devem ser criadas possibilidades, caminhos alternativos que existem em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural.

² Termos utilizados à época e são historicamente delimitados. Autoras escolheram utilizar a obra a partir das concepções mantendo os termos no original. Termo utilizado hoje é deficiência.

Como exemplos, o autor aponta que, para a criança com deficiência intelectual, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o Sistema Braille³ para a criança cega, ou seja, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural quando os caminhos diretos estão impedidos devido aos obstáculos ocasionados pela deficiência.

A compreensão de Vygotsky, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, fez-nos problematizar os modos como essas relações ocorrem na escola. Dentre as deficiências, abordaremos de modo mais específico nesse texto, o trabalho desenvolvido com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola de Educação Básica da rede federal de ensino. O chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA) recebe essa definição pela Associação Americana de Psiquiatria em 2002, em sua quarta versão revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e reformulado (DSM-IV-TR) e em uma nova versão do “Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders” (DSM-5, 2013). Esses documentos apontam que, as pessoas com TEA apresentam sintomas que se manifestam na infância e comprometem a capacidade do indivíduo em seu dia a dia, sendo apresentado o diagnóstico que indica: déficit de comunicação, de interação social, alteração de comportamentos emocionais, diminuição das expressões faciais e da comunicação não verbal, fixação em objetos e aumento do estímulo sensorial (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2013).

De acordo com Houch (2018), esse transtorno caracteriza-se por perturbações do desenvolvimento neurológico que se manifestam juntas ou isoladamente, como dificuldade de comunicação por deficiência na linguagem e na imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização,

³ De acordo com o dicionário é um sistema de escrita com pontos em relevo que as pessoas privadas da visão podem ler pelo tato e que lhes permite também escrever.

comportamento restritivo e repetitivo. Recebe o nome de espectro porque tem situações diferentes, de graus leves a severos, embora sejam relacionadas com as mesmas dificuldades.

Nesse texto, utilizaremos as definições de TEA trazida pelo DSM, mas ressaltamos que essa definição passa por uma construção social atrelada a concepções, padrões e expectativas acerca do desenvolvimento. Importante também ressaltar que, a deficiência não está relacionada a uma patologia e sim a uma condição de ser e estar no mundo, que precisa ser considerada, respeitada e acolhida em todas as suas dimensões e em todos os espaços sociais.

A partir de nossa atuação na escola com uma criança diagnosticada com esse transtorno, percebemos que a Psicologia Histórico-Cultural poderia ser um suporte interessante na compreensão e apoio em seu processo de ensino aprendizagem, de modo que pudesse desenvolver melhor suas habilidades, ao mesmo tempo em que também poderia ampliar suas possibilidades de socialização, linguagem e comportamento. Como percebemos na bibliografia, as características apresentadas pelos estudantes com deficiência, devem ser vistas como parte do processo de educação inclusiva, por meio da construção de caminhos indiretos, externos ou culturais, uma vez que os caminhos diretos possivelmente relacionadas a uma condição física, neurológica ou intelectual podem estar impedidos devido à deficiência (VYGOTSKY, 2011).

São vários os desafios encontrados para se promover de fato a inclusão de alunos com TEA em uma escola regular, tais como a superação de barreiras do âmbito escolar, o preparo e conhecimento por parte dos professores e funcionários da escola, a ausência de recursos específicos, desconhecimento em saber identificar os diferentes focos de interesse de cada um deles, ficando, assim, clara a necessidade de atenção individualizada. Por parte dos estudantes acometidos com o espectro, espera-se que a escola de ensino regular possa contribuir com todos os processos vividos pelo estudante, nas dimensões de socialização, em alguns

casos a extrema sensibilidade ao barulho, o comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos. Alguns estudantes com TEA podem apresentar deficiência intelectual e, com isso, não conseguir acompanhar de modo coletivo, a demanda pedagógica. Nesses casos, Silva (2012) compreende que são necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados, além das propostas oferecidas pela sala comum/regular (p. 109).

Na literatura que aborda a temática, existem algumas práticas reportadas como eficientes para o tratamento do TEA, que consistem em uma junção de terapias e práticas pedagógicas. As bases do tratamento envolvem técnicas de mudança de comportamento, terapias de linguagem/comunicação e programas educacionais como o modelo “Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children” (TEACCH). De acordo com Lima et al. (2017), este é um programa altamente estruturado que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e reduzir comportamentos inapropriados (LIMA et al., 2017). Embora tenhamos algumas críticas a essa perspectiva de tratamento que se ancora na linha comportamental, o que por sua vez não coaduna com compreensão histórica e cultural do desenvolvimento humano, precisamos entender que os estudos e propostas para o tratamento e compreensões sobre o TEA e sobre como a escola pode atuar com esses estudantes de modo mais efetivo ainda são muito recentes.

Diante da necessidade de aprofundarmos os estudos sobre a prática pedagógica na escola com estudantes com esse transtorno, vimos na Psicologia Histórico-Cultural, suporte teórico interessante que pode nos auxiliar nessa construção. O autismo é, atualmente, dividido em três graus: leve, moderado e severo (CID 11, 2018) o que nos leva a entender a amplitude que nossas propostas precisam alcançar. Para qualquer um dos níveis, a prática pedagógica pode ser enriquecida, quando consideramos atividades que promovam a interação, por entender o quanto podemos aprender com o outro. Práticas que valorizam a história

de vida e as experiências trazidas pelas crianças, sua família, seus gostos e preferências, seus interesses, mas que também propõem algo novo como forma de ampliar a capacidade criativa e investigativa do estudante. Todas essas questões de como realizar um trabalho que, de fato, promova a inclusão desenvolvendo a aprendizagem escolar de crianças com TEA mostraram-se relevantes e necessários para nós.

Sendo assim, o objetivo geral do presente trabalho é apresentar uma análise acerca de uma proposta de inclusão de uma criança com autismo que estava, à época, regularmente matriculada na Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). Mais especificamente, buscamos identificar seu perfil, observar os limites e possibilidades do trabalho desenvolvido; verificar como a criança se comportava frente às atividades sugeridas e a forma como essas atividades foram escolhidas; identificar em que momentos o aluno respondia de forma produtiva e/ou negativamente à atividade proposta; e verificar qual(is) o(s) modelo(s) de atendimento melhor se adequava diante o perfil do aluno.

Conhecendo a criança, os caminhos, processos vividos e percorridos

Este trabalho baseia-se em estudos teórico-práticos nos quais participamos do processo de inclusão de um estudante em parceria com a equipe de professores e auxiliares responsável pelo grupo que acolheu a criança, com base no atendimento a um aluno com Espectro Autista (LEMES, 2016) realizado na Eseba/UFU, na cidade de Uberlândia (MG).

A Eseba/UFU é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia, cuja finalidade é oferecer ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A Escola estabeleceu-se no ano de 1977 e tinha como finalidade atender aos filhos dos servidores da Universidade de Uberlândia, antes mesmo de sua federalização. Em 1988, a Escola

de Educação Básica da UFU deixou de ser uma escola benefício para se tornar uma escola pública, considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação. Com a alteração de sua finalidade, foi estabelecido pelo Conselho Superior da UFU, o sistema de sorteio público para o ingresso de alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.⁴

A Escola é organizada em áreas de conhecimento, sendo que a Área de Educação Especial foi criada no ano de 2010. A partir do pedido/acionamento do Ministério Público para que fossem reservados 10% das vagas para alunos ingressantes para o público-alvo da Educação Especial nesta instituição, iniciou-se, em 2013, a reserva dessa porcentagem de cotas⁵ dentro do número de vagas oferecidas pela escola. Durante o período de 2013 a 2016, entravam, por meio de sorteio público, 75 crianças anualmente. Desse total, ingressavam 8 crianças com deficiência no primeiro período da Educação Infantil, e eram sorteadas outras para compor listas de espera dos outros anos de ensino.

Dentro desse contexto, o presente trabalho configura-se como um estudo de caso (ANDRÉ, 2013), pois constrói-se a partir de uma situação investigativa de modo sistemático. Compõe-se do acompanhamento ao atendimento escolar inclusivo a uma criança com deficiência, que traz como pano de fundo a compreensão sobre o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o trabalho de apoio e a intervenção na sala de aula juntamente com a equipe que atende à criança. Desse modo é possível entender as especificidades do trabalho investigativo, mas de modo a construir possibilidades de discussões ampliadas no contexto escolar e acadêmico.

⁴ Informações retiradas do site da escola www.eseba.ufu.br.

⁵ A partir do ano de 2020 houve a implementação das cotas também para as modalidades Pretos Pardos e Indígenas (PPI), Perfil Sócio Econômico (PSE), mantendo-se a reserva de cotas para Pessoa com Deficiência (PCD).

A pesquisa contou com a participação de nove adultos, todos docentes que desenvolviam o currículo da Educação Infantil⁶, quais sejam, a professora regente da turma, o professor de Educação Física, a professora do Espaço Cultural e Brinquedoteca, a professora da Educação Especial, o professor de Dança que atuou com a criança em 2018, duas cuidadoras que acompanharam a criança e duas estagiárias dos cursos de licenciatura da UFU. Vale destacar que todos os professores que atendiam a criança mantiveram-se com o mesmo grupo no ano letivo de 2018 e 2019, com exceção do professor de dança, cujo horário passou a ser ocupado pela professora de artes visuais. Optamos por entrevistar e incluir na pesquisa os dados construídos com o professor de dança por considerarmos que contribuiria para a pesquisa, uma vez que atendeu ao aluno durante um ano letivo inteiro, tendo participado inclusive de todo o movimento organizado para acolher essa criança em seu primeiro contato na escola.

O grupo do qual o estudante com autismo fez parte durante toda a pesquisa é composto por 15 crianças, sendo oito meninos e sete meninas. Esse grupo também permaneceu inalterado durante os anos letivos de 2018 e de 2019, período de realização desse acompanhamento e da construção dos dados aqui expostos.

A pesquisadora, à época licencianda no curso de Ciências Biológicas e estagiária da área de Educação Inclusiva, acompanhou a criança desde sua chegada à escola, todos os dias letivos pelo período de um ano, em todo o horário escolar. Utilizou-se como estratégias metodológicas a observação, a construção dos dados por meio do registro em diário e a produção de notas de campo dos processos vividos no trabalho, registros fílmicos e pictóricos para construção e análises posteriores. Durante a pesquisa também foi

⁶ O Currículo da Educação Infantil conta com os seguintes componentes curriculares: Regência – Complexos Temáticos/Projetos, Educação Física, Arte: Dança, Espaço Cultural, Brinquedoteca e Psicologia. A professora de Educação Especial atua com o estudante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno e no assessoramento aos professores para planejamento e adequação dos conteúdos.

utilizada como registro, uma ficha de observação de campo elaborada pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para fins de acompanhamento da criança. Ainda foram feitas entrevistas por meio de roteiro semiestruturado com os(as) professores(as) e os (as) monitores(as) que acompanharam a criança. Os dados foram analisados tendo como referência Bardin (2009), que propõe a análise de conteúdo de forma qualitativa. Assim, foram considerados os registros contidos nos diários de campo preenchidos pela autora, registros fílmicos e pictóricos, além das respostas dadas pelos entrevistados.

A pesquisa foi previamente cadastrada na Plataforma Brasil e analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU, recebendo parecer favorável⁷. Todos os participantes e responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, esse texto apresenta uma parte da discussão feita na pesquisa intitulada *Estudo de caso de um aluno com autismo da rede pública federal: possibilidades e desafios encontrados*. (INOCÊNCIO, 2019).

Buscando garantir o anonimato da criança e preservar sua identidade, demos a ela, neste trabalho, o nome fictício de Henrique. No início da pesquisa, em 2018, Henrique estava com 4 anos de idade. Quando os familiares foram até a escola realizar a matrícula, já levaram o laudo médico que dizia que a criança apresentava o TEA e trouxeram algumas especificidades sobre ela. A equipe da escola realizou uma entrevista com a família, que descreveu a criança da seguinte maneira: a criança tem uma boa percepção espacial (explora visualmente o espaço de forma rápida e logo “assimila” o espaço físico), em casa faz as refeições assistindo a vídeos (forma que a família encontrou para que a criança se sentasse à mesa para as refeições), necessita de ajuda para se alimentar, faz o uso de fraldas (quando cheias, a criança pode pôr a mão por sentir-se incomodado com o peso da fralda), apresenta muita dificuldade de interação pois não se comunica verbalmente, estudou dois anos em uma unidade da Escola Municipal de

⁷ Número 08557118.7.0000.5152

Educação Infantil (EMEI) e nesta escola não teve AEE, está não verbal, possui hipersensibilidade (não aceita) para segurar o lápis, coloca tudo que vê na boca muito rapidamente e tem prazer em “coisas crocantes”, morde a si mesmo e morde os outros quando nervoso. É necessário segurar a sua mão, pois pode sair correndo com riscos de se machucar.

Portanto, no início do ano letivo já tínhamos uma ideia de como Henrique se comportava a partir da visão da família. Porém, mesmo com todas essas informações e com algumas pesquisas sobre esse transtorno que fizemos para tentar fazer a inclusão acontecer para o Henrique e a turma, ainda tivemos muita dificuldade.

A rotina do grupo no qual o Henrique se encontrava estava organizada com atividades que contemplavam o currículo da Educação Infantil conforme apontado anteriormente. No ano de 2018, em que a criança estudava no primeiro período, as atividades concentravam-se em aulas com a professora regente, educação física, dança, espaço cultural e brinquedoteca. A rotina diária constava de momentos livres em que as crianças escolhiam seus brinquedos e brincadeiras, iam ao parque, parque de areia e momentos dirigidos como rodinhas de conversa e atividades. Todos os momentos eram supervisionados e acompanhados pela professora regente.

Nos primeiros dias de contato com a escola, Henrique corria pela sala o tempo todo, pegava todos os brinquedos e demais objetos para colocar na boca, apresentava muita resistência em se sentar para participar de atividades e da roda de conversa com as demais crianças. Quando tentávamos conversar com ele para que participasse das atividades, mesmo que fosse por um curto período, ele tendia a ter movimentos agressivos, como puxar os cabelos, arranhar ou tentar morder quem estivesse por perto. Apresentava esse tipo de comportamento também quando alguma necessidade não era atendida, por exemplo, quando estava com fome.

Depois de dois meses de aula, e a partir de estudos, discussões e reflexões, a equipe de profissionais que atendia Henrique e os

professores do primeiro período (regente e especialistas) organizaram-se para atender individualmente a criança em momentos específicos por entender que poderiam tentar garantir que o estudante tivesse acesso ao currículo desse modo. Henrique continuou seguindo o horário programado para sua turma, entretanto o atendimento para ele passou a ter duas frentes: momentos de participação no coletivo de seu grupo de crianças e momentos de atendimento individualizado por todos os seus professores. O horário ficou assim organizado:

Quadro de horário e proposições pedagógicas para o atendimento a Henrique no ano de 2018

HORÁRIOS	2ª.FEIRA	3ª.FEIRA	4ª.FEIRA	5ª.FEIRA	6ª.FEIRA
13:15		SALAS ALTERNATIVA S/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS /REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE
14:00		SALAS ALTERNATIVA S/REGENTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	SALAS ALTERNATIVAS /REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE
14:30		LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
15:00		SALAS ALTERNATIVA S/REGENTE /PARQUE	PROFESSORA (AEE)	ESPAÇO CULTURAL E BRINQUEDOTE CA	DANÇA
15:30		SALAS ALTERNATIVA S/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS /REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE/PARQUE
16:00		DANÇA (até 16:20)	PARQUE DE AREIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE/PARQUE
16:20		PROFESSORA (AEE)	PARQUE DE AREIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE/BIBLIOTEC A

QUADRO 1: HORÁRIOS 2018
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

O modo de organizar esse trabalho está respaldado na proposta curricular para a Educação Infantil da Escola de Educação Básica e visou alcançar a inclusão escolar, além de oportunizar que os objetivos estabelecidos para promover seu desenvolvimento fossem alcançados. Essa organização foi inspirada no trabalho de Lemes (2016) denominado de “Movimento Pedagógico Específico (MPE)”⁸. Tal proposta consiste em promover momentos em que o

⁸ Movimento Pedagógico Específico: denominação atribuída por Lemes (2018).

estudante público alvo da educação especial tenha seu acesso ao ensino regular assegurado de modo coletivo, em seu grupo, mas que também tenha de modo mais individualizado, a possibilidade de ter o currículo trabalhado de forma mais direcionada para si com cada um dos seus professores. Assim, de acordo com o quadro apresentado acima, cada docente desenvolvia elementos de seu componente curricular de modo coletivo com o grupo, buscando envolver Henrique, mas já preparava ações pedagógicas específicas para trabalhar com ele de modo individualizado, de acordo com os horários acima. Essa perspectiva visa oportunizar que a aprendizagem escolar seja desenvolvida e apropriada pelo estudante que não consegue ainda permanecer o tempo todo na relação coletiva com o processo de ensino aprendizagem. Em nosso caso, foram feitas discussões com a equipe acerca dessa possibilidade ao que o grupo acolheu e desenvolveu tal ação. A realização da pesquisa que deu origem a esse texto foi nos anos de 2018 e 2019⁹. Sendo assim, explicitamos cada atividade proposta nos horários apontados no quadro, destacando a observação de que, no ano de 2018, a criança não frequentou as aulas às segundas-feiras, pois) era um dia destinado às suas terapias específicas, a maioria delas feitas na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

O trabalho especificado na imagem acima, como “Salas alternativas/regente” que aparece em todos os outros dias da semana, refere-se aos momentos em que se tentou manter a criança em atividades coletivas oferecidas a todo o grupo pela professora regente e aos momentos individualizados em que a professora propunha atividades específicas para essa criança. Ou seja, a criança estava sob a responsabilidade da professora regente.

Porém, como muitas vezes Henrique não conseguia permanecer o tempo todo em sala com as atividades propostas de

⁹ O Movimento Pedagógico Específico (MPE) é uma ação que ainda acontece até hoje na escola com essa criança (2022) apenas com os docentes que o atendem Henrique está em 2022 no 3º Ano do Ensino Fundamental.

modo coletivo, pois se dispersava facilmente, valeu-se de espaços alternativos para estar com essa criança. O nome “salas alternativas” refere-se a espaços outros, tais como salas vazias, parede sensorial, espaço do gramado localizado no campus da Educação Física, parque, ou outro espaço que estivesse disponível no momento da necessidade de retirar a criança de sala para que ela se acalmasse. Cabe ressaltar que nos momentos em que era necessário ir para outro espaço com a criança, a professora regente mantinha seu planejamento com a turma e a estagiária e auxiliar de Educação Infantil ficavam responsáveis pelo acolhimento de Henrique nos outros espaços. A organização se dava desse modo, em virtude do vínculo estabelecido entre as pessoas que apoiavam a criança e a necessidade de a professora regente continuar o trabalho pedagógico coletivo com o grupo. Sempre que Henrique se acalmava a estagiária voltava com ele para a sala para que pudesse continuar acompanhando as atividades coletivas.

As aulas de Educação Física foram ministradas pelo professor dessa área e o atendimento também ocorreu em momentos individuais e coletivos. Do mesmo modo, as aulas de Dança, de Espaço cultural e Brinquedoteca constaram de momentos em que a criança estava com todo o grupo e de momentos em que estava apenas com o(a) professor(a) responsável pela disciplina. Vale ressaltar que em todos os momentos oferecidos, havia a necessidade de no mínimo duas pessoas para acompanhar a criança. O professor ou professora responsável pelo horário da aula, uma estagiária e/ou uma cuidadora, funcionária da escola. Nos momentos em que a criança não conseguia permanecer no trabalho vinculado ao coletivo, as estagiárias e cuidadoras acompanhavam-na a outro ambiente a fim de que o professor pudesse continuar sua aula.

No ano de 2019, manteve-se o formato de organização da proposta de atendimento, alterando-se apenas uma disciplina e seu responsável, não havendo a aula de Dança, e sim de Artes Visuais. Destaca-se que houve um esforço por parte da equipe da escola em manter todo o quadro de docentes e profissionais que acompanhou

a criança em 2018 no ano de 2019, visando manter os vínculos e rotinas já estabelecidas. Essa estratégia tinha como principal objetivo tornar a adaptação da criança a um novo ano de ensino escolar a mais tranquila possível, tentando avançar nos estudos. A pretensão com esse modo mais individualizado era propiciar condições para que a criança pudesse permanecer e participar gradativamente de todas as proposições nos horários regulares das aulas, uma vez que estamos discutindo sobre o processo de sua inclusão no ensino regular, ou seja, a inclusão em uma instituição de espaços e atendimentos coletivos e não individualizados.

Ressalta-se que Henrique é não verbal, movimenta-se correndo pelo espaço o tempo inteiro, pegando objetos e colocando na boca, mordendo esses objetos, às vezes soltando alguns gritos e sorrindo de modo não relacionado com a ação pedagógica do momento, não consegue se comunicar de modo eficiente a fim de que se possa entender o que gostaria de expressar. O elemento cultural que mais atrai sua atenção é a música como veremos mais adiante nas ações desenvolvidas. Portanto, todas as atividades propostas a ele precisavam ser muito direcionadas, sendo necessário fazer junto, pegando na mão, insistindo e conduzindo sua realização. Na maioria desses momentos, Henrique demonstrava irritação e por vezes, mordia, arranhava ou puxava os cabelos dos adultos que estavam mediando os processos.

Diálogos sobre modos de se expressar e acolher

Diante dos dados construídos, consideramos interessante apresentar e analisar os eventos mais recorrentes nos registros escritos, pictóricos, fílmicos e entrevistas feitos pelas pesquisadoras. Dividimos esses eventos em duas categorias de análise, sendo elas os desafios e as possibilidades para a inclusão desta criança. Observamos que o modo de a criança estabelecer a comunicação era um elemento que se repetia nos grupos de análise. Considerando que esse elemento é essencial no processo de inclusão, elegemo-lo como eixo central.

Dos registros feitos, foi possível perceber algumas regularidades de momentos e situações que foram retomadas nas análises na intenção de relacionar esses dados com os nossos objetivos, quais sejam, analisar a proposta de inclusão de uma criança com autismo, identificar o perfil desse aluno, observar os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico, verificar como a criança se comporta frente às atividades sugeridas, a forma como estas atividades são escolhidas, identificar em que momentos o aluno responde de forma engajada ou não à atividade proposta, e, conseqüentemente, verificar qual modelo de atendimento melhor se adequa ao perfil do aluno. Destaca-se que o canal de comunicação que se estabeleceu com esta criança foi, essencialmente, a música.

Desafios: os passos e tropeços na inclusão de Henrique

A proposta da educação inclusiva é uma perspectiva prevista no Projeto Político Pedagógico da Eseba-UFU valorizada por toda a equipe, mas que é atravessada por muitos desafios. Desse modo, é importante apontar possibilidades, mas também abordar as barreiras experienciadas como forma de considerar os caminhos possíveis no desenvolvimento do nosso trabalho com essa criança. Dificuldade de compreender os modos de agir e suas necessidades, especialmente pela comunicação não verbal e não explícita nos gestos, as fragilidades na formação docente em relação à inclusão, as dificuldades da família¹⁰, modos de perceber e agir com a criança, dificuldade em sustentar o Movimento Pedagógico Específico

¹⁰ No período em que a pesquisa foi realizada, os pais de Henrique se separaram. Não foi uma separação amigável e os familiares (pai e mãe) não conseguiram um diálogo entre si, atuando cada um de um modo específico com a criança. Junte-se a isso a “descrença” do pai nos processos escolares para o filho, declarando verbalmente para a professora, para a assessora e psicóloga da escola que não acreditava “no Estado” e nas propostas da escola. Com a separação dos pais, a guarda da criança ficou compartilhada em tempos divididos durante a semana entre os dois progenitores.

(MPE), considerando que a instituição é organizada para atendimentos coletivos e não individuais, as angústias do percurso diante da instabilidade da criança, os avanços e retrocessos¹¹. Ressalta-se que acreditamos na Educação Inclusiva, nos esforçamos para desenvolvê-la, mas o processo vivido foi atravessado por grandes conquistas, grandes avanços, mas também por momentos de muita frustração. É importante dizer desses elementos pois o não dizer pode ser entendido como uma visão romantizada sobre a prática da educação inclusiva e não queremos passar essa imagem.

Um dos grandes desafios durante o acompanhamento a essa criança foi compreendê-la, tendo em vista sua comunicação não verbal e a necessidade de ter objetos na boca o tempo todo, ou seja, seu grande foco estar na fixação oral. Henrique mostrou-se muito agitado e, em vários momentos, apresentou um nervosismo que extrapolava nossa compreensão. Puxava os nossos cabelos, mordida, arranhava, e nem sempre isso acontecia quando estava sendo contrariado ou contido para fazer uma atividade, como quando queria correr pela sala, por exemplo. Em muitos episódios, ele apresentava estar bem, tranquilo, e, de repente, virava-se e arranhava quem estava perto, mordida ou puxava os cabelos. Tais comportamentos deixavam-nos intrigadas e com muitos questionamentos. Seria esse comportamento a forma mais efetiva de comunicação que encontrou e já internalizou? Estaria com alguma necessidade, como fome, sono ou dor, e não conseguia se expressar? Acontecia muitas vezes de a professora estar realizando uma atividade tranquilamente com ele, parar para conversar com outra pessoa e ele puxar os cabelos dela. Indagávamos buscando entender se ele fazia isso porque queria a atenção dela voltada exclusivamente para ele.

¹¹ Nesse caso, consideramos retrocessos, períodos em que a criança demonstrava uma inconstância no comportamento. Em um dia se comportava de modo mais produtivo nas relações estabelecidas, no outro já não mantinha aquele comportamento como aprendido e era necessário resgatar atividades que considerávamos possíveis de serem internalizadas no processo de desenvolvimento da criança.

Durante essa experiência, ficou nítido para as pesquisadoras que a educação inclusiva requer dos docentes um conhecimento e um preparo que nem sempre se mostra nas ações necessárias para lidar com situações como essa, com crianças como Henrique, que apresentam um comprometimento maior em relação à comunicação e acesso aos seus processos de compreensão de mundo. Exigem conhecimento de algumas alternativas para lidar com situações do cotidiano. Portanto, cabe trazer uma reflexão acerca da necessidade de atenção à formação inicial e continuada dos docentes. Tem sido oferecido nos últimos tempos nas licenciaturas, uma disciplina voltada aos estudos da Educação Inclusiva, apenas por meio da disciplina de Libras; mas e as outras tantas deficiências e transtornos? Assim como a formação continuada tem ficado sob a responsabilidade da busca e iniciativa individual de cada docente. Em todo caso, embora seja fundamental trazer tais reflexões acerca da formação inicial e continuada, acreditamos que a proposta desenvolvida com Henrique trouxe muito elementos para ampliar as possibilidades formativas da equipe, bem como a melhoria da qualidade no atendimento aos estudantes com deficiência.

O MPE (LEMES, 2016), compreendido como a oferta do currículo escolar por meio dos momentos pedagógicos coletivos e individualizados com os docentes daquele grupo, trouxe muitas possibilidades para o atendimento a essa criança que apresentava e ainda apresenta suas particularidades em permanecer em sala pelo mesmo tempo que os colegas. Embora esse movimento apresente possibilidades, constitui-se como uma barreira para a instituição, no sentido de não ter estrutura para oferecer esse tipo de proposta para todos os estudantes e ainda, de não ter a adesão de todos os docentes envolvidos com os alunos. A preocupação se dá porque a escola é uma instituição de atendimento coletivo, e propor momentos de atendimento individual pode gerar embates entre as equipes de trabalho, pois os professores dedicam um momento do seu dia para atender apenas a essa criança, o que pode

gerar sobrecarga. A fala da professora regente, ilustra o que estamos apontando.

A instituição não tem condições de sustentar isso para todas as crianças com deficiência e vamos dizer que quase todas as crianças precisam desse tipo de atendimento, mas não consegue [...] o que a psicologia tem chamado atenção é que a gente não pode perder de vista que essa é uma instituição de trabalho coletivo, de trabalho em grupo e não é uma instituição de atendimento individualizado, como APAE, por exemplo, ou como AACD, que tem esse tipo de que é individualizado, terapêutico. [...] Essa é uma instituição de atendimento coletivo, então, a gente não pode nem contar para as outras famílias que faz esse trabalho, porque se não as outras famílias: “não, mas então se ele tem meu filho também precisa, eu também vou querer” porque a escola não tem condição de sustentar isso. Então internamente fica inclusive difícil de sustentar por conta dessas questões (Entrevista prof.^a Regente, 01 mai. 2019).

Por isso, compreendemos o MPE como uma possibilidade perante os avanços que alcançamos com o Henrique, mas também uma dificuldade devido ao modelo de escola comum que existe atualmente, que não consegue sustentar esse tipo de atendimento para todas as crianças por se tratar de uma instituição de atendimento coletivo, e não individualizado.

Nos registros, percebemos que, a partir do meio do ano de 2018, Henrique já estava muito melhor adaptado à rotina da escola, conseguíamos realizar atividades com ele sem ter de segurá-lo de forma mais firme para que não se machucasse ou machucasse os colegas. Sentava-se na cadeirinha e realizava atividades por alguns momentos. Apesar de serem feitas apenas com o auxílio de um adulto, os episódios de nervosismo e agressão tinham praticamente desaparecido. O registro feito pela pesquisadora demonstra essa questão.

Podemos perceber grande avanço no comportamento do Henrique nesse primeiro semestre, a fixação oral [necessidade de colocar

objetos na boca] já diminuiu bastante, ele já consegue permanecer por um tempo maior na rodinha de conversa, permanece por um tempo maior em momentos de histórias ou vídeos com o grupo, já permanece mais tempo sentado com a ajuda de um adulto em atividades que demandam esse comportamento e não necessita mais de muita contenção, na maioria dos dias consegue realizar atividade com um adulto sentado na cadeira ao lado dele apenas auxiliando durante a mesma [...]. Demonstra compreender alguns comandos como quando pedimos para ele se sentar. Além da sala de aula comum está mostrando um bom aproveitamento nas aulas individualizadas conseguindo realizar as atividades propostas, com mediação, no atendimento com a professora do AEE e está acessando muito bem as aulas de dança e educação física, que exigem mais da sua parte motora (Nota de campo da autora, jun. 2018).

O que foi possível notar é que Henrique passou a demonstrar mais interesse pelas propostas, especialmente quando envolvia música. Entretanto nos últimos meses de observação (abril e maio de 2019), Henrique apresentou uma mudança em seu comportamento, voltando a ficar mais nervoso e agressivo, chorando e não aceitando quando insistíamos com ele para realizar as atividades planejadas, não conseguindo mais participar da roda de conversa com os colegas e professora, e, em alguns momentos, nem mesmo a música conseguia seduzi-lo.

Estamos percebendo que ele está tendo algumas oscilações nesse comportamento dele. Coisas que ele não estava mais fazendo ele voltou a fazer, que são esses momentos de estresse, de não conseguir se manter em sala de aula, não quer sentar na roda... e coisas que ele estava fazendo muito bem que era conseguir focar mais na atividade, ficar por um maior período de tempo assim sentadinho fazendo aquela atividade, entender que depois ele ia fazer outra coisa, por exemplo eu falava para ele: “vamos contar os colegas agora depois a gente dá uma volta no corredor” “vamos sentar na roda que a gente canta uma música” já eram coisas que ele estava assimilando. E nesse mês a gente percebeu essa oscilação no comportamento dele, que nem música em alguns dias estava conseguindo prender a atenção

dele, nem vídeo se a gente tentasse assim “Henrique, senta, vamos contar os coleguinhas, depois a gente vai assistir um vídeo”. A gente tentou voltar para esse método de recompensa e nem assim a gente estava conseguindo manter ele em sala, manter ele fazendo atividade. Então esse mês foi difícil, a gente percebeu essa “regressão” alguns movimentos do ano passado que ele já havia superado (Nota de observações da autora, abr. 2019)

Apesar de sabermos que o desenvolvimento não é linear e sim revolucionário, questionamos acerca dos fatores que impulsionaram a essas mudanças bruscas na forma de participação de Henrique na escola. A criança estaria confusa com as mudanças de rotina devido à separação dos pais e a guarda compartilhada? Com a separação a criança ficava metade da semana na casa do pai e o restante da semana na casa da mãe. Importante aqui destacar que as crianças com TEA necessitam de rotina e de organização (HOUCH, 2018). Além disso, segundo a família, havia uma indicação médica para uso contínuo de medicação para Henrique, a fim de melhorar sua qualidade do sono e acalmar os momentos agressivos, entretanto a família apresentava uma resistência em ministrar tal substância indicada pelos médicos, por isso, em algumas fases do ano, Henrique não tomava a medicação de forma contínua. Poderia ser que essa oscilação no comportamento dos pais em relação à medicalização, estivesse causando alguma confusão ou desconforto?

Embora não tivéssemos respostas exatas acerca dos questionamentos acima, eles nos mobilizaram para uma constante atenção a essa criança, seus limites, suas possibilidades, bem como os limites da própria instituição em atender e compreender suas reais necessidades, e poder, assim, contribuir mais efetivamente com o seu processo de inclusão e desenvolvimento.

Possibilidades: entender e acolher Henrique, o trabalho em equipe

Apesar de todos os desafios que encontramos em nossa caminhada, deparamo-nos também com muitas possibilidades no atendimento a essa criança. É possível afirmar que a principal possibilidade que deu suporte para o sucesso da inclusão escolar de Henrique foi o MPE. Essa estratégia pedagógica, mesmo com todos os questionamentos apresentados anteriormente, possibilitou minimamente a inclusão dessa criança no ensino regular.

Esses elementos ficam claros na fala dos(das) professores(as) entrevistados:

Para mim foi essencial, acho que foi o que trouxe uma possibilidade de oferecer para Henrique um momento de conexão. [...] Acho que o movimento foi um espaço importante inclusive para assegurar o direito dele de ter o contato com aquilo que os outros também têm. Para mim que tinha esse momento, era o momento mais importante com ele e dali que consegui trabalhar, enfim (Entrevista prof. de Dança, 18 abr. 2019).

Foi uma primeira possibilidade que a área de educação especial junto com o professor regente pensaram para poder acolher essa criança, que é uma criança que não fazia contato com praticamente nada da sala comum, né. Quando eu falo nada eu quero dizer assim que não dava função, não transcendia, não correlacionava, né. Então foi uma forma de a gente entender que aquilo que estava sendo trabalhado em sala poderia chegar pra ele em um outro momento pra gente ter critério pra avaliá-lo. A hipótese inicial era que por a sala ter várias crianças, vários estímulos e a criança tem uma fixação oral e o movimento psicomotor extremamente acelerado. Então a gente via que na sala comum ele não estava se beneficiando, e olha que a gente promoveu momentos de música, que a professora trazia o violão, silenciamento da roda pra ele entrar, o tapete sensorial, uma varredura na sala pra diminuir um pouco os estímulos. Só que ao mesmo tempo a gente via que as atividades que eram dadas pra sala estão difíceis de acessá-lo naquele momento. Então o MPE era uma

possibilidade. Eu vejo como um primeiro ensaio pra chegar no Henrique e a gente poder pertinho dele ver o que o Henrique dava conta ou não dava, como chegar com a massinha, eu lembro que a gente chegava com a massinha com o computador na frente ele levava na boca e a gente inibia, inibia, inibia. O movimento nos deu condições de implementar algumas técnicas que a psicóloga trazia pro movimento que eu acho também que se a gente não utilizasse a gente não daria conta, porque a gente estava correndo atrás dele e não era o contrário, ele vindo até nós, era a gente atrás dele e eu acho que ajudou muita gente (Entrevista prof.^a do AEE, 22 abr. 2019).

Por meio do depoimento desses dois docentes, foi possível perceber que o movimento pedagógico específico viabilizou que o trabalho com a criança fosse desenvolvido. Portanto, foi a possibilidade mais eficiente para essa criança até a conclusão deste estudo, e, a partir dessa metodologia, outras possibilidades mostraram-se possíveis.

A partir do contato mais próximo entre professores e estudantes, a pesquisa apontava para a sugestão de utilizar-se de atividades que instigassem maior interesse e que provocassem envolvimento da criança, que nesse caso é a música. A partir da música os docentes inseriram outras estratégias, inclusive de abordagens de conteúdos, possibilidade que se mostrou muito eficiente. Frequentemente, por meio de canções, a professora trabalhava elementos como sabores, brincadeiras, brinquedos, dentre outros temas que foram explorados nesses momentos. As atividades sensório-motoras também foram possibilidades de trabalhar com os componentes curriculares de modo significativo para a criança em muitos momentos.

Os estudos e as discussões com a equipe acerca do caso alimentaram a pesquisa e permitiram também retomar e rever os modos como o trabalho estava acontecendo. Assim foi possível acompanhar formas de incluir a criança com autismo no ensino regular e buscar os modos de agir, os gestos de adultos e da criança traduzidos nos indícios registrados nos materiais produzidos. Nesse contexto, Henrique foi incluído numa turma de Educação Infantil no

ensino regular com mais 14 crianças. Os colegas da mesma idade estabeleciam uma relação carinhosa com Henrique, entretanto essas interações precisavam sempre estar acompanhadas e supervisionadas por um adulto, uma vez que o modo de Henrique se relacionar passava pelo toque físico ainda sensorial, com possíveis mordidas, arranhões e/ou puxões de cabelo.

Analisando os dados obtidos, podemos considerar que alcançamos grandes avanços com Henrique. Entretanto, cabe ressaltar, como nos aponta Vygotsky (1996), que esse desenvolvimento não é linear, e sim revolucionário. Ou seja, deparamo-nos com questões que pareciam já terem sido superadas e que voltaram a ocorrer ao longo de um ano de acompanhamento ao trabalho de educação inclusiva dessa criança.

No caso da fixação oral, nos chamava a atenção a constante necessidade de ter objetos na boca o tempo todo, inclusive, a família enviava um mordedor para Henrique em seus pertences individuais. Considerando a idade da criança (na época com 04 anos) e ainda as consequências dessa fixação em possíveis mordidas em adultos e crianças, um dos grandes objetivos do trabalho com o estudante foi diminuir esse foco de sua atenção procurando ampliar seu repertório de experimentação de outros sentidos, tais como o tato, a audição, a fala etc. As mediações para que tirasse os objetos da boca foram constantes, mostrando ao estudante outras formas de se brincar e orientando-o a não levar os objetos à boca. Com esse trabalho, sua fixação oral diminuiu consideravelmente, conseguia permanecer por um maior tempo na roda de conversa mantendo o foco e mesmo que por um curto período, quando se sentava às mesinhas para realizar as atividades propostas. Ficava por mais tempo também em momentos de contação de histórias ou vídeos coletivos, demonstrava interessar-se por músicas do universo infantil fazendo o contato visual com a professora, sorrindo em alguns momentos, além de fazer movimentos com as mãos solicitando a retomada da canção ouvida. Conseguia brincar mais e por um tempo maior com massinha de modelar, tinta e giz de cera sem levá-los à boca.

Passou a perceber outros materiais à sua volta e a acompanhar com o olhar os movimentos para pegar a tinta e realizar uma pintura. Demonstrou relacionar características de um objeto à música a que sempre nos referíamos e, também, a alguma especificidade, tal como o “bibi” da moto quando era retirada da caixa. Essa atividade consistia em deixar dentro de uma caixa denominada de “Caixa Surpresa” diversos objetos. Nessa caixa que tinha um orifício como abertura, a criança teria que colocar a mão sem ver o objeto, pegar algum brinquedo contido lá dentro e estabelecer algumas relações provocadas pelo docente ou estagiário que estava fazendo essa mediação. Nesse momento, explorávamos o objeto em suas características, nome, som que produzia, cores, formas de brincar, música relacionada etc. Nesse momento de exploração da caixa e seus elementos, Henrique também conseguia estar com outros colegas permitindo uma aproximação gradativa.

Além da sala regular, o aluno demonstrou grande desenvolvimento nas aulas específicas, principalmente nas de Dança e de Educação Física, que exigiam muito de sua parte motora. Nas aulas de Educação Física, o professor sempre trabalhava, de modo individual, com percursos e a cada semana acrescentava um novo obstáculo neles. Henrique geralmente apresentava medo em relação ao que era novo, mas nas semanas seguintes já se mostrava habituado às atividades propostas anteriormente. Ao fim da pesquisa, já fazia quase todo o percurso proposto apenas segurando um dedo do professor, que anteriormente tinha que segurar as duas mãos de Henrique para guiá-lo.

Nas aulas de dança, os aspectos sensoriais e musicais foram muito explorados. O professor sempre apresentava alguns instrumentos, geralmente de percussão, e gostava de explorar as sensações com o Henrique, brincando com tecidos, balões, cordas, buscando deixá-lo descalço durante as aulas, utilizando muito o espelho.

Outra área que fez parte desse atendimento específico durante o turno¹² foi a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No caso deste estudante, optou-se por se fazer os atendimentos na sala regular e, quando necessário, em algum outro espaço da escola. Isso se justificou por haver muitas atividades a serem desenvolvidas, com várias novidades para a criança, e mais uma sala poderia causar confusão. A professora de AEE costumava fazer atividades usando o maior foco de interesse de Henrique, que é a música¹³. Para isso, levava alguns instrumentos, especialmente de percussão, e tentava fazer com que o estudante repetisse o som que ela fazia com o instrumento. Percebemos um grande avanço quando a criança conseguia reproduzir algumas vezes o mesmo som que a professora. Nesses momentos, também foram muito explorados aspectos sensoriais, utilizando alguns objetos como tecido, garrafa zen¹⁴ e atividades com tintas diversas.

Considerações finais

A Educação Inclusiva e a real promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com algum tipo de deficiência no ensino regular, não é uma tarefa fácil. Entretanto, a experiência vivida por meio do MPE com essa criança, demonstrou que, por meio do planejamento, acompanhamento, registro e da

¹² O Atendimento Educacional Especializado é oferecido para todas as crianças no contra turno, mas para Henrique, foi organizado dentro do turno, a fim de facilitar sua participação uma vez que a família apontava algumas dificuldades para levá-lo no contra turno.

¹³ A metodologia do trabalho na Educação Infantil recorre sempre à música como possibilidades de envolvimento om/das crianças. Percebeu-se logo no começo do trabalho que todas as atividades que envolviam a música atraía mais a criança para participar. Com essa percepção todos os docentes passaram a utilizar essa estratégia como forma de acolher seus interesses e provocar sua participação nas propostas.

¹⁴ Garrafa sensorial construída com as crianças com materiais diversos. Água, tintas, lantejoulas, glitter etc.

implementação de ações que promoveram a inclusão, ou seja, em possibilidades práticas de apoio e acompanhamento do estudante com deficiência no ensino regular é possível conseguir sucesso. Este estudo pode demonstrar que, apesar dos grandes desafios colocados, é fundamental retirar as barreiras, especialmente as atitudinais, que impeçam as crianças de estarem de forma mais plena na escola.

A equipe constituída pelos profissionais que atuavam diretamente com a criança, professores de todos os componentes curriculares, estagiários e uma profissional de apoio, se uniu e aceitou o desafio de promover uma organização pedagógica que, de fato pudesse fazer alguma diferença na vida de Henrique. Esse trabalho, que buscou contemplar os interesses da criança quando organizado, especialmente por meio da música, seu maior interesse e atividade que provoca envolvimento, está ancorado na perspectiva histórico-cultural pois se pauta naquilo que faz mais sentido para a criança, em sua cultura, sua história e seus interesses. Essa proposta está atrelada ao projeto político pedagógico da escola e à proposta curricular da Educação Infantil. Está ainda ancorada no Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), planejamento feito em conjunto pela profissional do AEE e a professora regente por isso, contempla seus interesses e necessidades.

Compreendeu-se que, o presente estudo suscitou muitas possibilidades sobre o trabalho desenvolvido com as crianças e equipe escolar, bem como ampliou os diálogos e reflexões acerca dos desafios que enfrentamos no cotidiano escolar buscando o alcance e garantia do atendimento de qualidade às pessoas com autismo. Isso só foi possível porque acolhemos a criança, estudamos, pesquisamos e implementamos novas ideias. Ideias que respeitam a criança em sua individualidade e em sua especificidade e possui respaldo da equipe pedagógica comprometida com o ensino de qualidade e com a verdadeira educação inclusiva.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, 2013.

APA. American Psychiatry Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5* (5ª Ed.). Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ESEBA. *Conheça a Eseba*. Uberlândia, MG, [201-]. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/eseba>. Acesso em: 19 mai. 2019.

INOCÊNCIO, M. S. Estudo de caso de um aluno com autismo da rede pública federal: possibilidades e desafios encontrados. Trabalho de Conclusão de Curso. Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/26372/4/EstudoCasoAluno.pdf>. Acesso em: 17 de out.2022.

LEMES, N. M. A. As repercussões da inclusão de um estudante com autismo no contexto da escola regular e classe comum: a idealização do movimento pedagógico específico. In: *Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar*, XIII. 2016, Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/simp_2.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

LIMA, A. F. C. D. et al. A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. *Motricidade*, [S.l.], v. 13, n. SI, p. 87-96, jan. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273052514010.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MONROE, C. Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada. *Revista Nova Escola*, 7 mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>. Acesso em: 29 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os direitos da criança. *Unicef Brasil*, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 29 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos humanos*. Nova Iorque: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, n. 14, vol. 1, Maringá, 2009.

SILVA, A. B. B. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Aline Maira da. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: IBPEX, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *CID 11*. 2018. Disponível em: <https://icd.who.int/en> Acesso em: 12 jul. 2018.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Refigina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861- 870, dez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Obras completas*. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

Segunda seção
“Práticas Pedagógicas e a
construção de propostas a partir
Psicologia Histórico-Cultural”

CAPÍTULO 6

ATELIÊ COM CAIXAS - O BRINCAR DE CRIANÇAS E A FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Rogério Correia da Silva
Julia Alves de Oliveira Costa

Introdução

O presente texto busca relatar as experiências vividas por estudantes do primeiro ao quinto ano do curso de Pedagogia no trabalho desenvolvido junto às crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte - MG, no ano de 2019, a partir de suas participações no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os registros e reflexões aqui expostos se referem à experiência das seis estudantes do PIBID que junto à coordenação pedagógica, professoras e crianças da Educação Infantil participaram na cocriação de um novo ambiente na escola, voltado para as brincadeiras, pesquisas e explorações das crianças. Esta participação ocorreu em todas as etapas do projeto, desde o movimento de planejar e de organizar o ambiente como também de observar e registrar as interações e brincadeiras das crianças neste novo lugar o qual chamamos provisoriamente de "ateliê". A partir destes registros refletimos sobre a importância do brincar para crianças pré-escolares, especificamente na escolha dos materiais e sobre a importância de tratar deste tema na formação

¹ Trabalho financiado pela CAPES

inicial das estudantes de Pedagogia. Para a análise das experiências aqui relatadas, utilizamos como referência as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança e sobre a importância da mediação. Também faremos uso de outros teóricos que possam dialogar com nosso trabalho.

O PIBID é um programa federal dedicado a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições de Educação Superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na Educação Básica. Para isto, conta também com a parceria das escolas públicas. No curso de Pedagogia havia três núcleos do PIBID que atuavam em diferentes etapas da Educação Básica: EJA, Anos Iniciais do Fundamental e Educação Infantil. O núcleo de Educação Infantil do curso de Pedagogia era composto por seis estudantes, um coordenador da UFMG, seis professores e uma supervisora da escola acompanhada. Entre os objetivos de nosso trabalho buscava-se refletir sobre os fundamentos da prática pedagógica e dos sentidos da docência na Educação Infantil, levando as estudantes a participarem das atividades em curso na escola de Educação Infantil. A EMEI Santa Amélia, local onde ocorreu a experiência do ateliê, foi inaugurada no ano de 2012, no Bairro Jardim Atlântico, em Belo Horizonte - Minas Gerais. A instituição possuía cerca de 380 crianças e funcionava em dois turnos, manhã e tarde, das 7h30 às 17h. As crianças da EMEI tinham entre 1 e 5 anos e eram majoritariamente dos bairros que circundavam a escola. Assim, a seguir, apresentaremos a proposta do ateliê para depois refletirmos sobre sua contribuição para o brincar das crianças da EMEI e a formação das futuras pedagogas.

A proposta

A proposta de criação do ateliê na EMEI Santa Amélia ocorreu em fevereiro de 2019 e teve a duração de aproximadamente seis meses. Ela surgiu como um desejo da equipe pedagógica da escola por experimentar uma nova organização das atividades junto às

suas turmas. A equipe se sentia muito motivada a criar espaços e desenvolver assim novas possibilidades pedagógicas no trabalho com as crianças. Os resultados positivos decorrentes de pesquisas colaborativas desenvolvidas na escola nos últimos anos, também fizeram parte deste contexto. Podemos dar destaque aqui às pesquisas relacionadas a projetos que tratavam do ensino de artes visuais (SILVA, LUZ, SILVA, 2018) e a presença da equipe de estudantes do PIBID aberta para o desenvolvimento de novos projetos de trabalhos.

“Ateliê”, “instalação” ou “valorização do brincar heurístico”? Em busca de uma definição que melhor definisse a proposta do nosso trabalho

A primeira questão colocada em discussão entre a equipe do PIBID e a coordenação pedagógica da escola foi sobre o propósito do novo ambiente e como ele seria chamado. Havia a intenção inicial por parte das professoras da instituição de organizar um lugar para as crianças da escola, constituído com materiais diversos (cores, texturas, formas, sons e propriedades) e que servisse de base para as pesquisas e explorações delas. Desejavam, para isto, que o novo ambiente fosse bastante atraente e convidativo e que despertasse o interesse e imaginação das crianças da escola. Havia também uma preocupação em oferecer uma proposta que valorizasse o brincar das crianças, mas que fosse qualitativamente diferente em relação à experiência que já ofereciam na escola. Uma destas experiências acontecia em uma sala chamada pelas professoras de sala de faz de conta da escola. Nesta sala, o espaço estava organizado com brinquedos industrializados, distribuídos em diversos ambientes: sala, cozinha, quarto, fantasias, fantoches e oficinas. A exemplo do que algumas escolas de Educação Infantil da cidade vinham desenvolvendo (MARTINS, 2015) na constituição destes novos ambientes, inspiradas pela literatura e pela formação continuada que receberam ao tratar da experiência

pedagógica da cidade de Reggio Emilia², as professoras da EMEI viam a possibilidade de articular esta ação a um processo de escuta, desenvolvimento e expressão das produções da criança a partir de diversas linguagens.

Num primeiro momento, ouvimos da equipe pedagógica o relato de como idealizaram esse novo ambiente. A proposta era introduzir em um local previamente definido e organizado para tal, materiais não estruturados, para que com eles as crianças interagissem e criassem novas possibilidades de uso dos objetos. Chamamos de materiais não estruturados os objetos que, por suas qualidades materiais e sensório-estéticas, oferecessem uma enorme gama de respostas às explorações das crianças: caixas de papelão, tecidos, tocos de madeira, cones, garrafas, objetos da natureza etc. Este novo ambiente seria preparado no espaço onde funcionava “a sala de faz de conta”. Durante uma semana ao mês a sala seria transformada: o espaço seria totalmente esvaziado e no lugar dos brinquedos, armários e divisórias seriam colocados os materiais não estruturados. Para cada semana seria escolhido um tipo diferente de material. Ficou definido que as bolsistas do PIBID

² Trata-se da experiência das escolas infantis da cidade de Reggio Emilia província localizada ao norte da Itália. Em sua proposta, as interações, as rotinas e a pedagogia buscam uma abordagem integrada para projetar a arquitetura dos espaços, o mobiliário e o design dos ambientes. Definem como um de seus princípios que o espaço pode emitir mensagens sobre a qualidade do cuidado e sobre as escolhas educacionais que formam a base da proposta. Para seus idealizadores existe uma forte relação entre o conceito de espaço e a proposta pedagógica da instituição. A experiência educacional vivida por adultos e crianças nas instituições infantis faz emergir a identidade do espaço sob a qual ela acontece. Por sua vez, ambos estão intrinsecamente conectados ao embasamento filosófico que dá significado à experiência de crianças e adultos no espaço. Uma das concepções desta abordagem diz respeito a como pensam a criança, sua forma de aprender e o papel do ambiente nesta relação. Para um de seus principais idealizadores, o educador Loris Malaguzzi, muito além de pensar numa sala de aula da educação infantil a partir do número de crianças e na quantidade de mesas que terá (o que poderia pressupor que as crianças aprendem dentro de salas fechadas e sentadas) o movimento corporal da criança pelo ambiente é um princípio da proposta. (GANDINI, 2016).

participariam da proposta auxiliando na pesquisa e coleta de materiais, organização da sala, mediação e registro das ações das crianças no espaço. Este novo ambiente seria frequentado por todas as turmas da escola e suas professoras.

Resumidamente, podemos definir este novo lugar para as brincadeiras das crianças como um ambiente de oferta de estruturas físicas e materiais cuidadosamente escolhidos e organizados de forma atraente com a intenção de favorecer trocas e interações entre pessoas e coisas, gerando com isto aprendizagens. Todavia, esta definição era ainda muito genérica (pois servia para qualquer espaço/ambiente educativo da escola) e a partir dela não era possível dar a este novo ambiente um nome que sintetizasse a experiência vivida pelas crianças, ressaltando assim a sua identidade. As professoras já haviam tido contato através das formações continuadas e da pesquisa realizada na própria escola com algumas experiências similares, mas havia um sentimento de que nenhuma delas traduzia o que haviam proposto, gerando com isto muitas dúvidas. Seria este novo espaço criado pela escola um ateliê como definia Lella Gandini (2012), uma das colaboradoras e disseminadoras da proposta de Reggio Emilia? Estaríamos tratando de um espaço-oficina ou uma instalação, assim como encontramos nas exposições de arte contemporânea, a exemplo do que autoras como Luciana Ostetto (2011) e Stela Barbieri (2012) propunham para o trabalho com as artes visuais na Educação Infantil? Estaríamos constituindo uma sala ambiente? Por fim, estaríamos criando um espaço diferenciado de brincadeiras mais voltado para os jogos heurísticos, assim como definia Elinor Goldschmied e S Jackson (2006) para o trabalho com os bebês e crianças pequenas? Como diante de tantas possibilidades poderíamos ainda assim garantir uma proposta baseada no brincar da criança? Como pudemos perceber as perguntas revelavam a existência de muitos caminhos e possibilidades. O espaço ainda carecia de uma identidade que tornasse-se mais clara à medida em que a proposta fosse sendo colocada em prática. Diante de tantas possibilidades nos propusemos a aproximarmos de algumas destas denominações, conceitos e propostas para melhor compreendê-las e ao mesmo tempo detalhar

mais o que de fato aconteceu nesta experiência, utilizando o momento como uma oportunidade de estudo e aprofundamento. O exercício de realizar estas leituras sugeria que através delas pudéssemos explorar novos territórios do conhecimento para com isso ter maior entendimento quanto aos nossos próximos passos na trajetória que iniciamos. Desta forma, a primeira denominação que demos a este novo ambiente foi o de ateliê.

Figuras 1 e 2: Organização do ateliê com caixas e ateliê com tecidos



Fonte: Foto do acervo dos autores.

Segundo Dourado *et al.*, (2019) a ideia do ateliê como prática pedagógica na Educação Infantil surge a partir da proposição de novas abordagens educativas onde espaços são modificados e pensados para proporcionar às crianças mobilizações físicas e sensitivas, experimentações, exploração e investigação a partir de sua curiosidade. Uma referência marcante dessa forma de intervenção é a das escolas da província de Reggio Emilia, onde o ateliê é concebido como forma de trabalho que busca associar a atitude investigativa das crianças ao uso das linguagens artísticas. Trata-se de uma das possibilidades de diálogo da criança com o mundo para expressão de suas inquietações, materialização de seus pensamentos e narração das experiências infantis (GANDINI *et al.*,

2012). Assim, ambientes educativos são transformados para fomentar novas experiências e aprendizagens.

O espaço é pensado e aparelhado com itens que visam complementar as intencionalidades pedagógicas, acolham e convidem as crianças. No ambiente do ateliê a mediação do docente também poderá estabelecer limites, regulamentos e acordos para seu funcionamento, com o objetivo de desenvolver uma educação sensível sem ignorar os desejos e direitos de aprendizagem das crianças, que são o centro das práticas pedagógicas. O ateliê é organizado para incitar a curiosidade e a investigação, promover conforto, contato com texturas, cores e movimentos que proporcionem o trabalho do corpo e dos sentidos; para que bebês e crianças possam experimentar, criar experiências e desenvolver processos psicológicos superiores, como a “memória, emoção, pensamento, linguagem, sensação e percepção” (DOURADO, *et al.*, 2019, p. 1). Caracterizado como uma proposta inovadora, o ateliê seria um aliado para o desenvolvimento de processos educativos onde crianças de um mesmo grupo possam se envolver em inúmeros caminhos de desenvolvimento.

Após esta primeira definição do ateliê, nos demos conta de que chamar nosso projeto pelo mesmo nome (Figuras 1 e 2) seria um tanto ousado, ou talvez inadequado, pois encontrávamos muitas diferenças que distanciavam a experiência que havíamos proposto daquela que havíamos estudado. Para esta comparação apresentamos nas fotos acima dois momentos diferentes do ateliê: um momento quando a sala foi totalmente organizada a partir de caixas de papelão e o segundo momento quando utilizamos como material tecidos de cores, tamanhos e texturas diferentes.

Contrastando com a diversidade e profusão de materiais, móveis e de ambientes dos ateliês, o novo espaço proposto adotava em seu design um tom bem mais moderado e minimalista ao ambiente, pois não dispunha de muita diversidade de materiais e divisões, algo talvez mais próximo de uma instalação de arte, a exemplo de trabalhos de artistas contemporâneos. A experiência valorizava espaços simples e abertos, sem nenhuma decoração ou

ornamento que por sua vez dava destaque aos materiais na sala. No primeiro exemplo (Figura 1), as caixas se destacavam na sala com suas formas geométricas tridimensionais e monocromáticas, com variações apenas nos tamanhos e na forma, entre o retângulo e o quadrado.

Neste sentido, mesmo reconhecendo que a definição de ateliê não expressava em sua totalidade a proposta de trabalho que havíamos elaborado, pudemos perceber que em algumas de suas ideias principais encontrávamos ressonância, como a valorização dos materiais, do protagonismo da criança em seus processos de pesquisa, exploração e experimentação do ambiente e o que nele estava contido. Pela inspiração que a literatura sobre o papel do ateliê na Educação Infantil provocou em nossas concepções, resolvemos permanecer com o nome para o ambiente. Reconhecíamos que mesmo com as diferenças, ainda sim podíamos conceber este novo espaço como uma oficina para os processos, inquietações e descobertas vividas pelas crianças, ideias estas que se manifestavam pelo uso de muitos materiais (SCHWALL, 2012). Alinhando nosso pensamento com pesquisadores e estudiosos do campo, privilegiamos nesse novo ambiente a perspectiva de uso dos materiais como linguagem. Seriam materiais que pudessem proporcionar uma experiência para que as crianças pudessem utilizar os artefatos ali presentes como veículos para se expressarem e se comunicarem, que fizessem assim parte do tecido de suas experiências e de seus processos de aprendizagem (SCHWALL, 2012a).

Como poderemos observar no próximo tópico, que discorre acerca do que ocorreu durante as sessões no ateliê de caixas, as brincadeiras foram o grande destaque das interações entre as crianças. A partir de então, buscamos autores relacionados ao tema que pudessem nos ajudar a analisar as cenas que registramos como também, a mudar nosso olhar sobre este espaço, encontrando entre nossos interlocutores os autores que relacionassem o brincar às provocações estéticas proporcionadas pela proposta.

A experiência do ateliê de caixas e a produção de “arquiteturas efêmeras de jogos”³.

Ao longo de seis meses a escola organizou pelo menos três momentos diferentes no ateliê, priorizando em cada um deles um tipo de material diferente: caixas, tecidos e plásticos. Neste capítulo apresentaremos a organização do primeiro ambiente realizado: ateliê de caixas.

Com o objetivo de perceber como as crianças ressignificavam os diferentes objetos presentes no ambiente, foram dispostas na sala diversas caixas de papelão que possuíam tamanhos, cores e formas distintas. As caixas foram organizadas de forma que as crianças pudessem vivenciar todo o espaço que o ateliê oferecia e assim utilizá-las conforme as suas inspirações.

A observação feita pelas estudantes do PIBID foi realizada conforme o modelo de *observação participante* adotado por Corsaro (2005). Nosso propósito era adentrar no campo, estabelecer o status de participante, alcançar por meio de interações as contribuições diretas das crianças para a coleta de dados audiovisuais (fotos e vídeos) com a utilização de *smartphones*⁴. Durante a coleta de dados, o grupo de bolsistas realizou a observação no espaço sempre em duplas. Enquanto uma estudante observava e interagia com as crianças, a outra acompanhava a interação da primeira, tratando de fazer os registros em fotos, selecionando eventos ou ações que a dupla considerasse mais significativas.

É importante ressaltar que a ida das crianças ao ateliê era feita por turmas segundo a organização etária. Assim sendo, foi possível notar como os grupos de diferentes idades lidavam com os

³ O termo foi inspirado em título de monografia produzida por Natalia Scheuermann dos Santos (2018).

⁴ As fotos e vídeos foram utilizadas nos momentos de formação da equipe de estudantes e para preenchimento do relatório e devolutiva da proposta para a escola. Para uso destas imagens foram solicitadas autorizações aos pais e responsáveis das crianças. Todavia esses documentos não foram localizados para que pudéssemos utilizar as fotos no presente artigo.

materiais e o espaço. Cada grupo de crianças esteve presente no ambiente durante uma sessão de 30 minutos, ocorrida uma vez ao mês, com a mediação das professoras de cada turma e de pelo menos duas bolsistas por vez. Optamos aqui por dar enfoque às observações realizadas com turmas de crianças entre a faixa etária de 4 a 5 anos. Posteriormente os dados coletados foram discutidos e analisados em reuniões semanais que ocorriam na Faculdade de Educação da UFMG envolvendo as bolsistas, o coordenador e a supervisora do núcleo.

Antes de iniciar aqui as descrições e análises do que aconteceu no ateliê cabe algumas considerações e esclarecimento do uso dos termos “jogo” e “brincadeira” em nosso trabalho, sobretudo na idéia de que não são conceitos sinônimos. Neste sentido trazemos aqui as considerações da Psicologia Histórico Cultural sobre o papel do brinquedo na formação cultural da criança e seu desenvolvimento psíquico. Trazemos também como referência o estudo de Melo (2013) que em seu texto para o concurso de professora titular de sua instituição universitária nos apresenta a diferenciação mais clara entre jogo e brincadeira.

Entendendo o papel que teóricos da Psicologia Histórico-Cultural atribuem ao brinquedo no desenvolvimento das funções mentais superiores das crianças nos propusemos a descrever um pouco mais detalhadamente as brincadeiras identificadas à luz deste autores.

Estruturada a partir do pensamento do materialismo histórico e do materialismo histórico- dialético a Psicologia Histórico-Cultural que tem entre seus autores os pesquisadores russos (Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin) desenvolve-se a partir da compreensão do trabalho como atividade constitutiva da condição humana. Desta forma, tal perspectiva parte do pressuposto de que o desenvolvimento do psiquismo é determinado pelas relações socioculturais mediadas, ou seja, a atividade prática determina o desenvolvimento da mente. A brincadeira seria a atividade prática especial da criança. Leontiev (1998) considera a brincadeira da criança como uma atividade objetiva, constituindo a base da

percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos determinando assim o conteúdo das brincadeiras que ela realiza.

Escritos de Vigotski (2006) e Leontiev (1998) definiram o jogo como uma atividade especial da criança uma vez que através dela desenvolvem-se importantes transformações psíquicas e também por ser uma atividade que só surge em determinado momento da vida em sociedade.

Para Elkonin (1998, p. 19) o jogo *“... é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”*. Em outras palavras, o jogo pode ser entendido como *“... uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade (...) forma específica de manifestação da atividade humana na criança”* (NASCIMENTO et. al., 2009, p. 295). A brincadeira é considerada um tipo de atividade caracterizada por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo, ela se torna a própria atividade-fim da criança. Por exemplo, se crianças brincam de vender ingressos para entrada no zoológico, a atividade fim da brincadeira não seriam os ingressos vendidos, mas apropriar-se sobre as atividades de um operador de guichê de um zoológico e das relações com os objetos e com as pessoas que visitam tal espaço.

A apropriação do mundo é uma necessidade para a criança, posto que ela faz parte deste. Todavia, ela é impedida de participar das atividades do mundo realizadas pelos adultos. O jogo constitui a atividade principal da criança na Educação Infantil, atividade esta que lhe permite a apropriação das produções culturais historicamente elaboradas e isto inclui as produções culturais realizadas pelos adultos.

Até o presente momento tratamos jogo e brincadeira como sinônimos. Todavia para que compreendamos a experiência vivida pelas crianças no ateliê necessitamos fazer uma distinção entre ambos os conceitos. Segundo Melo (2013), existe uma diferença conceitual entre brincadeira e jogo, possuindo cada um deles um papel na aprendizagem das crianças bem como implicações nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Segundo a autora,

contrariando a literatura brasileira que define como brincadeira a atividade principal da criança de zero a seis anos de idade, a leitura de autores russos evidenciou esta distinção ao afirmar durante o desenvolvimento da criança, a brincadeira constitui a atividade principal da criança de 0 a 3 anos e que em seu crescimento necessita evoluir para o jogo - caracterizado como jogo de papéis - considerado a atividade da criança de 3 a 6 anos.

Uma das principais diferenças entre brincadeira e jogo segundo a autora é o caráter voluntário da atividade. Por voluntariedade a autora define como intencionalidade da ação da criança ao realizar a atividade, ou seja “... os motivos conscientes cujos significados e sentidos são imbricados de forma a impulsionar a ação e o desenvolvimento da atividade” (MELO, 2013, p.12). Um tipo de ação voluntária é a ação volitiva, habilidade esta que exige por parte de quem a desenvolve perseverança, esforço para atingir o objetivo proposto gerando independência, decisão, domínio de si mesmo. Para Melo (2013), enquanto o caráter voluntário está associado ao jogo, a brincadeira está associada a uma ação involuntária da criança. Neste sentido, enquanto as crianças de 0 a 2 anos no processo de brincadeira, a sua atividade desenvolveria de uma ação involuntária para uma ação voluntária, na criança a partir dos 3 anos desenvolveria no jogo de uma ação voluntária para uma ação volitiva. Temos assim a brincadeira com especificidades importantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento psíquico da criança até os 3 anos e o jogo para a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico da criança de 4 anos em diante.

Decorrente desta primeira diferenciação, outra característica importante que distingue a brincadeira do jogo é a presença da imaginação. Sua existência depende da presença da atividade voluntária, consciente e dos tipos de vivências da criança. Isto significa que a imaginação se faz presente no jogo, pois na brincadeira, a criança de 0 a 3 anos não operaria com base na imaginação, mas nos fatos concretos que ela vê, sente e vivencia, predominando nesta fase a relação da criança com os objetos.

É interessante e coerente pensar como os teóricos da psicologia histórico cultural que a imaginação é um importante elemento para que o jogo aconteça. Ela surge da tentativa de resolver a discrepância entre a operação e a ação. Assim, as condições da ação tornam necessária o uso da imaginação. (LEONTIEV, 1998, p. 127). O ato de substituir objetos e o uso da imaginação também revela que uma vez que o foco da criança ao brincar está na apropriação pode assim recair não só na relação dos homens com os objetos como também na relação das pessoas naquela atividade em específico (DAVIDOV, 1987 apud NASCIMENTO et. al., 2005p. 298).

Por fim, mais um aspecto que colabora para a definição da ação das crianças no ateliê como jogo diz respeito ao caráter coletivo e comunicativo da ação que ocorreu durante todo o momento que as crianças estiveram no ateliê. Definiríamos esta ação como jogo de papéis pois, além dos já citados uso da imaginação, a consciência e atividade voluntária em direção a atividade volitiva destacamos a intensa comunicação entre as crianças, seu caráter grupal e coletivo presente durante a realização da atividade.

Neste sentido, para entender o significado do comportamento das crianças nas situações imaginárias vividas durante a brincadeira dos jogos de papéis seria importante nos perguntarmos quais seriam as necessidades que as crianças buscavam preencher? Nos interessava também caracterizar o papel que as caixas exerciam nas brincadeiras, sobretudo na sua definição de pivô que promove a separação entre os significados a elas atribuídos (“carro”, “capacete”, “zoológico”) dos objetos reais.

Zoológico de caixas

Em nossas reuniões de planejamento pudemos melhor refletir sobre as experiências vividas pelas crianças no ateliê de caixas. A primeira coisa que chamou a atenção das bolsistas foi o contato inicial das crianças com o ambiente modificado. A sala “faz de conta” era um espaço já conhecido e preferido das crianças. Quando

elas chegaram pela primeira vez na sala reconfigurada, foi possível observar através de suas expressões diferentes sentimentos que iam da frustração à surpresa ao se depararem com o espaço transformado e sem os brinquedos que esperavam lá encontrar.

Aos poucos percebemos que a surpresa inicial das crianças foi dando lugar a tímidas interações com as caixas que foram aumentando e se intensificando. A maioria das interações das crianças no ateliê eram por nós caracterizadas como jogos, pois podíamos perceber mais claramente nas suas ações mediadas pelas caixas e nos diálogos com seus pares diferentes cenários e situações imaginárias. Podíamos caracterizar a primeira vista a ação das crianças no ateliê como momentos de caos e desordem. Dizemos caos porque o movimento pela sala e as várias ações perpetradas simultaneamente com as caixas pelas crianças tornava difícil escolher para qual local olhar e assim dedicar mais atenção ou mesmo prever se aquela cena escolhida para observar duraria a sessão inteira ou apenas alguns segundos.

Aos poucos percebemos que aquela sensação de desordem que para nós adultos gerava mal estar era para as crianças a condição para a criação dos jogos. Havíamos ficado surpresos não só com as diferentes e inusitadas situações imaginárias criadas pelas crianças quando jogavam com as caixas como também nos impressionamos com a forma como interagiam entre elas quando jogavam juntas. A interação das crianças entre si e com as caixas foi ganhando formas. Em uma das turmas de crianças de 5 anos a forma colaborativa como atuavam lembrava o vôo dos estorninhos, uma espécie de pássaro que quando voam em grupo, aos milhares, realizam um verdadeiro balé no ar, mudando a todo momento a forma e a direção do vôo, como um enorme e gigantesco pássaro, como um único ser vivo. Pensamos que a mesma capacidade dos estorninhos de construir esculturas no ar era percebida no movimento das crianças durante o jogo. Podíamos constatar como as crianças assim como os pássaros eram afetadas ou se deixavam afetar umas pelas outras com a proposta ou situação imaginária ali em construção. Também pudemos perceber como o jogo

proporcionava a todos os participantes um engajamento tal que, ao dele participar, o papel e a ação que cada criança desempenhava compunha um todo maior numa ação coletiva produzindo fluxos harmônicos, mas também interrupções e rupturas. Assim, concluímos que os movimentos que as crianças realizavam de construir, desconstruir e novamente reconstruir as estruturas no espaço da sala utilizando para isto dos seus corpos, das caixas e das relações com as outras crianças, nos revelava a produção de verdadeiras “arquiteturas efêmeras de jogos”. Esta expressão é uma referência ao título da monografia produzida por Santos (2018), a respeito de propostas de trabalho que envolve a criação de instalações nos espaços físicos da escola, articulando-se a discussão do jogo e a proposta curricular de campos de experiência como possibilidade para o trabalho com as artes e a formação estética na Educação Infantil. Esta proposta tem entre seus idealizadores dois professores espanhóis, Javier Abad e Angeles Ruiz de Velasco. Ao cunharem o termo, definem instalações de jogos como

una propuesta educativa concebida desde la presentación estética de unos objetos específicos en un espacio transformable. Se dispone para favorecer el vínculo afectivo y las relaciones entre un grupo de niñas y niños acompañados de un adulto referente que da sentido a los procesos simbólicos de la infancia en un “lugar de símbolo” como metáfora de la vida de relación. (ABAD; RUIZ DE VELASCO, 2021).

As crianças deslocavam-se com as caixas por todos os cantos da sala realizando diversas ações: acumulavam caixas, empilhando-as verticalmente ou colocando umas dentro das outras; carregavam as caixas; sentavam-se, dentro das caixas; colocavam a caixa na cabeça como capacete; sentadas dentro das caixas, tentavam se locomover com elas, arrastando-se pelo chão; quando as caixas se abriam, as crianças deitadas enrolavam o papelão em torno do seu corpo.

Todos os componentes da atividade imaginativa foram percebidos nas interações entre as crianças, os objetos e entre si, como o jogo nomeado, pelas próprias crianças, de “Zoológico de

Caixa”, realizado por meninas entre a faixa etária de 4 a 5 anos. O jardim zoológico era um local cujas crianças possuíam uma certa familiaridade e compreendiam sua funcionalidade. Para representar o zoológico, as crianças organizaram as caixas linearmente e reservaram um espaço para a venda de ingressos que seriam necessários para que os visitantes pudessem entrar. A forma como as caixas eram dispostas se assemelhavam a objetos presentes em um zoológico, como jaulas e outros artefatos culturais presentes no cotidiano das crianças como computadores, celulares e um caderno. Estes eram importantes para que o “zoológico” funcionasse, já que era necessário o controle dos visitantes no local. Para que pudéssemos compreender a lógica do jogo abordamos as crianças de forma direta, nos abaixando para falar com elas e perguntando “como é o nome do que estavam brincando?” e “como se brinca disso?” As crianças não hesitavam em responder e logo queriam que as observadoras participassem da atividade. Outra brincadeira proposta e realizada pelas crianças entre 4 e 5 anos que destacamos é a dos “Correios”, onde utilizavam caixas de sapato para entregar outras caixas menores e, assim, ao realizarem as entregas imaginavam objetos do vestuário comum. Durante essa brincadeira, meninos e meninas transitavam pelo espaço com caixas nas mãos em busca dos “remetentes” das entregas. Algumas caixas foram oferecidas às bolsistas, que entravam no jogo abrindo-as e reagindo aos presentes imaginários que estavam dentro delas.

Ao notarmos a interação das crianças entre si e com as caixas, percebemos que algumas brincadeiras eram recorrentes no grupo durante o processo de exploração. As mais corriqueiras eram a ressignificação das caixas que se transformavam em vários outros objetos: carros e trens. Nessa brincadeira as crianças entravam dentro das caixas, as enfileiravam, simulavam dirigir e faziam com as mãos movimentos de um volante de carro; casa: as crianças organizavam as caixas grandes em determinado espaço da sala e limitavam como o espaço da “minha casa”; chapéu/capacete: colocando as caixas sobre a cabeça; tapete, sofá e cama: se deitando

e se assentando sobre as caixas, e outros objetos referentes a instrumentos do cotidiano.

Desta forma, pudemos perceber que as crianças ressignificavam as caixas e atribuíam a elas outras funcionalidades além de sua utilidade literal (guardar objetos).

A partir de Vygotski (2006), podemos depreender que as caixas atuavam como importantes instrumentos para o desenvolvimento das crianças, uma vez que elas dão outro sentido para os objetos para compreender o mundo adulto. Sendo assim, como foi possível perceber no decurso da observação, as caixas inseridas no ateliê se tornaram objetos reforçadores da relação das crianças com o ambiente em que vivem. Isto é, as crianças eram capazes de vivenciar e experienciar os objetos em sua volta de forma criativa que as permitiam ir além da realidade. Portanto, a maneira como as crianças utilizaram as caixas expressavam como a brincadeira é a forma pela qual as crianças significam, ressignificam e interpretam o mundo, exercendo as atividades imaginativas.

Brincando de automóvel

Durante nossas observações, uma proposta de brincadeira com as caixas muito utilizada pelas crianças foi a de entrar dentro dela, simulando um carro. Uma boa parte desta ação era acompanhada de movimento, quando em pares, as crianças se revezavam a empurrar umas às outras dentro das caixas pela sala.

Outra alternativa das crianças para incluir o movimento às caixas habitadas era retirar o seu fundo para com as próprias pernas se deslocarem pela sala. Estas estruturas habitáveis e móveis que chamamos de carros eram em vários momentos também coletivas.

Uma análise da experiência do ateliê de caixas a partir da teoria de Gregory Bateson

Durante os momentos de estudo e análise das fotos retiradas nas sessões de brincadeiras com as caixas, espantados pela fluidez como em determinados grupos as brincadeiras se disseminavam e eram acompanhadas por várias crianças nos perguntamos como ocorria a comunicação entre elas para que pudessem assim se engajarem nas brincadeiras já iniciadas? Para compreendermos melhor as experiências das crianças no ateliê e analisarmos as interações e brincadeiras que emergiram nesse cenário recorreremos também a um segundo autor, Gregory Bateson, um estudioso que transitou nos campos da psicanálise, linguística, ecologia, antropologia e biologia, e, que, teorizou acerca de comportamentos e jogos na linguagem.

Segundo Janeiro (2020), Bateson criou o conceito de cismogênese para caracterizar “um processo de diferenciação nas normas de comportamento individual, resultante da interação cumulativa dos indivíduos” (BATESON, 2018 apud JANEIRO, 2020). Essa diferenciação aconteceria numa relação social (pois um comportamento ou reação de um sujeito se transforma e se altera conforme as reações dos demais sujeitos) e nos âmbitos sociológico e psicológico. Por meio da cismogênese, os sujeitos respondem uns aos outros durante as relações ao invés de responderem um “inconsciente central”. As relações agem de duas formas: ao mesmo tempo que ela diferencia comportamentos, elas também os reforçam. Durante as relações podem acontecer interações cumulativas, onde comportamentos padrões podem ser reproduzidos, mas, as interações também podem causar diferenciação, como na experiência do ateliê de caixas, onde observamos crianças que brincavam da mesma forma - de zoológico de caixas - (padrões reproduzidos) e reproduziam a mesma brincadeira, enquanto outras se aventuravam em jogos diferentes (diferenciação) - aquelas que brincavam de carrinho arrastando caixas etc.

Também é válido ressaltar que para Bateson (2000) nos padrões de comportamento sociais existem limites que regulam a cismogênese e criam fronteiras do jogo, visto que alguns comportamentos são apenas aceitáveis em determinadas interações sociais. O estudioso postula que os seres humanos conseguem diferenciar elementos do ambiente e compreender que eles são diversos. Essa diferenciação pode acontecer por tentativas e erros. Sendo assim, frente a novas regras podem surgir novos processos de diferenciação e novas compreensões. Nesse sentido, para nos referirmos a um objeto (que é um determinado objeto independentemente de como os sujeitos a percebem) “necessitaríamos de que os sujeitos envolvidos escolhessem exatamente a mesma entidade do mundo a que se referir” (JANEIRO, 2020, p. 38), ou seja, os indivíduos precisam estar em acordo para se referirem a uma mesma entidade, e mais, juntos eles podem construir novas entidades ao estabelecerem novos critérios. Tudo isso ocorre por meio da linguagem, como aponta a citação abaixo

Isso equivale a dizer que o mundo sensível não nos chega como unidades reconhecíveis” prontas; as entidades perceptíveis não são nomeadas nem convenientemente categorizadas antes do processo de diferenciação da linguagem” - ou seja, é a linguagem a responsável por diferenciar e categorizar as entidades, estabelecendo “o que existe ou não existe no mundo (JANEIRO, 2020, p. 38)

Para mais, para se pensar nas propriedades da linguagem discutidas por Bateson, é preciso compreender como esse autor concebe a comunicação que ocorre durante o jogo, pois é pela interação estabelecida que os sujeitos assumem e comunicam uns aos outros que o que é denotado pela linguagem é o mesmo para todos envolvidos na comunicação, pois os sujeitos passam a se referir a uma mesma entidade. Na experiência do ateliê as brincadeiras só aconteceram por causa desse jogo de comunicação, que mediados pela linguagem permitiam que as crianças entrassem em comum

acordo acerca de que estavam brincando e que se tratava dos significados da caixa.

Além disso, para Gregory Bateson “a comunicação verbal humana ocorre em diferentes níveis de abstração” (JANEIRO, 2020, p. 42), que podem acontecer de maneira contraditória ou simultaneamente. Os níveis são (1) denotativo, onde palavras possuem sentido informativo e referencial, no uso habitual da linguagem, (2) metalinguístico, onde “as sentenças do discurso se referem à linguagem” (JANEIRO, 2020, p. 42). Por meio do nível metalinguístico é possível explicar a linguagem e os sentidos da linguagem e oferecer regras de interpretação e adicionar novos sentidos que não estão no nível denotativo e sugerir novas relações entre “as palavras, objetos e ideias” (JANEIRO, 2020, p. 42). Por fim, o terceiro nível é o (3) metacomunicativo, onde “o discurso se refere à relação entre as pessoas que se comunicam naquele instante, abordando as maneiras com que algo foi comunicado ou dando indicação de como algo deve ser interpretado especificamente durante aquela comunicação” (JANEIRO, 2020, p. 42). Ele possibilita novas construções de sentido e “novos critérios de interpretação para compreender aquilo que está sendo comunicado” (JANEIRO, 2020, p. 42). Esses três níveis representam relações de abstração com a linguagem, linguagem esta que aponta para as coisas diferentes maneiras de interpretação e que permite experienciar brincadeiras, jogos e fantasias que extrapolam o sentido denotativo. (O jogo acontece no nível de metacomunicação, pois a linguagem deve ser interpretada de diferentes maneiras.)

Na experiência do ateliê, ao brincarem com as caixas e atribuírem novos sentidos e significados para esse objeto, as crianças operavam no nível da metacomunicação, ao comunicarem umas as outras o sentido daquilo que elas faziam. Nesta perspectiva, ao se comunicarem as crianças indicavam como algo deveria ser interpretado especificamente durante aquela comunicação, como por exemplo ao estabelecerem que determinada caixa seria o local de venda de ingressos, outras caixas seriam as jaulas dos animais, etc. Elas indicavam que durante a

brincadeira de zoológico aqueles seriam os significados das caixas, comunicavam o sentido daquilo que faziam e compartilhavam entre si novas construções de sentido e “novos critérios de interpretação para compreender aquilo que está sendo comunicado” (JANEIRO, 2020, p. 42). Quando as crianças estavam a indicar as outras o sentido daquilo que faziam durante a brincadeira, realizavam o exercício que sinalizava que aquelas mensagens trocadas estavam inscritas no enquadramento psicológico preciso e temporário que indicava “isto é um jogo”.

Ademais, para Bateson jogar é um paradoxo lógico, ao indicar níveis de abstração diferentes e unir níveis de denotação e a metalinguagem. Ele criou o conceito de “relação mapa-território” da linguagem”. Assim como “a mensagem, em qualquer nível de abstração, é uma abstração” (JANEIRO, 2020, p. 45) e depende de um sistema de regras para ser compreendida, o mapa depende de regras para que seja interpretado corretamente. O mapa é uma abstração do mundo. Nesse sentido o jogo seria uma espécie de mapa, jogar seria ler o mapa e exigiria a compreensão do grau de abstração da linguagem, “seu “distanciamento dos objetos, e, conseqüentemente, essa relação “mapa-território” que ela carrega” (JANEIRO, 2020, p. 45). Não é possível existir um jogo sem linguagem e para jogar é preciso entender os fundamentos da linguagem e seus diferentes níveis de abstração. Para mais, todo jogo e fantasia dependem da relação entre metalinguagem, denotação e metacomunicação. Os jogos também são como invenções, pois por meio deles sentidos diferentes do denotativo podem ser inventados e “Esse sentido novo apresentado pelo jogo faz uso de um signo anterior, já dotado de sentido - o jogo inventa algo novo ao mesmo tempo em que mantém o signo original. A ficção do jogo depende de um sentido denotativo prévio para se estabelecer” (JANEIRO, 2020, p. 47)

Seguindo essa lógica, no ateliê de caixas as crianças demonstravam compreender o grau de abstração da linguagem ao proporem diferentes brincadeiras (zoológico de caixas, correios, carrinhos), atribuindo novos sentidos às caixas e compartilhando

esses novos sentidos. Destacamos que antes da brincadeira as “caixas” já tinham seu sentido denotativo, mas com o jogo as crianças inventaram algo mantendo o signo original. Então, a ficção do jogo surgiu a partir de um sentido denotativo prévio, uma vez que para Bateson (2000), para brincar a criança precisaria dominar o sentido do signo para assim criar um novo sentido.

Ainda acerca do jogo, Bateson (2000) argumenta que jogar é ter capacidade de acreditar na fantasia, sabendo que se trata de uma fantasia (processo que ocorre simultaneamente), e, “ao tentar jogar oscilamos, psicologicamente, entre os dois níveis de abstração da linguagem e eventualmente evoluímos nossa capacidade linguística a ponto de que coexistam no pensamento” (JANEIRO, 2020, p. 49). As crianças jogam porque a linguagem permite, pois ao se apropriar da linguagem é possível jogar, fantasiar e brincar e extrapolar o sentido denotativo. O jogo constrói novas realidades e faz com que as coisas percam seus significados tradicionais, e passem a ter um novo significado conforme as regras de interpretação estabelecidas por uma ordem superior. Nas brincadeiras de zoológico e correios, observamos essas novas realidades criadas e as caixas passaram a ter novos significados, perdendo assim seus significados tradicionais conforme a lógica da brincadeira.

Para finalizar a análise proposta nessa seção, destacamos que para Bateson (2000) as linguagens abstratas se tornam perceptíveis quando nós passamos a compreender que os signos devem e precisam ser interpretados a partir de contextos. Contextos esses que podem ser a própria comunicação e a linguagem, e que sugere a interpretação. A partir dessa perspectiva é possível observar que na brincadeira do zoológico as crianças tiveram como referência o contexto de um zoológico de animais selvagens, que estão em jaulas, são visitados, onde se cobra ingresso, dentre tantas possibilidades, e então, as crianças replicaram os signos típicos desse contexto de zoológico.

Considerações finais

A elaboração de um ateliê na educação infantil proporcionou uma nova relação das crianças com o espaço, objetos, com seus pares e com elas mesmas. A vivência do corpo nessa etapa é essencial para o desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas por meio do brincar, o que observamos foram crianças em interação com seus pares, ressignificando e experienciando objetos não estruturados, construindo o que ficará no âmago do seu ser. Ademais, trouxe novos olhares para o corpo docente acerca desse espaço, o que se constituiu numa prática inovadora e próspera de ambientação de espaços.

Acreditamos que o ateliê e o uso de materiais não estruturados ofereceram as crianças experiências significativas, funcionando como verdadeiros mediadores em seu aprendizado. Entendemos como mediação "... o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por elementos que servem como mediadores na atividade da criança" (BRITO, 2015, p. 65). Concluímos que o ateliê teve papel como impulsionador do aprendizado das crianças, criando e ampliando seu repertório de estruturas para o conhecimento e potencializando suas possibilidades de criação (BRITO, 2015, p. 68).

Ao comparamos o brincar das crianças na sala de faz de conta aos momentos do brincar com as caixas, quando excluimos desta equação o brinquedo industrializado, isto nos possibilitou enxergar outros elementos de forma mais clara. Como mesmo define Brougère (1995), o brinquedo industrializado está impregnado com mensagens tridimensionais sugerindo tramas para as situações imaginárias das crianças (um super herói, uma princesa, um cavaleiro da idade média). No ateliê de caixas sem a presença das imagens e representação dos brinquedos industrializados foi possível perceber melhor o pensamento da criança em ação, conduzindo as situações imaginárias, quando a ela cabia o papel de atribuir significados, a partir das suas necessidades a objetos que não haviam sido concebidos para serem brinquedos. Também foi

possível observar o quanto reconhecemos a importância da presença dos materiais para o apoio aos processos criativos das crianças enquanto brincam.

Enfatizamos que o trabalho desenvolvido propiciou reflexões sobre a potencialidade de espaços e materiais, sobre as diferentes relações sociais que são criadas na cultura infantil e através das mediações realizadas uma nova perspectiva se formou: uma visão sensível às crianças, suas necessidades e desejos, que respeita a singularidade de cada uma delas.

Por fim, destacamos que planejamento e desenvolvimento do ateliê sensorial proporcionou grandes aprendizagens para estagiárias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que ao adentrarem pela primeira vez no universo da docência tiveram a oportunidade de participar de uma proposta inovadora que possibilitou novas compreensões acerca da cultura infantil, das interações e do potencial de materiais não estruturados.

Referências

ABAD, J; RUIZ DE VELASCO, A. Repensar las instalaciones de juego: lugar de símbolo, metáfora y relación. *Cultura de infância*. disponível em <https://culturadeinfancia.com/repensar-las-instalaciones-de-juego/>, acesso em 30 de agosto de 2021.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Editora Edgar Blucher.2012.

BATESON, Gregory. A theory of play and fantasy. In: *Steps to an ecology of mind*. Chicago, University of Chicago Press, 2000.

BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BRITO, Angela do Céu U. A mediação e o brincar. *Práticas de mediação e o brincar na Educação infantil*. São Paulo: Paco Editorial, 2015, capítulo 2, p. 65-88.

COLEGIADO DE PEDAGOGIA. *PIBID*: sub projeto Pedagogia educação infantil, anos iniciais e educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, Julho de 2018.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade(online)*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DOURADO, M.; MONTEIRO, L.; BEZERRA, A.; FERNANDES, A.; MEYER, D. *Fios da infância - Entrelaçamentos no início da vida*: didática para professores em Creches. Editora Baobá. 2019.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins, fontes, 1998.

GANDINI, L. et al. *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília*. Porto Alegre: Penso, 2012.

JANEIRO, Danilo S. *Jogo e linguagem: o papel do jogo na Educação a partir da virada linguística*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.; A.R. LURIA; A. N. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p 119-142.

MARTINS, Márcia M. A. C. *Sentimentos despertados e impactos provocados pelo curso Educação Infantil, infâncias e arte nas experiências do "ser professor"*. In: SILVA, R. C; GEBARA, T.A. A. PEREIRA, A.C.C; CASTILHO, C. de F (orgs). *Entrelaçando experiências: possibilidades e aperfeiçoamento profissional na Educação Infantil*. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2015. pp 215-220.

MELO, Maria A. *Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos "brincadeira" e "jogo" no Brasil*. Scielo Preprints. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2803>. Acesso em 07 de julho de 2022.

NASCIMENTO, Carolina P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. da R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* V. 13, N. 2, *Julho/Dezembro de 2009* * 293-302. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200012> .Acesso em 07 de julho de 2022.

OSTETTO, Luciana E. *Educação Infantil e artes: sentidos e práticas possíveis*. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320?locale=pt_BR. Acesso em 07 de julho de 2022.

OSTETTO, Luciana E. MELLO, Maria Isabel. Na escola, na cidade, no museu: fazer e pensar artes visuais na educação infantil. *Revista GEARTE*. Porto Alegre, v. 6, no. 3. p. 497-513. set-dez 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92372>. Acesso em 07 de julho de 2022.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos. *Arquiteturas efêmeras de jogo na Educação Infantil: Crianças e Arte Contemporânea*. Porto Alegre, 2018. 138p . Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, L; CADWELL, L; SCHWALL, C (orgs). *O papel do ateliê na Educação Infantil*, a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, pp. 31-47.

VIGOTSKI, Lev. *A imaginação e a criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009, p. 10-33.

VIGOTSKI, Lev. El papel del juego en el d del niño. In: IZNAGA, Ana Luisa Segarte; CAMPOS, C. Fraciela Martínez; PÉREZ, María Emilia Rodríguez (Orgs.). *Psicología del Desarrollo del Escolar*. Selección de Lecturas. Tomo I. Cuba, Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela, 2006.

CAPÍTULO 7

INTERAÇÃO DIALOGAL ENTRE CRIANÇA E PROFESSORA NA REESCRITA DE TEXTO: possibilidades e reflexões

Raquel Pereira Soares
Adriana Pastorello Buim Arena

Introdução

“Tia, terminei meu texto, o que é para fazer agora?” Essa é uma pergunta que muitas crianças fazem depois que terminam de escrever. Diante de uma situação como essa, muitos professores recolhem o material, assinalam os erros gramaticais cometidos pela criança com grifos, ou ainda, escrevem acima a palavra correta e finalizam o processo sem nenhum momento de reflexão ou continuidade de reescrita do texto. Mas, o que fazer com aquelas palavras cheias de vida e de possibilidades? Como mostrar para as crianças que o texto pode ser ampliado a partir das ideias que estão ali presentes naquela primeira escrita? E como organizar o ensino para que as crianças consigam continuar seus textos?

Essas perguntas delinearam os contornos de uma pesquisa de doutorado desenvolvida entre os anos de 2016 a 2019 em uma escola municipal da cidade de Uberlândia - MG em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Partimos do pressuposto de que a apropriação da escrita implica em inserir os alunos em práticas sociais com o propósito de que redijam textos com a real intenção de se comunicarem com outras pessoas, pois entendemos que o ensino “deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...] a escrita deve ter significado para as crianças como uma forma nova e complexa de linguagem” (VIGOSTKI, 1998, p. 155-156).

Por isso, desde pequenos, os alunos em contexto escolar, precisam conhecer a função social da escrita, ou seja, escreve-se sempre com um objetivo preciso e para destinatários reais. Dentro da escola, isso somente é possível no contexto de um projeto. Jolibert e Jacob (2006, p. 192) argumentam que

escrever é produzir textos ou, melhor, tipos de textos, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colocados a outros fragmentos para construir um texto completo. Produzir é, “de cara”, assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, *dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica*. (Grifos da autora).

No entanto, a expressão escrita representa, para as crianças, um processo permeado de novas informações sobre a modalidade da língua escrita que possui leis próprias e difere da expressão oral, pois, nessa transição do oral para o escrito, as ideias e os sentimentos sofrem perdas significativas (VIGOTSKI, 2009). Por isso, intentamos estudar uma proposta de ensino que corroborasse com organização dessa transição a fim de que os alunos conseguissem produzir textos que imprimissem suas ideias e sentimentos.

Foi pensando nesses pressupostos que desenvolvemos durante a pesquisa de doutorado¹ um projeto de ensino que objetivou a escrita de contos e possibilitou a criação de uma *Coletânea de Contos* em forma de livro. O projeto continha dezoito atividades as quais permitiram a aprendizagem das crianças e a geração dos dados da pesquisa.

¹A referida pesquisa de doutorado foi publicada em livro: SOARES, Raquel Pereira. *O professor, a criança e a escrita: um caminho metodológico*. São Carlos: Pedro & João, 2020. Nesta obra acompanha, como livreto anexo, a *Coletânea de Contos* produzida pelas crianças.

Ao pensar em Projeto de Ensino baseado nos estudos de Jolibert e Sraïki (2015) é essencial entendermos que ele é inteiramente distinto da Pedagogia de Projetos por Temas Geradores, pois o primeiro tem como objetivo gerar nas crianças a necessidade de produzir textos com objetivos explícitos e reconhecidos pelo aluno, e, a segunda proposta, de trabalhar com temas que perpassam todas as áreas de ensino.

Pensar em um projeto de leitura e de escrita na escola envolve propor a produção de: um bilhete aos pais para uma reunião ou uma apresentação, uma receita do cardápio do dia, um convite ou cartaz para a festa junina, uma coletânea de poemas para um sarau no final do ano, uma carta a câmara de vereadores pedindo mais segurança na saída da escola, um pedido de sinalização das ruas e avenidas do bairro e até mesmo escrever uma coletânea de contos para encerramento das atividades do ano letivo.

Logo, os projetos não são estratégias de ensino aplicadas com o objetivo de que os alunos aprendam sem se dar conta do que estão fazendo, ao contrário, durante o projeto eles têm consciência das atividades que realizam e sabem dos objetivos que precisam alcançar, pois tanto o projeto como as metas de aprendizagem são conhecidas e debatidas pelos alunos antes que se inicie o projeto.

O projeto de ensino *Coletânea de Contos* surgiu, primeiramente, da necessidade de desenvolver uma metodologia de ensino da produção de texto que promovesse tanto a leitura quanto a escrita no âmbito escolar. Para alcançar este objetivo, organizamos um projeto de ensino baseado nos pressupostos de Jolibert e Sraïki (2015) sobre a ação pedagógica do fazer “pra valer” um empreendimento (publicação de livro), e nas atividades de produção de textos desenvolvidas pelo escritor russo, Liev Tolstói, na escola Iasnaia Poliana com seus alunos.

O projeto aqui descrito foi realizado ao longo de quatro meses, com dezoito atividades e organizado em três etapas ilustradas na imagem 1.

Imagem 1: Etapas do projeto Coletânea de Contos



Fonte: as autoras 2020.

Devido ao espaço dedicado a este capítulo não esboçaremos os detalhes do planejamento do projeto e das atividades desenvolvidas, no entanto é importante destacar que elas foram desenvolvidas obedecendo a essa sequência: leitura de contos de Tolstói utilizando o questionamento de texto (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015); atividades metalinguísticas, reescrita dos textos, edição do livro e publicação.

Nosso objetivo nesse capítulo é o de analisar detalhes sobre como ocorreu a reescrita dos textos de uma aluna participante da pesquisa por meio da interação dialogal entre a professora-pesquisadora e a criança. Para analisar essa interação analisaremos o processo de produção do conto da aluna La². desde a primeira escrita até o texto final.

Interações dialogais e a reescrita do texto

A prática de produzir textos inseridos em projetos contextualizados, com leitores reais e objetivos claros, insere os alunos em um movimento de leitura, de escrita, de reescrita e de

² Usamos apenas as iniciais do nome da participante para garantir o anonimato da pesquisa.

análise de textos publicados socialmente e de reconhecimento autoral de seu próprio texto. Durante esse processo, as crianças vão percebendo que, para escrever um texto de um determinado gênero, a escolha das palavras e a organização sintática é diferente entre os vários gêneros e, portanto, vão se apropriando dos recursos linguísticos adequados para cada situação de escrita. Assim, “essas diferenças não seriam, apenas, objeto de observações fortuitas, assistemáticas e apressadas, mas seriam matéria de uma, de várias aulas, matéria cuidadosamente explicada, cuidadosamente analisada” (ANTUNES, 2003, p. 118).

O processo de revisão do texto é a etapa mais longa, mais complexa do projeto e exige dos alunos e do professor um vaivém rigoroso e progressivo. Ele é composto de “fases ou sessões de construção coletiva de competências que têm como objetivo a redescoberta de mecanismos de construção de um texto a partir da reflexão coletiva do funcionamento da língua escrita” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 130). No entanto, ocorre que nem todos os alunos conseguem operar de forma independente sobre os textos.

Como primeiro leitor, o professor indica caminhos para a reescrita, pois sugere reagrupamentos, inserções ou cortes na primeira produção. Durante a leitura, o docente precisa compreender o projeto do texto, entender o que o estudante pretende dizer para o outro e assinalar possíveis apontamentos que contribuam para o aperfeiçoamento do texto. Portanto, a leitura do professor necessita emitir sugestões que permitam ao aluno voltar ao texto e fazer a reescrita.

Para Antunes (2003, p. 116) a revisão de textos precisa ser marcada por um trabalho de orientação em que

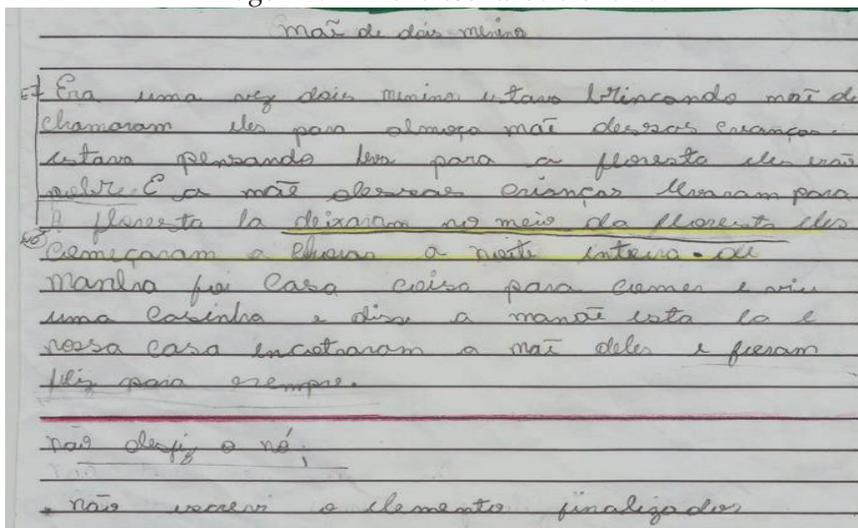
O aluno iria sendo levado a compreender que *um bom texto não é apenas um texto correto*, mas um texto bem adequado aos seus objetivos e aos seus leitores. O princípio regulador dessa classe de texto não pode ser outro senão o princípio de que a escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer, do dizer-se, para os fins do intercâmbio

necessários à sobrevivência e a convivência humana. (Grifos da autora).

A reescrita de textos quando pensada em um viés de orientação não somente aponta os erros ortográficos que as crianças cometem, mas realiza um trabalho de interação entre professor e aluno com os objetivos de revisar o texto, adicionar informações, refletir sobre as escolhas de construção, todos com a intenção de deixar o texto mais claro aos possíveis leitores.

A escrita dos textos dos alunos envolvidos nesta pesquisa passou por cinco etapas: primeira produção, planejamento do texto após o estudo da estrutura do conto, segunda escrita, estudos linguísticos e reescrita do texto. Na primeira produção, as crianças decidiram escrever sobre eventos do cotidiano e colocaram em ação seus conhecimentos sobre o gênero conto. A imagem 2 apresenta a primeira produção da aluna La.

Imagem 2: Primeira escrita da aluna La.



Fonte: as autoras, 2020.

A imagem 2 apresenta a primeira escrita do texto da aluna La., ela escreve um pequeno conto que intertextualiza com a narrativa

do clássico conto “João e Maria”, o texto é organizado e já traz marcas da estrutura do conto; notamos que a produção é escrita em um único parágrafo, a exposição dos fatos do enredo foi feita de forma bem resumida e apresenta marcas dos contos maravilhosos como “era uma vez” e “ficaram felizes para sempre”, evidenciando conhecimentos advindos de suas leituras anteriores.

Em um contexto de projeto, a primeira escrita individual fornece dados para o docente entender o nível de compreensão dos alunos em relação à língua escrita e, conseqüentemente, à produção de texto e também evidencia os conhecimentos adquiridos em outros processos vivenciados por eles. Portanto, na pesquisa desenvolvida, as aulas subseqüentes à primeira escrita individual foram focadas nas necessidades de produção dos alunos e no conteúdo das aulas de Língua Portuguesa, além disso, priorizaram um ensino reflexivo, a fim de ajudar as crianças a ler seu próprio texto e a pensar nas escolhas linguísticas e pragmáticas que fizeram.

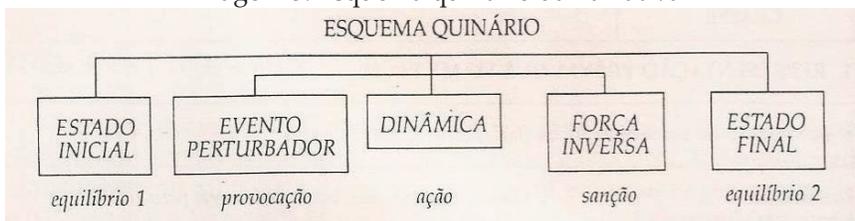
Como dito anteriormente, não discorreremos todo o percurso de ensino e de aprendizagem que a turma vivenciou após a primeira escrita do texto, pois foram desenvolvidas quatro atividades metalinguísticas para o ensino das regras gramaticais a fim de que as crianças pudessem modificar seus textos, compreender o uso das regras e finalizar suas escritas. Centraremos aqui em uma atividade que denominamos de integração dialogal, momento em que a professora-pesquisadora conversou com os alunos participantes sobre os textos para auxiliar no processo de reescrita.

No texto da imagem 2, a aluna La. fez algumas marcações em seu texto, vejamos: no primeiro parágrafo, ao lado esquerdo, ela faz um traço e a marca E.I. – que significa estado inicial; logo abaixo sublinha uma frase de amarelo e escreve “nó”; ao final, após um traço, escreve duas observações “não desfiz o nó” e “não escrevi o elemento finalizador”. Percebemos que a própria aluna fez as marcações e as análises do seu texto e não a professora.

Isso ocorreu porque após a primeira escrita dos textos as crianças iniciaram uma longa jornada de estudo sobre o conto, sua estrutura e sobre o uso da língua portuguesa para a produção de

sentidos. As marcações que observamos na imagem 2 da aluna La. ocorreram logo após o estudo da estrutura específica deste tipo de texto. Para o ensino da organização interna deste gênero, apropriamo-nos do esquema quinário³ indicado por Jolibert (1994) e partimos dele para iniciar o processo de produção dos contos. A autora (1994, p. 28), em seus escritos, autoriza os professores a recorrer a este esquema como “instrumento conceitual utilizável”, com o objetivo de ensinar as crianças a inventar contos, vejamos na imagem 3:

Imagem 3: Esquema quinário da narrativa



Fonte: Jolibert (1994, p. 144).

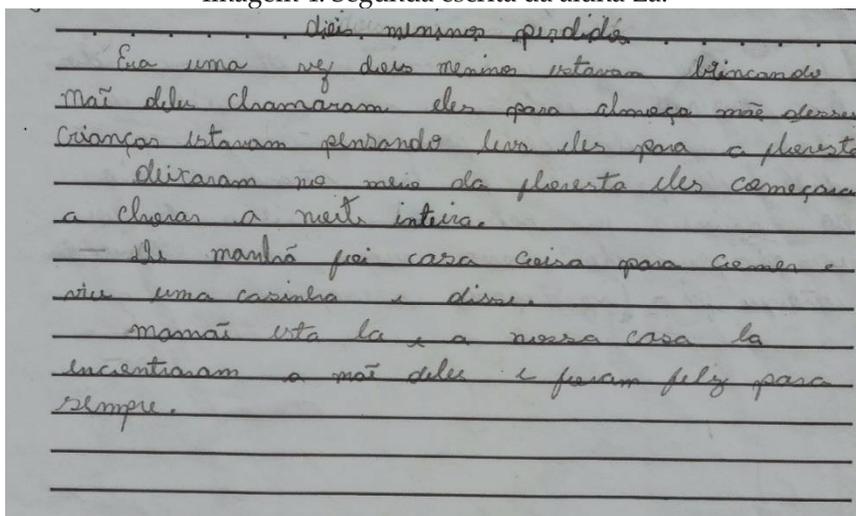
Jolibert (1994), em seus estudos, se apoia em Teun Van Dijk, Tzvetan Todorov e Paul Larivaille para elaborar o esquema quinário da narrativa e o apresenta de acordo com a imagem 3. O ensino da superestrutura do conto não tem a função de delimitar a produção ou fixar regras de composição, mas, sim, fornecer os princípios de organização interna do gênero, para que o aluno possa organizar suas ideias e pensamento, ademais, a intenção era sair do tradicional esquema “*todo texto tem começo, meio e fim*”, que não ensina ao aluno por onde começar a produção.

Na sala de aula, após o estudo coletivo da superestrutura, os alunos analisaram seus textos e marcaram, como vimos na imagem 2, quais partes eles conseguiram escrever, quais faltaram e o que precisavam fazer para continuar a produção. La. após essa primeira

³ No esquema quinário a narrativa padrão apresenta em sua estrutura 5 partes: estado inicial, elemento perturbador, dinâmica, força inversa e estado final.

análise retomou seu texto e fez uma segunda escrita apresentada a seguir na imagem 4.

Imagem 4: Segunda escrita da aluna La.



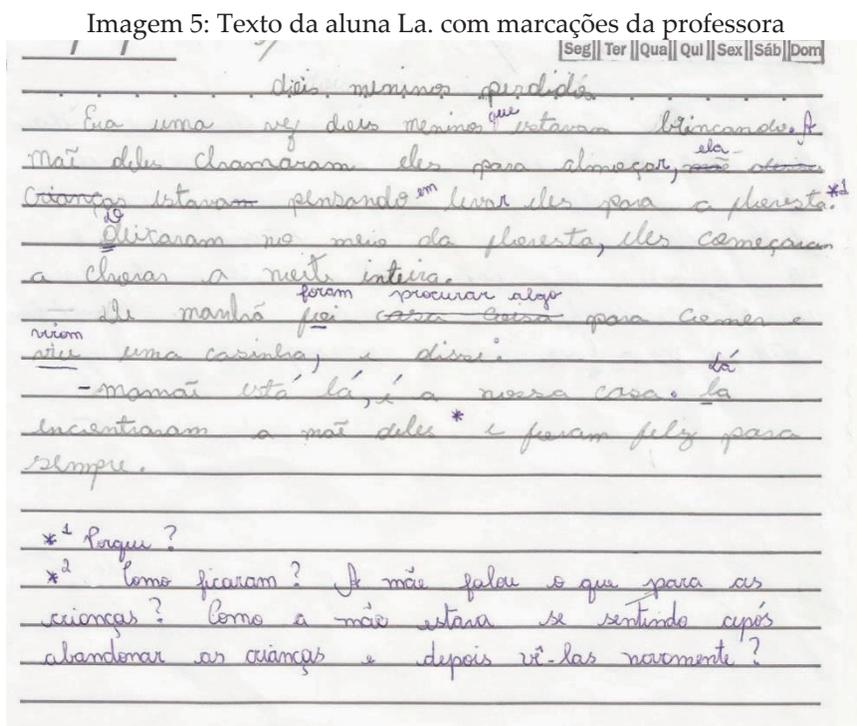
Fonte: as autoras, 2020.

Nesta segunda escrita, da imagem 4, La. redigiu o texto operando pequenas modificações, percebemos que ela mantém o enredo da história, altera a configuração estrutural marcando o início dos parágrafos com o espaço em branco, mas, não consegue desenvolver a história após o nó e nem encaminhar os fatos para a construção do elemento finalizador e o estado final do conto. Em textos de crianças iniciantes na prática de escrever, esse tipo de reescrita é comum, geralmente, elas fazem modificações pequenas e aparentes e não conseguem interferir no texto modificando trechos, acrescentando ou retirando partes, frases ou palavras de forma independente.

Goes e Smolka (2001, p. 63) destacam que algumas crianças não conseguem realizar uma revisão espontânea e quando ocorre “se limitam a alterações de superfície (como questões ortográficas, flexões), não afetando aspectos de base (como incompletude de enunciados, ambiguidade referencial)”. No texto da aluna La.,

percebemos que ela não realiza nem as alterações de superfície, merecendo, neste caso, maior atenção da professora-pesquisadora.

Para ajudá-la a organizar o texto e ampliar as informações que nele estavam sendo articuladas, a professora-pesquisadora fez marcações e depois conversou com a aluna sobre as marcas. Vejamos na imagem 5:



Fonte: as autoras, 2020.

Ao lermos o texto da aluna na imagem 5, conseguimos compreender o enredo da história e deduzir que algumas informações estão ausentes, no entanto, o objetivo do ensino da produção de texto é mostrar aos alunos que construções como essas não são características do discurso escrito, ao contrário, para que o leitor compreenda o texto, as informações precisam ser claras e estar explicitamente escritas.

Pela imagem 5, percebemos que é o mesmo texto escrito na imagem 4, porém a última apresenta marcas da professora-pesquisadora para auxiliar a aluna no processo de reescrita. Onde há a presença de um asterisco (*), a docente sinalizou partes do texto em que o enunciado estava incompleto, ou seja, faltavam algumas informações que impossibilitariam a compreensão ou a continuidade temática. Algumas perguntas foram inseridas no final da página, para ajudar a aluna a refletir sobre o trecho e, conseqüentemente, ampliar a escrita. No texto, também percebemos que a professora-pesquisadora escreveu acima de algumas palavras a grafia correta e em alguns trechos riscou palavras que foram repetidas.

Ao propor perguntas ao texto dos alunos, procedemos com o recurso de devolver a palavra a eles e, numa relação dialógica, permitir que respondam e acrescentem as informações que lhes são importantes. Para Geraldi (1997, p. 178),

Este conjunto de perguntas, a que se poderiam acrescentar outras, levam à construção de um diálogo. Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve como diz Bakhtin uma atitude responsiva, uma contrapalavra. O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado.

Portanto, mesmo podendo inferir ao texto da aluna os sentidos e as informações que poderiam completá-lo, a opção em devolver a ela a oportunidade de terminar o texto, além de ser pedagógica, é também ideológica, pois revela o caráter dialógico do discurso que é construído na relação com o outro.

Em termos psicológicos, Góes e Smolka (2001, p. 65) apontam que “o escritor iniciante assume uma abordagem de “relato do conhecimento” [...] escrever é anunciar o que se conhece, lembra ou quer dizer a respeito de algo”, portanto, ao produzir o texto, a criança volta às experiências anteriores vividas que estão

armazenadas na memória e no fluxo do pensamento, as organizam e as expressam na forma de discurso. Por isso, a presença de uma palavra com a intenção de dizer “tudo” o que estava no fluxo do pensamento, para as crianças, autores menos experientes, pode ser sinônimo do dizer completo de um contexto muito maior que está apenas no âmbito de seus pensamentos, e é nesse contexto, por meio da interação dialógica, que o professor pode viabilizar a continuidade do texto do aluno.

No texto da aluna La., representado na imagem 5, observamos essa incompletude do pensamento quando a menina escreve: “*a mãe desses crianças estavam pensando levar eles para a floresta*”. Em seguida, a menina já introduz um novo parágrafo afirmando que as crianças foram deixadas na floresta, sem explicar ao leitor os motivos reais da mãe para tal atitude. Na cabeça da criança, esses motivos estavam claros, porém era preciso dizer isso ao leitor, então, a professora provoca a menina a pensar sobre seu discurso com a pergunta “por que?”. No final da produção, com o objetivo de auxiliar a aluna La. a fechar o texto com mais detalhes, a docente após o trecho “*Lá encontraram a mãe deles*” insere as perguntas: “como ficaram? A mãe falou o que para as crianças? Como a mãe estava se sentindo após abandonar as crianças e depois vê-las novamente?”.

No entanto, para que os alunos pudessem compreender como fariam essas modificações no texto, a professora-pesquisadora organizou um momento de interação individual com as crianças. Ela sentou-se com os estudantes, leu o texto com eles e depois foi sinalizando as partes que precisavam de atenção. Pediu que eles imaginassem em sua cabeça como se fossem os próprios personagens: o que eles fariam se estivessem naquela situação? Se estivessem vivendo dentro daquela história, como resolveriam o problema proposto?

Segundo Calkins, Hartman, White (2008), para que a criança introduza detalhes de maneira séria e comprometida em seu texto, é preciso que ela dramatize partes da história e pense no que está fazendo. Para as autoras, a criança precisa ler o texto a fim de que

“retorne em sua mente ao evento sobre o qual está escrevendo e o dramatize; faça a coisa acontecer em sua mente como um filme” (CALKINS, HARTMAN, WHITE, 2008, p. 207). Metodologicamente, a professora-pesquisadora trabalhou com a aluna La. e com as outras crianças, de forma similar ao que sugere Calkins, Hartman, White (2008), pois ela indagava os alunos para que eles se sentissem parte da cena narrada, pensassem como se fossem os personagens da história, se colocassem no lugar deles para, assim, produzir o conto.

De acordo com Vigotski (1998, p. 35 – grifos do autor),

as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. [...] Através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada de atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização.

Ao propor que os alunos pensassem e falassem sobre o que poderiam escrever no texto, tencionava-se a ajudá-los a organizar o pensamento e construir o discurso de forma concreta por meio da linguagem oral, visualizando, assim, possíveis formas de escrever. A relação pensamento e palavra, para Vigotski (2010, p. 412), é essencial para o desenvolvimento da criança. O autor afirma “a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento não seja uma veste pronta”, portanto, a criança, ao dialogar com o professor ou escrever o texto não manifesta o seu pensamento em totalidade, mas encontra um caminho, uma forma de se expressar por meio da palavra.

Smolka ao fazer um comentário nas margens da obra ‘Imaginação e criação na infância’ escrita por Vigostky, explicita a relação entre a palavra, o homem e a realidade:

A palavra – forma verbal de linguagem -, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A palavra possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar; conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade. (VIGOTSKI, 2009, p. 77).

Estimular os alunos a falar ou a dramatizar o texto, por meio da linguagem oral, possibilita que eles nomeiem aquilo que estão planejando, a criança realiza uma operação mental de encontrar uma palavra que dê significado ao que está sendo pensado, pois “a palavra permite transmitir relações complexas, principalmente as de caráter interno. Além disso, em relação à atividade externa, a palavra transmite com mais facilidade o movimento, a dinâmica, a complexidade de algum acontecimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 77).

A palavra, como expressão do pensamento, é carregada de significado e, quando une pensamento e linguagem, é caracterizada como um fenômeno de pensamento que somente pode ser manifestado no ato discursivo por meio da interação social. Vigotski (2010, p. 412) ressalta que, ao ser transformado em linguagem, “o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”. Quando o professor solicita que a criança fale sobre o texto ou dramatize a história, ele consegue acessar, por meio da palavra expressada, o conteúdo imaginado e pensado, e a criança consegue organizar de forma mais concreta suas ideias por meio da linguagem. Assim, ao aprender a ler e a escrever, a criança inicia uma nova etapa do seu desenvolvimento, pois a linguagem escrita possibilita a ela ações mais complexas e abstratas e, ao mesmo tempo, o uso e o domínio consciente da língua.

Após terminar toda a intervenção com a aluna La., a professora-pesquisadora leu com ela o texto novamente e perguntou se ela havia compreendido a proposta de correção e reescrita, a menina sorriu e respondeu de forma positiva e foi trabalhar no texto.

Imagem 6: Texto da aluna La. após interação com a professora-pesquisadora

^Q
 Quei menina perdida
 Era uma vez duas meninas ^{que} estavam brincando de f
 Mãe delas chamavam ^{ou} elas para almoçar, ^{ela} ~~elas~~
 O pai delas estavam ^{em} lendo as para a floresta. ^{*1}

Porque a mãe delas e o pai não tinham condições para dar câmbio para
 elas, por isso o pai delas ^{perceberam} ~~ela~~ para a floresta
 lá.

¹⁴
 Oitaram ^{no} meio da floresta, ^{ela} começaram
 a chorar. Quando ^{ela} ^{perceberam} que não encontrava mais choras
 elas ^{parou} de chorar e as irmãs ^{ela} ^{foi} ^{achou} uma
 pequena e falou que iria buscar mais um pouco ^{de} ^{pa} ^{pa}
 na per na floresta. ^E ^{ela} ^{foi} ^{buscar}, a irmã
^{ela} ^{começou} a chorar ^{com} ^{saudades} da mãe e do
 pai delas. ^{ela} ^{desistiu} e elas foram dormir.

Ela ^{marinha} ^{foi} ^{procurar} ^{algu}
^{na} ^{uma} ^{casinha}, ^{ela} ^{dissi}
 -mamãe tá lá, é a mesma casa. ^{ela}
 incentivaram a mãe delas.

Ao entrar na casa a mãe delas ^a ^{mãe} ^{delas} ^{culpa}
 estavam chorando. ^{ela} ^{falou} ^{na} ^{delas} ^{culpa} ^{ela} ^{filha} ^{ela}
^{elas} ^{se} ^{desculpavam} ^{com} ^a ^{mamãe}. ^{depois} ^{de} ^{algum}
^{tempo} ^{depois} ^{da} ^{aquele} ^{dia}, ^{ela} ^{passou} ^{algum}
 tempo ^a ^{mãe} ^{delas} ^{ocorreu} ^{um} ^{emprego} ^{de}
^{trabalho} e o pai ^{foi} ^{trabalhar} ^{no} ^{capina} e elas
^{começaram} ^{lembra} ^{em} ^a ^{situação}.

* quem disse a irmã ou a irmãs?

Fonte: as autoras, 2020.

Na imagem 6, podemos observar como a aluna conseguiu fazer mudanças significativas no texto a partir das perguntas inseridas pela professora-pesquisadora. O questionamento evocou

respostas que realmente possibilitaram a adição, a substituição e a retirada de informações, que deixaram o texto mais completo. Na imagem 6, percebemos que, nas partes sugeridas pela professora-pesquisadora, a aluna consegue acrescentar detalhes que deixam o texto mais coerente e compreensível para o leitor. Para visualizarmos melhor as alterações realizadas pela aluna, o quadro 1 traz as perguntas sugeridas e, ao lado, as soluções da aluna.

Quadro 1: Soluções da aluna La. na reescrita do texto.

Perguntas da professora-pesquisadora	Soluções da aluna La.
Por quê?	<i>“porque a mãe deles e o pai não tinha condições para dar comida para eles, por isso o pai e a mãe deles resolveram levar para a floresta.”</i>
Como ficaram?	<i>“Quando elas perceberam que não adiantava mais chora eles parou de chorar e o irmão dela foi acendeu uma fogueira e falou que iria buscar mais um pouco de pau para por na fogueira ele foi buscar e a irmã começou a chorar com saudade da mãe e do pai deles. A noiteceram e eles foram dormir.”</i>
A mãe falou o que para as crianças? Como a mãe estava se sentindo após abandonar as crianças e depois vê-las novamente?	<i>“Ao entra na casa a mãe deles estava chorando ela falou me desculpa filhos desculparam a mamãe. Depois da quele dia com o passa do tempo a mãe deles arrumou um emprego de baba e o pai foi trabalha de capina e eles começaram a estudar.”</i>

Fonte: as autoras, 2020.

Devido ao processo de adicionar, substituir ou excluir informações, a aluna La. consegue completar os enunciados do texto, e, ao mesmo tempo, promover a progressão temática. Na primeira parte do texto, a menina acrescenta o motivo que levou os pais das personagens crianças as abandonarem em uma floresta.

No segundo conjunto de perguntas que a professora-pesquisadora apontou, a aluna organiza o acréscimo de informações em dois momentos, no primeiro ela responde à pergunta *como ficaram* mostrando ao leitor como as crianças abandonadas conseguiram se acomodar naquele espaço e no segundo momento, no final do texto, La. escreve como foi o reencontro das crianças com a família e acrescenta um parágrafo com o desfecho final da história.

Percebemos que com essas modificações a aluna consegue finalizar seu texto resolvendo todos os problemas que ela havia apontado na sua primeira escrita, imagem 2, pois ela desfaz o “nó” da história, ou seja, desenvolve o enredo e escreve o elemento finalizador e conclui com uma situação final nova para os personagens do conto.

A imagem 6 também traz algumas rasuras da aluna, que podem caracterizar seu processo de aprendizagem. No último parágrafo do texto, a menina começa a escrita de um novo período, no entanto, ao perceber que inicia um novo assunto, ela apaga e opta em fazer um novo parágrafo, com a marcação do espaço em branco e o uso da letra maiúscula, que, anteriormente, eram ausentes em sua escrita. A inserção desse novo parágrafo pode ser entendida como o processo de apropriação destes conteúdos ensinados pela professora-pesquisadora, quando conversaram, individualmente, sobre o texto, mas também durante as aulas.

Com o texto da imagem 6 da aluna La. em mãos, a professora-pesquisadora realizou a última leitura e sinalizou as correções de ortografia e de concordância, e a criança passou o texto a limpo. O quadro 2 mostra o texto final e a transcrição.

Quadro 2: Transcrição do texto final da aluna La.

Dois meninos perdidos

Era uma vez dois meninos que estavam brincando. A mãe deles chamou eles para almoçar, ela estava pensando em levar eles para a floresta, porque a mãe deles e o pai não tinham condições para dar comida para eles, por isso o pai e a mãe deles resolveram levar para a floresta.

Leitaram as crianças no meio da floresta, elas começaram a chorar. Quando elas perceberam que não adiantava mais chorar elas pararam de chorar e o irmão encontrou uma pequena e falou que iria buscar mais um pouco de pau para fazer na pequena. Ele foi buscar e a irmã começou a chorar com saudade da mãe e do pai deles. Acertaram e eles foram dormir.

Ele manteria para fazer algo para comer e viram uma cozinha e o irmão disse:

- mamãe está lá, é a nossa casa e já encontraram a mãe deles.

As crianças na casa a mãe deles estava chorando, ela pediu desculpa e os filhos desculparam a mamãe.

Depois daquele dia, passou de algum tempo a mãe deles arrumou um emprego de babá e o pai foi trabalhar de copiar e eles começaram a estudar.

Dois meninos perdidos

Era uma vez dois meninos que estavam brincando. A mãe deles chamou eles para almoçar, ela estava pensando em levar eles para a floresta, porque a mãe deles e o pai não tinham condições para dar comida para eles, por isso o pai e a mãe deles resolveram levar para a floresta.

Deixaram as crianças no meio da floresta, elas começaram a chorar. Quando elas perceberam que não adiantava mais chorar elas pararam de chorar e o irmão acendeu uma fogueira e falou que iria buscar mais um pouco de pau para por na fogueira. Ele foi buscar e a irmã começou a chorar com saudade da mãe e do pai deles. Anoteceu e eles foram dormir.

De manhã foram procurar algo para comer e viram uma casinha e o irmão disse:

_Mamãe está lá, é a nossa casa.

Lá encontraram a mãe deles. Ao entrar na casa a mãe deles estava chorando, ela pediu desculpa e os filhos desculparam a mamãe.

Depois daquele dia, passado algum tempo a mãe deles arrumou um emprego de babá e o pai foi trabalhar de capinar e eles começaram a estudar.

Fonte: as autoras, 2020.

O texto final da aluna La. revela todo o percurso de aprendizagem que ela percorreu durante o desenvolvimento do projeto *Coletânea de Contos*. A produção escrita de uma criança manifesta concretamente o trabalho intelectual, de funções psíquicas superiores que operam quando a criança tem liberdade para relatar fatos sobre a vida que a cerca. La. traz a intertextualidade com o clássico “João e Maria”, porém mostra traços do cotidiano escrevendo sobre a fragilidade humana diante do desespero da fome e da miséria. A menina também mostra que as crianças são seres perseverantes que acreditam no outro ao fazer os personagens regressarem a casa materna e compreender melhor a atitude dos pais. Por fim, a pequena escritora revela traços de esperança ao apontar como solução o emprego e o estudo como alternativas para sair da miséria no desfecho final do conto.

O texto final ainda apresenta alguns problemas linguísticos que poderiam ser corrigidos, no entanto, o processo de apropriação da linguagem escrita é lento e progressivo e querer resolver todos os problemas de uma só vez pode levar a criança ao cansaço e à perda de interesse, assim, o mais adequado, em algumas situações,

é deixar o texto como está e tentar propor novas atividades em um próximo projeto de ensino.

Conclusão

O objetivo deste capítulo foi apresentar e analisar como ocorreu a reescrita de um texto de uma aluna participante de uma pesquisa por meio de sua interação dialogal com a professora-pesquisadora. Mostramos que durante o processo de escrita as crianças iniciantes na produção de contos muitas vezes não conseguem modificar seus textos de forma autônoma e por isso é necessário que os professores realizem uma intervenção de forma positiva, a partir de uma interação dialógica com o objetivo de devolver a palavra às crianças de forma reflexiva e dialógica.

Na perspectiva de Vigotski (1991), a interação dialógica realizada pela professora-pesquisadora pode ser caracterizada como um trabalho sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças, pois, ao compreender o texto do aluno e depois provocar nele novas possibilidades de escrita, a partir das pistas que foram deixadas no texto, a docente orientou, provocou e incitou um desenvolvimento em potencial que foi sinalizado. Calkins, Hartman, White (2008, p. 17) assinalam que, durante o ensino da produção de texto, o papel do professor “é tentar compreender as percepções, as intenções e os planos dos alunos” e, quando ele consegue isso, está adaptando o ensino de forma a ajudar o estudante “a crescer além de onde eles sejam capazes de crescer sozinhos – para suas zonas de desenvolvimento proximal”.

Para Vigotski (1991), o estado de desenvolvimento das crianças não pode ser determinado apenas pela parte madura, mas também pelas partes em potencialidades. Isso porque só se pode ensinar às crianças o que ela é capaz de aprender naquele dado momento, as possibilidades de instrução ou ensino estão na zona do desenvolvimento próximo. Logo, o aluno orientado, ajudado e em inserido em ações colaborativas, sempre poderá fazer e resolver tarefas mais difíceis do que quando está sozinho.

Assim, quando “uma criança escreve, ela coloca suas ideias, ambições e base de conhecimento na página de tal maneira que nós, como professores, somos presenteados com uma janela pela qual é possível ver o que a criança pode fazer independentemente” (CALKINS, HARTMAN, WHITE, 2008, p. 59) e também o que ela ainda pode aprender com a ajuda do outro, e é justamente nesse momento que começa o trabalho do professor.

A interação da professora-pesquisadora, por meio do diálogo com alunos, permitiu que a docente compreendesse melhor os vestígios sobre a ZDP deixada sobre o texto, pois, durante a interação dialógica, estabeleceu entre os sujeitos uma comunicação discursiva face a face, materializada na palavra. Para Volóchinov (2017, p. 205),

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem se dirige*. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apóia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (Grifos do autor).

Ao conversar com os alunos sobre o texto e sobre as intenções que pretendiam construir, a professora-pesquisadora edificou “a ponte” entre ela e os estudantes e seus conhecimentos. Ela conseguiu ouvi-los e, ao mesmo tempo, permitiu que as crianças dessem “forma” às suas ideias sobre o conto em produção. A palavra falada e escutada estabeleceu a interação entre os sujeitos e favoreceu a aprendizagem, porque, apoiados na palavra da professora-pesquisadora, expressa em forma de diálogo e, posteriormente, nas perguntas sugeridas ao final da folha, os alunos participantes incorporaram essa interação ao texto, o que, para Volóchinov (2017), pode ser exemplificado como a presença do discurso alheio.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

CALKINS, Lucy; HARTMAN, Amanda e WHITE, Zoë. *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula*. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice Soriano de. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 51-70.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Vol. II.

JOLIBERT, Josette.; JACOB, Jeannette. (et. al.). *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e comunidade*. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. Tradução de Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2015.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª ed. São Paulo: Icone, 1991. cap. 6, p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semianovich. *A formação social da mente*. 6ª ed. Tradução de José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VOLÓCHINÓV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio Introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 8

A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Hélida Cristina Brandão Nunes
Roberto Valdés Puentes

Introdução

A aprendizagem da língua materna, em especial da leitura e da escrita, é uma área fundamental para o processo educacional, uma vez que contribui para a ampliação da oralidade, das diversas formas de expressão, do vocabulário, das descobertas sensoriais pelas crianças, dos signos e sentidos do mundo ao seu entorno, dentre outras possibilidades. Entretanto, esse processo tem sido trabalhado sob vários aspectos, e de uma forma geral, realizado de modo mecânico e passivo, o que deixa as crianças à margem de todo o percurso educativo. Por essa razão, existe a necessidade de discutir essas questões e colocar em evidência as problemáticas que se relacionam ao trabalho da leitura e da escrita no ambiente escolar, principalmente no que se refere às contradições que envolvem a alfabetização no país.

Os entraves existentes nesse processo são muitos, dentre eles, o trabalho engessado no qual as crianças se tornam passivas, lidam com temas, textos e conteúdos descontextualizados de suas experiências. A supervalorização da alfabetização “a qualquer custo”, da gramática, da produção e interpretação de textos desarticulados, ao contrário de uma aprendizagem motivadora, torna-se maçante e desmotiva o interesse de aprendizagem das crianças.

Sob esse olhar, este trabalho se justifica por contribuir com estudos que abordam as infâncias, assim como amplia as

discussões sobre as problemáticas referentes à educação, principalmente as que se relacionam à leitura e à escrita, e favorece o debate entre os profissionais da área, visto que as investigações nesse campo da Didática Desenvolvimental necessitam ser ampliadas. Nesse pensamento, questiona-se: quais são as contribuições da Didática Desenvolvimental para que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças seja mais significativo e dinâmico?

Para responder a este questionamento, definimos como objetivo: analisar as contribuições da Didática Desenvolvimental para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na alfabetização. Estudo que é amparado na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-interpretativa, à luz da abordagem Histórico-Cultural (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005, 2017). Essa proposta de investigação é uma alternativa de pesquisa que se articula à Teoria da Subjetividade, haja vista que, González Rey aponta que a diferença entre o quantitativo e o qualitativo é epistemológica e não apenas metodológica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Por meio dela, é possível avançar em relação à inflexibilidade metodológica que abrange fenômenos humanos complexos que surgem das relações culturais e sociais (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005), a partir da aproximação diferenciada do objeto de estudo, considerando sua complexidade.

Por conseguinte, três fundamentos são essenciais a serem ressaltados: a natureza construtivo-interpretativo do conhecimento, levando em consideração que não é uma construção linear; a relação dialógica da investigação; e a inclusão do singular na produção dos conhecimentos (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005). Nesse sentido, a informação é construída no decorrer da pesquisa, em um diálogo reflexivo constante com o que está sendo estudado e pesquisado, de modo a articular sentidos, significados, em um processo de interlocução e interpretação, denominado de lógica configuracional (GONZÁLEZ REY, 2005). Isso significa que essas articulações vão sendo tecidas no âmbito da investigação e adquirem relevância na construção de conceitos sobre o que se

pesquisa, com geração de hipóteses, em uma elaboração dinâmica e criativa, que vão revelando os resultados no decorrer do processo.

Os referenciais teóricos que fundamentam este estudo são: Vigotski (1896-1934) e Leontiev (1903-1979), no campo da teoria histórico-cultural, Soares (2000, 2004, 2016) na aprendizagem da leitura e da escrita, Elkonin (1904-1984), Davidov (1930-1998) e Repkin (1927-2022) no campo da teoria da Didática Desenvolvimental e González Rey (1949-2019), no campo da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade e da Metodologia Construtivo-interpretativa, dentre outros.

De início, discorremos sobre o controverso contexto das políticas públicas e educacionais em que nos encontramos. Posteriormente, discutiremos sobre as bases que fundamentam a Didática Desenvolvimental e a importância do processo de aprendizagem colaborativa na formação da Atividade de Estudo. E por fim, elencaremos as contribuições da Didática Desenvolvimental para uma nova forma de organização do trabalho docente, de valorização da formação humana para um processo de leitura e escrita mais dinâmico e significativo.

Contexto das políticas públicas e educacionais

A educação no Brasil se orienta por várias regulamentações, entre elas, leis, decretos, diretrizes e parâmetros curriculares. Estes documentos norteadores seguem o padrão de outras referências universais, que geram diversos conflitos e algumas desvantagens para a educação nacional. O documento elaborado como referência para os sistemas de educação dos países, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sistematizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1990), foi produzido com o patrocínio de organizações transnacionais, principalmente o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a Unesco, com interesses econômicos, políticos e ideológicos explícitos (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Além disso, os princípios, normas e objetivos educacionais contidos na Declaração, são baseados em padrões de qualidade de um modelo de racionalidade econômica que influencia direta ou indiretamente o planejamento de políticas e leis educacionais, currículos, estruturas organizacionais, gestão escolar e metodologias didático-pedagógicas. Essas problemáticas afetam inclusive, professores(as) em condições profissionais, provocam estresse excessivo, pressão para tomar decisões, perda de autonomia e desvalorização do trabalho docente (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Ao questionarmos sobre essas problemáticas, encontramos na história da educação as origens de todas essas contradições. Nas primeiras décadas dos anos 2000, do ponto de vista econômico da educação, o governo brasileiro e o apoio de empresas e fundações privadas, a partir de recomendações do Banco Mundial e da Unesco, se uniram na perspectiva de garantir qualidade à educação e buscar visibilidade à comunidade escolar. Isso aconteceu porque os indicadores estatísticos educacionais, obtidos a partir de testes e exames nacionais, apontaram insucesso da formação escolar de estudantes e dificuldades dos jovens para engajarem no mercado de trabalho (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). À vista disso, ao mobilizar gestores(as), professores(as), familiares dos(as) estudantes e comunidades em muitas partes do país, com vantajosos argumentos que a reforma educacional traria à educação brasileira, a inspiração no neoliberalismo avançou seus primeiros passos, ao criar o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, mesmo com as resistências por parte dos grupos que eram contrários a essas mudanças (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Posteriormente, foram estabelecidos o Plano Nacional de Educação para Todos (1993-1994) e as reformas descritas em termos da agenda neoliberal, implementadas por meio do Banco Mundial e da Unesco (1995-2008). Em seguida, nos próximos governos, essas políticas de educação tiveram continuidade, embora abrissem espaço para as demandas sociais, principalmente das camadas mais pobres da população e dos movimentos sociais, integrando as

políticas de inclusão social em diretrizes organizações multilaterais (2008-2011). Por conseguinte, houve maior valorização da produtividade e da competição nos sistemas educacionais que contribuiu para ressaltar as desigualdades nas escolas, principalmente dos mais empobrecidos e marginalizados da população (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Reformas e planos educacionais inspirados nos slogans "Educação para todos", com a proposição do desenvolvimento de uma educação de baixa qualidade para a população mais carente e realização de um debate sobre o processo de educação nuclear, não assume com veracidade que todos(as) têm direito à educação e ao desenvolvimento humano, negligenciando as realidades socioeconômicas e culturais. Essa inadequação do processo de aprendizagem, tem como consequência uma avaliação de homogeneização que isola as reais necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as) e favorece as desigualdades em um sistema meritocrático.

Na visão neoliberal da educação, as escolas têm a incumbência de melhorar os indicadores educacionais, sendo que o trabalho dos(as) professores(as) é reduzido ao "treinamento" de conteúdos que são "repassados aos(as) alunos(as)" e oferecidos em pacotes pedagógicos, em uma variedade de materiais didáticos e sistemas virtuais de ensino. Em vista disso, o trabalho educativo é regulado pela avaliação externa, sendo que a formação do(a) aluno(a) está vinculada a conteúdos de julgamentos nacionais e os(as) professores(as), podem perder sua autonomia e vigor para trabalhar, tendo que constituir resistência para sobreviver a esse caos.

Contudo, ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, n. 9394/96¹ verifica-se que a finalidade da educação é o desenvolvimento humano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), que norteiam o planejamento educativo, enfatizam a necessidade dos(as)

¹ BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). 1996.

estudantes de participarem ativamente do que acontece no mundo, para aprender a questionar e a refletir de forma autônoma o que lhe é oferecido como aprendizado. Assim, as contradições que surgem nas políticas educacionais são reflexos dos desafios cotidianos enfrentados por todos os profissionais da educação.

Com alteração da LDB e implementação da Lei Federal n. 11.274/06², para a ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração, houve a junção do último ano da educação infantil ao fundamental. O intuito foi ampliar as oportunidades de aprendizagem, mas trouxe controvérsias entre estudiosos e profissionais da área, em relação a uma possível redução da ludicidade no nível fundamental, que pode afetar a forma como se organiza a educação, incidindo sobre o desenvolvimento infantil.

Em 2012, o Ministério da Educação com apoio do Plano Nacional de Educação - PNE, criou o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), para constituir o compromisso de que todas as crianças fossem alfabetizadas. Diante disso, surgem os questionamentos: existe idade certa para ser alfabetizado(a)? E os aspectos histórico-culturais de cada criança, são considerados nessa aprendizagem?

À vista de tantas ambiguidades, o PNE, Lei n. 13005/2014 (BRASIL, 2014), que está em vigor (2014-2024), intensificou as diretrizes, metas e estratégias para alfabetizar todas as crianças até no máximo, no final do 3º ano do nível fundamental, sendo que nem todos(as) alunos(as) conseguem alcançar esses objetivos. Além disso, o PNE propõe às escolas, avaliações externas por instâncias superiores para verificar o nível de alfabetização das crianças, o que reforça ainda mais o interesse das políticas públicas no aumento de dados

² BRASIL. *Lei n. 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, 2006a.

quantitativos sobrepondo aos aspectos qualitativos, a exemplo do SAEB³, PISA⁴, Provinha Brasil⁵, ANA⁶, dentre outros.

Verifica-se que a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), que gera também conflitos, limita ainda mais o processo educativo ao estabelecer que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do ensino fundamental. Assim como segue uma lógica de pensamento de alinhamento curricular, retoma a polêmica valorização das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos(as) estudantes, podendo deixar à margem, os contextos socioculturais, a pluralidade e as especificidades de cada um(a). E mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Decreto n. 9.765, 11/04/2019), conduzida pelo Ministério da Educação – MEC, que por meio da Secretaria de Alfabetização – SEALF, faz a indicação de um único método para alfabetizar (método fônico), e engessa ademais, o exercício da prática pedagógica ao criar o programa “Tempo de Aprender” (BRASIL, 2020). Este programa é direcionado à formação, valorização de professores(as) e gestores(as) do nível fundamental e reformulação do material didático, assim como avaliação de alunos(as) em fase de alfabetização. Contudo, seu discurso obscuro de valorização profissional, desfavorece o exercício da prática formativa, desconsidera as particularidades dos(as) estudantes e do contexto

³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – refere-se a avaliações para informações da realidade educacional brasileira (organizadas por regiões, estados e DF, em escolas públicas e privadas, com exames a cada dois anos nas áreas de proficiência, Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes do 4º e 9º ano do nível fundamental e do 3º ano do nível médio).

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - avaliação comparada de alunos(as) na faixa dos 15 anos (faixa etária escolhida por ser o término da escolaridade básica na maioria dos países).

⁵ Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças (matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras).

⁶ Avaliação Nacional da Alfabetização - avaliação censitária dos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas, para os estudantes do 3º ano do nível fundamental das escolas públicas regulares.

em que estão inseridos(as), ressaltando o contraditório à cerca da competição e da meritocracia.

Todos esses entraves refletem nos tempos atuais, o desmonte e a desvalorização da educação que estão ainda mais revigorados, com cortes de verbas e sucateamento da “máquina pública”, dentre outros entraves, como perseguições políticas/partidárias ao trabalho docente e sobrecarga de trabalho, a partir do novo contexto pandêmico que exigiu uma educação emergencial e de forma remota.

Sob esse olhar, verificamos que as políticas públicas, em geral, têm sido constituídas para manter interesses internacionais e favorecer a expansão do neoliberalismo em nosso país. E para a sequência das discussões, abordaremos na próxima seção, os aspectos principais que abrangem a teoria da Didática Desenvolvimental.

A Didática Desenvolvimental na Perspectiva Histórico-Cultural

Contrariamente ao modelo tradicional de educação, emerge um outro conceito de didática que é denominada desenvolvimental. Ela é responsável por acolher e discutir sobre o conhecimento científico, social e histórico sistematizado, em condições básicas para o desenvolvimento e a formação integral dos(as) estudantes. E igualmente, valorizar a educação como um dos meios mais importantes para a democratização e a inclusão social.

A partir de estudos e pesquisas aprofundadas (ELKONIN, 1960; DAVIDOV, 1996; REPKIN, 1997; PUENTES, 2017), a Didática Desenvolvimental, que tem foco no desenvolvimento humano, se ampara nos princípios da teoria histórico-cultural marxista. Seus principais fundamentos são a criação de possibilidades e condições para aquisição e sistematização do saber, de conceitos científicos e de formação do pensamento teórico, que são essenciais para potencializar nos sujeitos, mudanças sociais e pessoais.

A base da Didática Desenvolvimental, em sua abordagem histórico-cultural está ancorada nos fundamentos psicológicos de

L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, que se desenvolveu em um processo dialético de construção como uma nova forma de pensar a educação. O que contribuiu para originar posteriormente, pesquisas e sistemas didáticos que se diferenciaram da matriz teórica inicial, e provocaram mudanças de concepções, métodos e experimentos no decorrer do tempo. Sendo que um dos sistemas que mais se destacou por desenvolver estudos, teorias e pesquisas experimentais em escolas soviéticas primárias, por mais de 60 anos, foi o Sistema Didático Elkonin-Davidov-Repkin, consolidado a partir da década de 1980 (PUENTES, 2017; LONGAREZI; PUENTES, 2017). Suas pesquisas trazem grandes contribuições ao campo da didática, com a Teoria da Atividade de Estudo, as quais se encontram em produtividade até a atualidade, com representantes de Repkin (autor que faleceu em 11 de abril de 2022, aos 94 anos de idade).

À vista disso, compreende-se que os benefícios que essas investigações trouxeram e continuam a proporcionar no fomento e nas discussões de pesquisas na área, verificamos que são fortalecidas a cada novo debate em nosso país, que por sinal, ainda possui reduzido volume de pesquisas direcionadas a esse assunto. Diante dessa conjuntura, Longarezi e Puentes (2017) pontuam que “[...] a psicologia histórico-cultural e a didática desenvolvimental afirmam que o verdadeiro papel da escola é o de criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver no aluno aquilo que fora dela não teria condições de desenvolver: o pensamento teórico” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 22). De modo compreensível, o ambiente escolar é extremamente importante para a construção de situações de aprendizagem, onde seja possível desenvolver o pensamento e a capacidade de abstração teórica.

Na Didática Desenvolvimental, as concepções sobre a origem e a tradução do termo “*obutchénie*”⁷ têm sido bastante discutidas no meio acadêmico e entre profissionais da área. As contradições que

⁷ Transliteração do termo *Обучения* (russo).

se relacionam a esse termo, são esclarecidas e justificadas a partir de estudos contextualizados que retomam as concepções dos pesquisadores que fundamentaram essas bases científicas e constituem o Sistema Didático Elkonin-Davidov-Repkin⁸ (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Nesse ponto de vista, compreendemos que o termo em questão se refere à “aprendizagem”, ao “estudo” ou “*Obutchénie* Desenvolvimental” (LONGAREZI; PUENTES, 2017c; LONGAREZI; SILVA, 2018). Mas, quando é assumida como aprendizagem colaborativa, porque a atividade psíquica e as demais realizadas pelo ser humano, considerando suas necessidades e motivos, não podem ser ensinadas (PUENTES, 2019). Conceito que reflete e evidencia a questão entre “aprender e ensinar”, e ressalta os princípios básicos da valorização do trabalho colaborativo entre professor(a)/alunos(as) e a formação para o desenvolvimento humano de forma cada vez mais autônoma e participativa.

Conforme mencionado, o conceito de educação que estimula a aprendizagem e potencializa o desenvolvimento, evidencia a partir de situações problemas, os processos psíquicos superiores por meios históricos e culturais. Desse modo, o desenvolvimento integral dos(as) estudantes estão vinculados às suas vivências históricas e culturais, em situações de aprendizagem colaborativa, realizando um movimento dialético e dinâmico. Esse processo de cognição do conhecimento exige que os(as) alunos(as) se envolvam em atividades psíquicas e subjetivas. De acordo com Vigotski (2010, p. 114),

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas

⁸ Optamos por essa denominação por admitir a origem das investigações realizada por Elkonin (1904-1984), em parceria com Davidov (1930-1998), que posteriormente afirmou reconhecer igualmente, as contribuições de Repkin (1927-2022) para o fortalecimento do sistema didático com suas pesquisas na Ucrânia, além de outros estudos demonstrarem argumentos consolidados para que alguns grupos de pesquisa incluíssem essa nova denominação (LONGAREZI, 2019c. PUENTES; LONGAREZI, 2020).

atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Em outras palavras, significa reinterpretar a subjetividade dos produtos e modos de agir na ciência, na arte, na cultura em geral. Portanto, não é uma transferência direta de conhecimento e maneiras de se mover de fora para dentro, mas é uma aprendizagem ativa de participação coletiva do(a) aluno(a) e colegas, com a parceria do(a) professor(a), que impulsiona o crescimento pessoal de cada um(a). À medida em que a criança está ativamente aprendendo algo, ela começa a fazer representações, confrontos, que posteriormente, permite que faça transcender o conhecimento, ou seja, a criação de novas ideias, em uma aprendizagem criativa (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Seguindo esse pensamento, é importante discutir a didática enfatizando a relevância de se aprofundar nos modos recentes de estudar e aprender, bem como a relação dessas práticas com a atuação do(a) professor(a) no sentido de contribuir com o desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Repkin (1997 [2019]), é essencial considerar a transformação de uma situação-problema em uma ação de estudo, que faz parte da etapa anterior à Atividade de Estudo que se desenvolve em uma análise inicial. Sendo necessário que o sujeito pense sobre isso e analise de forma profunda a situação para que consiga resolver o problema. Sob essa ótica, o processo de formação do pensamento teórico só poderá ser desenvolvido se o estudante, de um modo geral, assimilar os conhecimentos acumulados, anteriormente, pelas gerações que os precederam, como os conhecimentos cotidianos, que são construídos e adquiridos empiricamente e se apoiam na observação, assim como, os conhecimentos científicos, que também se apoiam na observação, porém não são encontrados no cotidiano, mas nas ciências, nas artes, entre outros, que são propiciados pelo estudo escolar.

Nessa direção, a formação do conceito científico é entendida, na teoria da Didática Desenvolvimental, como o procedimento psíquico em que o sujeito se desenvolve para apreender relações particulares de uma situação abstrata, que pode ser encontrada nos conhecimentos acumulados na experiência sócio-histórica da humanidade. E contribuiu com os(as) estudantes, não somente para a formação do pensamento teórico, mas para o desenvolvimento integral de cada um(a), com o estímulo de neoformações essenciais para a formação da Atividade de Estudo, como a criatividade, a imaginação, a capacidade de análise, síntese, raciocínio, dentre outras.

Na Teoria da Atividade de Estudo, Elkonin, Davidov e Repkin, mesmo com algumas concepções e pesquisas diferenciadas, possuem concordância com a forma universal do desenvolvimento intelectual da criança que é a aprendizagem do conhecimento científico e das habilidades sociais e históricas, enfatizando os postulados vigotskianos, em que a aprendizagem precede o desenvolvimento⁹. Nessas circunstâncias, “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p. 115). Este conceito está em consonância com uma adequada organização da aprendizagem da criança que ativa processos de desenvolvimento e potencializa no sujeito suas funções psíquicas superiores em sua zona de desenvolvimento possível¹⁰. Fato que favorece seu engajamento no processo de aquisição do conhecimento, de forma que as habilidades humanas desenvolvidas ao longo do tempo possam ser produzidas e implementadas, contribuindo para o crescimento pessoal de cada um(a).

⁹ VIGOTSKI, L.S. O problema da *obutchénie* e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar. In.: VIGOTSKI, L.S. Estudos psicológicos selecionados, M., 1956, pp. 438-452.

¹⁰ VIGOTSKI, L.S. Estudos psicológicos selecionados, M., 1956.

Com base nesses motivos, o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin investigou e demonstrou as condições psicológicas e pedagógicas da Atividade de Estudo, com o objetivo de influenciar funções psíquicas específicas de promoção do desenvolvimento do(a) aluno(a). E destacou que nas atividades formais de estudo e aprendizagem, as crianças precisam ser desafiadas e instigadas a assimilar conhecimentos teóricos por meio da implementação de atividades, dentre elas, as psíquicas de análise, planejamento e raciocínio, que contribuirão para o desenvolvimento do pensamento e da personalidade das crianças (DAVIDOV, 1998). Nessas circunstâncias, a Atividade de Estudo contribui inclusive, para criar condições de mudanças pessoais nos(as) alunos(as), em relação à sua autonomia, às suas habilidades cognitivas e globais.

Davidov (1998) descreve que a base desses processos se inicia nos primeiros anos até os anos finais do nível fundamental, quando esta atividade estará formada. Entretanto, isso dependerá da organização e planejamento do docente, para criar as condições adequadas, no intuito que essa aprendizagem realmente aconteça, porque na primeira infância, a atividade principal da criança é o lúdico, as brincadeiras, que são essenciais para o despertar da imaginação, da fantasia e criatividade, dentre outras neoformações. E se bem estimuladas, auxiliarão posteriormente na formação da Atividade de Estudo, que se tornará a atuação principal da criança no ensino fundamental.

Segundo Puentes, Cardoso e Amorim (2019), a necessidade de aprendizagem é a da criança experimentar este ou aquele material de uma maneira real ou psíquica, a fim de identificar seus aspectos básicos e específicos para analisar como esses aspectos se relacionam entre si, por meio de uma quase pesquisa¹¹. Contudo, é

¹¹ Segundo Repkin (1997 [2019]), o objetivo da Atividade de Estudo é a assimilação dos princípios de construção de qualquer ação, sendo uma atividade que necessita de ser investigada para se fazer descobertas, ou seja, ação análoga à quase investigação.

necessário considerar as necessidades das crianças, seus desejos e emoções, visto que no processo de aprendizagem, é justamente seu interesse em adquirir conhecimento sobre aspectos gerais de algo, que surgem os motivos para se desafiar, compreender, assimilar, apropriar do que ainda não foi experimentando, investigado e/ou estudado. Essas ações são primordiais a serem propiciadas no ambiente escolar pelo(a) professor(a), que valoriza a subjetividade infantil e busca a criação de momentos desafiantes, com situações-problemas que instigam o pensamento, a capacidade criativa e a resolução de tarefas de estudo (DAVIDOV, 1998).

Elkonin (1960[1989], p. 265) destaca que “o desenvolvimento psicológico das crianças acontece na forma de assimilação [...], de maneira idealizada por meio da realidade social”, em que cada fase do seu desenvolvimento possui particularidades interligadas, o conteúdo do material e o tipo de atividade criada nesse processo. Para Repkin (1997 [2019]), a diferença da tarefa de estudo das demais é que seu resultado não se manifesta na transformação do objeto de estudo, mas no(a) aluno(a) que domina certos modos de ação e assimila suas bases teóricas, o que significa ser um resultado subjetivo interno. Elkonin (1960 [1989]) enfatiza que a Atividade de Estudo possui componentes que estão interligados entre si como: a tarefa de estudo (modo de ação a assimilar) e as ações de estudo (formação e execução do modo de ação a assimilar), ações de controle (comparação da ação executada com o modelo) e ações de avaliação (verificação do grau de cognição que modificou o sujeito).

Entretanto, Davidov (1998) acrescenta mais alguns componentes que são essenciais à formação da estrutura da Atividade de Estudo: desejos, necessidades, emoções, motivos, meios e planos cognitivos (memória, pensamento, imaginação, criatividade, percepção). Isso porque se a criança não tiver vontade ou necessidade para realizar as tarefas, não será possível desenvolver a Atividade de Estudo. Por essa razão, é importante considerar as emoções das crianças, saber ouvi-las para compreendê-las e buscar meios que possam instigá-las a aprender de modo interessante e significativo.

Ressalta-se que essa questão subjetiva que Davidov abordou em seu último texto, infelizmente, não foi considerado nos estudos posteriores de Repkin e seus colaboradores. E ao compreender que ainda era possível resgatar esses aspectos emocionais nos(as) estudantes, a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003) surgiu sobre essa necessidade de valorizar os aspectos subjetivos das crianças em todo seu processo de aprendizagem. Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017a, p. 142): as “experiências e influências que adquirem potencial valor para o desenvolvimento subjetivo são aquelas que são subjetivadas, aquelas em relação às quais se geram sentidos subjetivos”. É por meio do processo histórico-cultural que o(a) aluno(a) se constitui em sua reflexibilidade, no movimento dialético entre o social e o individual, a partir de um exercício de pensamento criativo (GONZÁLES REY, 2003). Nessas circunstâncias, o sujeito passa a ser considerado em suas interações sociais como um ser ativo, com suas reflexões e sentidos subjetivos.

O(a) aluno(a), em colaboração com o(a) professor(a) pode representar, tanto ações de caráter produtivo (dos modos de pensar e ações que outros já realizaram), quanto de caráter criativo (de novas atividades psíquicas, formas de pensamento e ação, representação) e relações com o objeto em contextos sociais concretos para configuração de sentidos que são formações psíquicas dinâmicas em constante desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2003). Esses ciclos do conhecimento são importantes a serem desenvolvidos para que se tornem cada dia mais autônomos, visto que a “atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito”.¹² Nesse sentido, para continuar o debate, será discutido na próxima seção as contribuições da teoria

¹² REPKIN, Vladimir V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2003/2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/13891>. Acesso em: 30 jun. 2021.

da Didática Desenvolvimental para o processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Contribuições da Didática Desenvolvimental para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é algo simples, mas de uma complexidade que envolve cada criança em um movimento dialético de assimilação de signos¹³, símbolos, conceitos¹⁴, dentre outras questões que são primordiais à compreensão das diversas linguagens. Existem muitos projetos, estratégias, métodos educacionais que favorecem a articulação dessa aprendizagem na área educativa atualmente. Contudo, em geral, possuem uma linha transmissiva e empírica, ou seja, o conteúdo é apenas transmitido de forma acabada e passiva aos(as) alunos(as), sendo parte da teoria reflexo-associativa (DAVIDOV, 1996). Muitas vezes, enfocam em métodos ultrapassados, com ênfase em cópias e registros antiquados, regras de linguagens e conteúdos descontextualizados.

Na Didática Desenvolvimental, o papel ativo do(a) aluno(a) na busca da compreensão dos signos, das funções psíquicas com a realidade, com os outros e consigo mesmo, demonstra sua atividade social mediada pela história e pela contribuição do(a) professor(a). Nesse sentido, o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin considera que é a partir da Atividade de Estudo que o processo de aprendizagem se realiza, por reconhecer o caráter do conhecimento, que é construído a partir do pensamento teórico e dos modos de ação relacionados a ele. Davidov (1996, p. 258) afirma que “a teoria da atividade busca revelar o papel da transformação

¹³ Para Vigotski (2010), se referem à capacidade de abstração do pensamento (representações psíquicas).

¹⁴ Segundo Repkin (1997 [2019]), são leis que descrevem o modo de ação com o objeto e seu argumento, que, ao levar em consideração as qualidades desse objeto, sugere o modo de agir com ele.

ativa das condições da tarefa no processo de assimilação da gênese do conhecimento”.

Com base nesses fatos, Elkonin (1960 [1989]) ressalta que a aprendizagem do idioma se realiza na forma de assimilação e se torna um instrumento de cognição e comunicação. E por meio do envolvimento dos(as) alunos(as) em relações de colaboração é possível desenvolver a oralidade, a expressão, o compartilhamento e a aprendizagem de atividades de leitura e escrita. Haja vista que, a “relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo” (VIGOTSKI, 2000, p. 111). O que significa que se realiza de forma variável e desigual ao longo do desenvolvimento humano, a partir de origens diversas, e em um determinado momento da infância, se coincidem e despertam a consciência do significado da linguagem: a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado (VIGOTSKI, 2000).

Sob essas mudanças, é na infância que existe um maior contato social e complexo que colabora para o desenvolvimento precoce da comunicação (VIGOTSKI, 2000, p. 130), e favorece a ampliação do vocabulário, assim como a habilidade de se comunicar. Observa-se nesse sentido, a importância de valorizar, além dos momentos significativos de interação e diálogo para a formação do pensamento, encontrar sentido e significado no que se estuda e pesquisa. Tais reflexões têm grande importância não só dentro do ambiente escolar, mas para a formação continuada do profissional que precisa buscar constantemente estudo, pesquisa e formação colaborativa, em vista de se preparar para os desafios que lhe são impostos cotidianamente (IMBERNÓN, 2009).

Situação importante, principalmente em relação ao momento atual de pós-pandemia e de extremas contradições, em que se exigiu dos profissionais da educação, de maneira brusca, uma educação emergencial e de forma remota. Fato que provocou muitas angústias e entraves para todos(as) que, além de se protegerem do novo vírus (Covid-19), os docentes precisaram se reinventar, estudar novas formas de trabalho, buscar meios

tecnológicos para diminuir o distanciamento social e levar o mínimo para os(as) alunos(as), sem muitas vezes, ter apoio ou formação para isso. E foi um período complexo também para os(as) estudantes e seus familiares que, precisaram lidar com as aulas remotas e/ou híbridas, principalmente em relação à aprendizagem da língua materna, sem às vezes, terem condições de participarem por falta de recursos ou outras dificuldades diversas.

Sob esse olhar, a prática didático-pedagógica se tornou ainda mais precarizada com excesso de trabalho, desgaste físico e emocional, dentre outros motivos que já eram negligenciados anteriormente e foram acentuados nesse período. Situação que reflete a necessidade de os profissionais receberem maior valorização e formação específica. E inclusive, investimentos em melhorias das condições de trabalho e incentivo ao estudo /pesquisa, para favorecer a construção de novas percepções, concepções e práticas que possam colaborar ativamente para o desenvolvimento da autonomia e autotransformação dos sujeitos. Desafios que reforçam a necessidade de romper com teorias/práticas arraigadas e buscar processos mais significativos que fazem um elo com a prática social (IMBERNÓN, 2009), e subsidia a análise e compreensão da aprendizagem, para o desenvolvimento integral das crianças.

Sob esse olhar, “a aprendizagem por meio da Atividade de Estudo, e com base no método de transição do abstrato para o concreto, exige a implementação de novidades no conteúdo e métodos de aprendizagem [...]” (DAVIDOV, 1996, p. 260), ou seja, necessita de mudanças em todo o sistema educacional. Ademais, o trabalho de formação do pensamento teórico direcionado para a aprendizagem da leitura e da escrita, alfabetização e letramento, precisa partir do abstrato para o concreto pensado, no intuito de relacionar a prática educativa com as condições linguísticas e culturais específicas das crianças e contribuir com o seu aprendizado.

O posicionamento do docente que trabalha de forma colaborativa, tem uma grande relevância para o desenvolvimento infantil, principalmente em relação às atividades desafiantes que

contribuem para que as crianças possam elaborar seu pensamento ao fazer questionamentos a partir de situações-problemas. Para Vigotski (2000, p. 152), “quando estudamos as definições que a criança aplica a esse ou àquele conceito, frequentemente estudamos bem mais o conhecimento, a experiência da criança e o grau de seu desenvolvimento verbal que o pensamento na acepção própria do termo”. Nessa perspectiva, os(as) estudantes passam a formular hipóteses, a construir conceitos e a aplicá-los na vida social, a partir de seus conhecimentos e dos desafios lançados previamente pelo(a) professor(a). E se o trabalho for desenvolvido de forma interdisciplinar, com temas articulados, a aprendizagem se torna mais interessante e significativa, por fazer correlações de temáticas e conteúdos abordados tanto no ambiente escolar, quanto no contexto histórico e cultural dos(as) estudantes.

Observando os aspectos das práticas docentes relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa, esta contextualização se torna ainda mais importante, visto que os(as) professores(as) que focam em temas transversais, em estudos diversificados de leitura e escrita, favorecem a percepção global do que está sendo discutido, pesquisado e/ou estudado pelas crianças. Isso é muito importante para que a partir da compreensão do todo, a criança consiga caminhar para o entendimento das partes, de forma que nesse dinamismo, possa se alfabetizar a partir do uso social da língua. Essa nova concepção de alfabetização, nascida na década de 1980 (SOARES, 2004), se articula com o letramento¹⁵, segundo a qual não basta o(a) aluno(a) dominar o código, mas aprender a ler e escrever textos que abrangem maior conhecimento e habilidades que contemplam a prática social.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a alfabetização é considerada polêmica porque não é somente um processo de aquisição das habilidades da linguagem oral ou escrita, mas vai

¹⁵ Na década de 1980, ocorre simultaneamente, o surgimento do letramento no Brasil, com base nos termos e conceitos de *illettrisme* (França) e da *literacia* (Portugal), para ampliar fenômenos distintos da alfabetização (SOARES, 2004).

além do ato de ler e escrever como um importante período da formação do ser humano. A criança alfabetizada e letrada poderá ser capaz de fazer frente às demandas sociais que ultrapassam os limites da codificação e decodificação, utilizar a língua em seu contexto social, organizar discursos/registros próprios para se comunicar melhor e, ao mesmo tempo, interagir e compreender de maneira mais coerente o(a) seu(ua) interlocutor(a). Situações fundamentais que revelam a aprendizagem criativa e a possibilidade de transcender o aprendido (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). Por essa razão, é importante que a prática da leitura e da escrita seja estimulada e desafiada de forma constante, para que nesse dinâmico processo, articulado a outras disciplinas, possa transformar os momentos de leitura/escrita em períodos prazerosos, criativos e repletos de sentidos para as crianças, contribuindo para a formação de sujeitos pensantes (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

No estudo do idioma, Repkin (1997) enfatiza que é necessário organizar a aprendizagem, para que desde o início, a criança consiga resolver tarefas práticas, no sentido que possa, posteriormente, fazer análise teórica de problemas e das bases objetivas de conceitos até conseguir assimilar os modos e os princípios de construção da escrita e da leitura. Nessa perspectiva, a criança só se torna sujeito da atividade, quando a sua ação prática exige o uso do modo de ação detalhado ou a transformação completa dele. A partir de modelos que ajudam a organizar a ação da criança, e de forma cooperativa com o(a) professor(a), atuam e resolvem a mesma tarefa, até o(a) aluno(a) ser capaz de pesquisar e solucionar cada vez mais de maneira independente (REPKIN, 1997).

Pesquisas sobre alfabetização (SOARES, 2016) apontam que um dos problemas enfrentados pelos(as) alunos(as) está na forma de como são alfabetizados(as) no início do processo, o que pode favorecer o uso inadequado da linguagem nos anos posteriores. Isso acontece, principalmente, porque os conhecimentos prévios dos alunos nem sempre são considerados, e também é preciso ativar especialmente no desenvolvimento da escrita, uma fase de

“processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa” (VIGOTSKI, 2010).

Dessa forma, o processo de estimulação significativa da leitura e da escrita, com atividades desafiadoras e brincadeiras que promovam mudanças qualitativas na forma como os(as) alunos(as) se movem e agem, incentiva amplamente o desenvolvimento e favorece a sua formação. Verifica-se que, a Didática Desenvolvimental é uma forma privilegiada de organizar os modos como os(as) alunos(as) constroem conhecimentos sistematizados e experiências sociais e históricas, o que enriquece e potencializa de forma única o seu desenvolvimento.

Entretanto, o processo educativo requer que o(a) professor(a) conheça as necessidades das crianças, valorize seus pré-requisitos e habilidades, para que possa pensar os processos didático-pedagógicos de forma a colaborar com o desenvolvimento dos(as) estudantes. Sendo uma atividade de alta complexidade por ser a linguagem, originada na comunicação da criança com as pessoas do seu meio, que depois convertida em linguagem interna, transforma em função psíquica ao fornecer os meios fundamentais do pensamento (VIGOTSKI, 2010). E a escrita, possui característica ainda mais complexa porque “passa por uma série de estágios específicos antes de atingir um nível adequado de desenvolvimento [...]”, que é a “habilidade em usar um objeto ou signo, marca ou símbolo [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 99). Desse modo, a atividade educativa desempenha função essencial no desenvolvimento de sujeitos leitores/escritores e conscientes de sua história cultural e social, podendo contribuir efetivamente para sua participação em sociedade.

Em suma, a Didática Desenvolvimental oferece muitas contribuições ao trabalho didático-pedagógico da leitura e da escrita, sendo pertinente que o docente conheça as particularidades das crianças, suas subjetividades, para que possa valorizar seus esforços de ler e escrever, interpretar e registrar. E ao fazer provocações para ampliar a criticidade dos(as) alunos(as) constantemente sobre o que leem e escrevem, aguça o senso

argumentativo, criativo e imaginário, e aprimora a capacidade de análise, síntese, compreensão e leitura de textos, em variados contextos em que lhes são apresentados.

Considerações

Este trabalho, que teve como objetivo analisar as contribuições da Didática Desenvolvimental para a aprendizagem da leitura e da escrita, discute algumas questões importantes no campo histórico e cultural. Os resultados visibilizam o sistema educacional brasileiro, no qual o conteúdo instrumental, a aprendizagem mecânica e reduzida à avaliação externa, revelam seus prejuízos para todos(as) envolvidos(as) na educação. Isso acontece, por haver uma supervalorização de conteúdos prontos e engessados, os (as) alunos(as) se tornam passivos e receptivos em uma educação tecnicista, voltada para o mercado.

Estas situações precarizam o trabalho docente, mercantiliza a escola para o domínio dos indicadores de desempenho e decai o trabalho educativo qualitativo. Por essa visão assistencialista e ao mesmo tempo, contraditória, declarada nos documentos de organismos multilaterais e nas políticas educacionais brasileiras, resulta em uma posição estranha, ambígua e restritiva da qualidade da educação. São tantas as contradições que envolvem esse contexto histórico, sociocultural e político, em que a pandemia ampliou seus reflexos, com o cultivo do individualismo, da competição, dentre outras problemáticas, que desfavorecem a formação humana.

Ao contrário dessa perspectiva, a discussão deste trabalho reflete as contribuições da Didática Desenvolvimental de matriz histórico-cultural, com base em uma abordagem educacional que conduz ao desenvolvimento humano e à valorização do processo sociocultural e subjetivo de todos(as) envolvidos(as). E busca visibilizar estudos que ainda são incipientes em nosso país, mas que são de extrema importância para a compreensão do trabalho com uma nova forma de pensar a educação, que é a formação da

Atividade de Estudo nas crianças, a partir dos fundamentos do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. Haja vista que, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita precisa estar articulado ao contexto sociocultural dos(as) alunos(as) e a outras disciplinas, com atividades desafiantes que aguçam a formação do pensamento teórico. Ao favorecer uma aprendizagem significativa e desafiadora, de modo colaborativo, os(as) estudantes terão maior autonomia no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir, e poderão também, conquistar a sua autotransformação pessoal.

Considera-se a necessidade também, da instituição de políticas públicas que reconheçam e valorizam o trabalho dos profissionais da educação, assim como de ações de estudo e pesquisa para rompimento de paradigmas e práticas desvinculadas das necessidades dos(as) estudantes. Dessa forma, as discussões que foram analisadas neste trabalho, nos motivam inclusive a fomentar estudos que indicam o aprofundamento das pesquisas no campo da Didática Desenvolvimental. Em especial, estudos que abordam as controvérsias entre o processo de leitura e escrita no campo teórico e prático; que desvendem as possibilidades e desafios da formação da Atividade de Estudo dos(as) alunos(as) nos anos iniciais do nível fundamental, em relação ao trabalho com a alfabetização e letramento; e que analisem as possibilidades de formação profissional continuada ou permanente, direcionadas ao desenvolvimento humano. Estes desafios nos fazem provocações que permitem considerar a dinâmica dos processos investigativos que nos inquieta e nos move na busca de conhecimentos que contribuam com uma educação voltada para a formação humana.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa*. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 07 mai. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 9.765*, de 11 de abril de 2019, cria o Programa Tempo de Aprender. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização (SEALF). Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DAVIDOV, Vasily V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. (pp. 252-274). In.: DAVIDOV, Vasily V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996, 544 p.

DAVIDOV, Vasily V. Discursos recentes (1997 [1998]). In.: *Congresso Metodológico da Sociedade Internacional de Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade*. Moscou: 22 dez. 1997 [1998]. Disponível em: <http://experiment.lv/rus/biblio/last.htm> Acesso em: 02 ago. 2021.

ELKONIN, Danil B. Estrutura da Atividade de Estudo. (1960 [1989]). In.: *Trabalhos psicológicos selecionados*. Moscou: 1989, p. 265-267. Disponível em: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPr-2851.htm> Acesso em: 01 ago. 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Epistemologia qualitativa e subjetividade*. São Paulo: EDUC-PUC-SP, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade – Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas (SP): Alínea, 2017a.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LONGAREZI, Andrea M; PUENTES, Roberto V.; *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, Andrea. M.; SILVA, Diva S. (Org.). Dossiê: Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v. 2, n. 3, p. 669-697, set./dez. 2018.

PUENTES, Roberto V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Revista Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 01 mai. 2021.

PUENTES, Roberto V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação (UFSM)*, v. 44, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37312/html>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro II. Uberlândia. Edufu. 2017c. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_ensino_desenvolvimental_livro_ii_2015_0.pdf Acesso em: 02 ago. 2021.

LONGAREZI, Andrea L. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal

enquanto campo de tensão contraditória. *Educação* (UFSM), v. 45, 2020, jan./dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/rt/printerFriendly/48103/html> Acesso em: 01 ago. 2021.

MUNIZ, Luciana; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento*. Princípios de estratégias de trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 31-53.

REPKIN, Vladimir V. *Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo*. Riga/Letônia: Centro Pedagógico “Experimento”, 1997.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./fev./mar./abr., 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. (1869-1934).

Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, Lev S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In.: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria P. Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

CAPÍTULO 9

A LINGUAGEM ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-AUTOR

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende
Adriana Pastorello Buim Arena

Introdução

Vivemos em tempos de profundas transformações econômicas, políticas, educacionais, ideológicas e sociais. As mudanças na esfera social atravessam desde a perda de valores éticos e estéticos, passando por tempos da não-relação, do não-diálogo, da mercantilização e alienação do sujeito, da não-apropriação dos bens culturais. Dentre a exclusão dos artefatos culturais, a não aprendizagem da linguagem escrita se materializa nos altos índices de não-leitores e não-produtores de textos nos diversos níveis e etapas da educação brasileira, enfim, há um processo amplo e complexo de distanciamento das possibilidades de humanização nos diversos espaços sociais.

Nesse cenário, escola e professores enfrentam inúmeros desafios perante a realidade educacional de não-leitores e não-produtores de textos, que vão das condições materiais da escola, do entorno e do modelo de sociedade à precarização da formação dos professores.

Os processos de ensino, aprendizagem e de desenvolvimento se constituem no trabalho e nas relações estabelecidas entre professor e alunos num movimento dialético de apropriação ativa pelos alunos dos significados dos objetos e bens culturais elaborados socialmente que se transformam, a partir da mediação do professor, em produtos da consciência individual, ou seja, as

ações são internalizadas no processo das relações interpessoais para intrapsíquicas.

Assim, no âmbito das relações interpessoais, a tarefa do professor para atuar na direção de um bom ensino que se adiante ao desenvolvimento, requer uma prática pedagógica intencionalmente planejada a partir do entendimento do papel de mediador na apropriação dos elementos culturais pelo aluno, tendo a linguagem como um dos instrumentos simbólicos mais significativos para essa articulação e desenvolvimento de todo o processo de humanização. Ou seja, a apropriação da linguagem pelo sujeito

[...] constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 1978, p. 327).

Por isso, é fundamental que o professor tenha como referência pressupostos teóricos sólidos acerca da concepção de linguagem que balizem uma prática educativa consistente, problematizadora e comprometida em proporcionar a máxima apropriação das qualidades da linguagem oral e da língua escrita pelos educandos.

Nessa perspectiva, estudos, pesquisas e políticas públicas de formação de professores, nessas duas últimas décadas do século XXI, vêm apresentando caminhos epistemológicos, tendências teóricas e alternativas metodológicas para a formação inicial e continuada do professor bem como orientações sobre o fazer docente.

Nesse contexto, investigações de Almeida (2011), Andrade (2006), Borges, Malinoski, Lima, e dos Santos (2020), Costa e Araújo (2021), Prado e Soligo (2005, 2007), Santos, (2018), Serodio e Prado (2017), dentre outras, estão voltadas para experiências de escrita de professores da educação básica, de professores em formação inicial, e, também acerca da relação com a escrita dos formadores de

professores, e têm se configurado como uma proposta de estudos relevante por (re)significar as abordagens teóricas acerca da formação do professor. As análises dessas pesquisas sinalizam a importância da escrita como uma possibilidade de promover a reflexão dos discursos internos e externos, em interface com a reestruturação de estratégias de pensamento e de engajamento social. Assim, a linguagem escrita torna-se uma ferramenta analítica sobre os enunciados discursivos do professor no contexto escolar e social.

Desse modo, as experiências dos professores com as práticas da linguagem escrita se mostram como um caminho fecundo para aprimorar os olhares sobre as inúmeras dimensões formativas que atravessam a profissionalidade docente bem como o entendimento da função da linguagem escrita na condução de apreensões mais profundas sobre o desenvolvimento humano e a realidade social.

Reconhecendo os limites dessa publicação, apresentamos como objetivo a discussão de alguns apontamentos sobre a importância da linguagem escrita na formação do professor-autor. Assim, tencionamos discutir a importância da prática de escrita do professor como experiência de constituir-se e mostrar-se autor do que se escreve/pensa a partir do controle e domínio tanto do processo discursivo quanto dos processos textuais, assumindo assim, sua atuação na cultura escrita e sua posição docente no contexto histórico-social do mundo letrado. Uma vez que as experiências e práticas de escrita supõem um processo de dizer algo (para si ou para outro), a partir da organização do pensamento marcado pelas formas e convenções que organizam os diferentes procedimentos de escrita (conhecimentos linguísticos), bem como pelas representações dos usos da escrita pelo professor e pela comunidade escolar, numa relação social ampla e contraditória.

Para isto, apresentamos alguns apontamentos sobre os estudos relativos às experiências de escrita na formação de professores e a importância de dialogar com pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e dos trabalhos da Filosofia da Linguagem para problematizar a importância do processo discursivo e textual na autonomia do professor-autor. Também destacamos quatro

constructos da Teoria Histórico-Cultural (concepção de homem, mediação, apropriação e linguagem) que balizam um olhar sobre as opções conceituais presentes na formação inicial e continuada do professor que atravessam o espaço escolar. Em seguida, realizamos algumas reflexões sobre linguagem a partir de V. Volóchinov e M. Bakhtin para se pensar a escrita na formação do professor-autor e no papel da escola, em relação ao universo da escrita, para possibilitar a passagem do professor enunciador para o professor-autor. Por fim, retomamos a importância da interlocução do docente com a escrita na constituição de se tornar autor do seu texto profissional num diálogo com sua prática educativa e com a formação de leitores e produtores de textos na sala de aula.

Linguagem escrita: uma possibilidade de diálogo formativo

Podemos dizer que os estudos e pesquisas no campo da formação de professor estão permanentemente em foco na literatura pedagógica, e, ao longo dessa trajetória, observamos avanços e retrocessos nas abordagens e temas que compõem essa área, por meio das perspectivas teóricas de análise, das opções epistemológicas e metodológicas adotadas para a investigação.

De acordo com Carvalho (2002), Diniz-Pereira (2007), Duarte (1996), Hypolito (2019), Laval(2019), Mello (2000), Pereira e Camargo (2020), Saviani (1997), Torriglia (2004), Venco, Bertagna, e Garcia (2021), dentre outros pesquisadores, as tendências de maior impacto na formação de professor, nessas duas últimas décadas, são aquelas balizadas pelo ideário neoliberal e pós-moderno, que se materializam na secundarização do conhecimento, na predominância da epistemologia da prática, no desenvolvimento das competências, na intensa valorização da subjetividade do indivíduo com ênfase na reflexão e nos saberes do profissional. Esse referencial ao centrar no princípio da prática como fonte de conhecimento e na produção da formação pelos próprios professores, por meio de histórias de vida, relatos de experiências de leitura e escrita, de pesquisas do próprio cotidiano

escolar e principalmente por programas governamentais demonstram o predomínio da racionalidade instrumental e um distanciamento dos conhecimentos objetivos de uma reflexão filosófica da realidade histórica e circundante.

Nessa abordagem de investigação acerca da formação do professor, o conhecimento é reduzido ao imediatismo das vicissitudes do dia a dia, resultado das experiências e visões de cada docente, com isto, a educação torna-se prisioneira da realidade empírica, imediata, singular de cada indivíduo, reduzindo o ato educacional, do ensino-aprendizagem e da formação profissional aos condicionantes imediatos do contexto escolar.

No entanto, “a atividade de conhecer é um elemento vital para a formação docente, não podendo se prender ao campo do imediato” (TORRIGLIA, 2004, p. 265) e na premissa dos saberes vivenciados no cotidiano escolar.

Martins (2011, p. 24) discute duas decorrências que devem ser problematizadas perante a valorização dessas pesquisas que centralizam a formação no próprio professor e em suas impressões da docência:

A primeira delas representa deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, fato já experienciado com o movimento escolanovista que teve como resultado uma baixa qualidade de ensino, decorrente da despreocupação para com a transmissão do saber historicamente sistematizado.

A segunda consequência, que mantém íntima relação com a primeira, implica que, ao conferir primazia ao professor e sua formação, se retira do foco aquilo que está no âmago da crise educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola.

Essas consequências destacadas por Martins (2011) permitem-nos apreender que a formação do professor voltada ao empírico, ao subjetivo, às competências distancia-se da busca de apropriação dos conhecimentos constituintes da atividade docente, desvaloriza o trabalho do professor e restringe-o às tentativas de resolução de problemas cotidianos no âmbito individual.

Diante desses apontamentos, torna-se fundamental o redirecionamento do conhecimento produzido, histórica e coletivamente pelos homens, objetivado nas relações sociais para o centro da formação dos professores, num movimento dialético e indissociável entre o pensar a ação, o efetivar a ação na reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto, traduzindo assim, uma clareza da fundamentação teórico-metodológica da docência.

Assim, um dos objetivos das pesquisas comprometidas com apropriação do conhecimento pelo professor, mediatizado pelas condições materiais e pelo conhecimento sistematizado da área, é, “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p.13), para uma intervenção consciente na realidade social e educacional para além do nível pragmático, imediato e empírico. Em outras palavras, a formação do professor se constitui a partir de múltiplas fontes de conhecimento científico, linguístico e educacional que se reorganizam num movimento ativo de apropriação crítica, transformação e internalização dos conhecimentos em novas estratégias de ação e de pensamento/linguagem.

É nesse contexto epistemológico que as pesquisas relativas às experiências de escrita na formação do professor vêm se destacando como um caminho argumentativo que se institui por meio da linguagem escrita o artefato de diálogo e problematização com as condições materiais e simbólicas que atravessam a docência. Assim, os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tarefa de escrever a respeito do seu objeto de ensino, a linguagem, inscrito em práticas sociais contextualizadas (realidade institucional), se constituem autores dos seus textos.

De acordo com Andrade (2006, p. 4), os professores ao assumirem sua condição de autores do seu discurso sobre a prática pedagógica, “estarão mais aptos a compreender as categorias linguístico-discursivas disseminadas no campo de produção sobre conhecimento didático da língua materna e assim aplicá-las no interior de práticas desenvolvidas junto a seus alunos”.

A linguagem escrita exige a articulação de ideias e a deliberação de significados para a sua organização. Envolve mecanismos que impõem a necessidade de compreensão e atribuição de sentidos. Nesse processo, o professor-autor ao articular ideias e deliberar significados para a organização da escrita, considera os possíveis leitores, os objetivos, o conteúdo, as características do gênero, as questões linguísticas/gramaticais/ortográficas, numa dinâmica de refletir sobre o que escrever e (re)organizar o seu próprio pensamento, “estabelece relações com o já conhecido, experienciado ou vivido, ancorando ideias novas às preexistentes, podendo modificar a rede conceitual em que essas ideias se assentam” (FUJIKAWA, 2005, p. 257).

Dessa forma, o professor, ao se assumir como autor de suas reflexões linguístico-dialógicas forjadas nas práticas pedagógicas, produz textos que podem ser considerados de cunho epilinguístico (GERALDI, 1997), ou seja, no movimento de apropriação dos recursos específicos da língua escrita (domínio dos processos discursivo e textual), o professor desenvolve reflexões sobre o uso da linguagem como constitutiva de si mesmo e do outro.

Assim, podemos inferir que a escrita possibilita uma metacognição docente, porque ao se constituir autor de sua escrita, o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se transforma perante a relação do ensino da linguagem e da escrita, uma vez, que o objeto primordial do seu trabalho, nesse período, é a apropriação da língua escrita pelas crianças. Nesse movimento de vivenciar, internalizar, refletir acerca dos modos de escrever ele pode subverter sua ação pedagógica frente à aprendizagem dos alunos.

De acordo com Almeida (2006, p. 2), a escrita na formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais e, acredita-se, de todo professor, pode consistir em um “exercício contínuo e potencializador de análise da prática vivida, de constituição de saberes e de acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos sobre as questões da prática pedagógica”.

A escrita na formação do professor institui uma ação dialógica por exigir do professor-autor um movimento constante de interação com o *outro* por meio de uma diversidade de vozes que se entrecruzam, ampliando conceitos, provocando outras palavras, novas respostas, novos enunciados, novos fazeres, pois nenhuma palavra (dita ou escrita) é uma última palavra, ela é aberta a possíveis respostas, diálogos, enfim, sempre vem de outras vozes (VOLÓCHINOV, 2017).

Para a linguagem escrita constituir-se nessa ferramenta simbólica e promotora de uma tomada de consciência crítica acerca do trabalho e prática docente, os conceitos (concepção de homem, mediação, apropriação e linguagem) devem alicerçar essa experiência de autoria do professor.

Algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para se (re)pensar a formação de professor-autor

Em face à valorização da epistemologia da prática, do relativismo e subjetivismo em detrimento ao conhecimento e à reflexão filosófica radical, os estudos relativos à Teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é o psicólogo soviético Lev S. Vigotski, constituem-se um fecundo referencial teórico-metodológico para discutir, no atual contexto social e científico, concepção de homem, criança, professor, cultura, atividade, mediação, aprendizagem, apropriação, ensino, desenvolvimento, linguagem, afetividade, funções psicológicas superiores, o psiquismo humano, dentre outros temas.

Nos limites dos objetivos desse artigo, apresentamos brevemente quatro constructos (concepção de homem, mediação, apropriação e linguagem) que podem contribuir para (re)pensar a formação do professor e as implicações da linguagem escrita na constituição docente.

Tendo como matriz epistemológica os fundamentos ontológicos e sócio-históricos do marxismo, a Teoria Histórico-Cultural postula a concepção de homem como sujeito histórico e cultural, pois, ao nascer,

o bebê apresenta a estrutura biológica humana, o que não garante sua humanização, ou seja, as capacidades e aptidões que o tornam humano são externas a ele, estão personificadas nos objetos da cultura do seu tempo, produto do trabalho dos homens que o precederam, e que, por meio das relações que estabelecem com as pessoas e o seu entorno, promove a apropriação das características humanas. Em outras palavras, o ser humano nasce apenas com a estrutura biológica e, a partir das interações sociais e apropriação da cultura, torna-se sujeito histórico.

A mediação de instrumentos sociais e psicológicos promove saltos qualitativos das formas psíquicas elementares para funções psíquicas superiores, o que implica dizer que a constituição do homem é social, é forjado nas relações sociais, em processos culturalmente organizados que se materializam em modos de ação, trocas, comunicação e de pensamento.

Dessa forma,

a construção do indivíduo pressupõe que durante sua vida ele vá apropriando-se das objetivações, garantindo sua própria objetivação como pessoa. [...] Seu significado, portanto, é histórico, advindo das funções e realizações do indivíduo em sua vida concreta, ou seja, a personalidade é uma formação psicológica que se vai constituindo como resultado das transformações da atividade que engendra as relações vitais do indivíduo com o meio (MARTINS, 2004, p. 86).

Nesse movimento de constituição e transformação, o homem cria situações, transformando a natureza, e é modificado por ela, ou seja, se produz e é produzido pelas condições materiais ao redor, num processo dinâmico e dialético que, gera novas necessidades, o que possibilita a (re)organização da estrutura e funcionamento geral do psiquismo.

Segundo Leontiev (1978, p.170 grifo do autor), “as relações do homem com o mundo material que o cerca, são *sempre* mediatizadas pela relação a outros homens, à sociedade”, isto é, o processo de objetivação e apropriação das qualidades

especificamente humanas pressupõe uma mediação entre o sujeito e o entorno cultural.

O pressuposto da mediação permite entender que a relação do homem com o mundo da cultura não é uma relação direta, mas sim, indireta; existem, entre o sujeito e a cultura, instrumentos mediadores, criados pelos homens ao longo da história.

Esses *instrumentos* são ferramentas orientadoras do comportamento do sujeito, consideradas extensão do homem, e, visam auxiliar a atividade humana tanto nas ações concretas como nos processos psicológicos. Os instrumentos voltados para as ações concretas são os artefatos construídos e elaborados pela humanidade ao longo dos tempos, orientados externamente para o objeto da atividade, ou seja, destinam-se à conquista, à mudança da natureza (objeto) pelos homens. O instrumento referente aos processos psicológicos é o *signo*, ferramenta simbólica (palavra falada ou escrita, imagem, cálculo, dentre outras), orientada internamente, dirige-se às mudanças internas e ao controle do próprio sujeito.

Segundo Vygotsky (1991, p. 59),

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Para Vygotsky (1991) é por meio do processo de apropriação que ocorre o desenvolvimento psicológico do homem e a internalização e (re)elaboração da cultura mediados pelos artefatos culturais (instrumentos técnicos) e signos (instrumental psicológico) em interação e atividade com a realidade social.

É fundamental compreender que três experiências essenciais estão subordinadas ao processo de apropriação, sendo que

A primeira é a experiência biológica; a segunda é a experiência individual – formada na ontogênese – e a terceira é a experiência sócio-histórica – produto do desenvolvimento das muitas gerações e a qual é transmitida de geração em geração. Esta última tem uma função específica no desenvolvimento do psiquismo humano, pois a apropriação da experiência sócio-histórica leva a uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e da atividade reflexa e cria novas formas de comportamento de nível superior (Leontiev, 1995). Em síntese, o homem, em diferentes momentos de sua vida, se apropria de qualidades humanizadoras da sua natureza biológica e social, em relações mediadas. Essa apropriação das funções sociais superiores ocorre, portanto, sempre num processo de mediação e de atividade (SOUZA, 2007, p. 73).

Assim, à medida que o homem se apropria dos signos, ele cria os *sistemas simbólicos* que é um conjunto estruturado de signos articulados entre si, e, o mais importante, é a linguagem. De acordo com Vygotsky (1991), a linguagem produz mudanças qualitativas na estruturação cognitiva do indivíduo, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, o pensamento.

Desse modo, a linguagem é um instrumento essencial ao processo de desenvolvimento e à estruturação do pensamento, modifica as formas psíquicas superiores e a própria vida do homem, vale lembrar que todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento humano: “a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (VIGOTSKII, 1988, p.114).

Portanto, o signo e o instrumento material se constituem em elementos essenciais na formação e no funcionamento da consciência, que inicialmente é social e no processo de interação e apropriação do mundo da cultura, se torna individual. “A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma

das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 88).

A linguagem é a realidade material da consciência, a qual

[...] reflete e refrata a realidade objetivamente existente que o homem conhece e transforma; e faz isso através da linguagem, ou seja, tendo significado da palavra como unidade fundamental do processo dinâmico do conhecimento. As significações (ou seja, os conceitos) com as quais o homem reflete e refrata a realidade objetiva não são criadas pelos homens singulares, mas são apropriadas por eles no processo de sua existência, de sua atividade social. Através dessas significações, o sujeito apropria-se da experiência humana, conferindo a elas um sentido pessoal, ou seja, estabelecendo, para as significações de que se apropria, ligações e relações específicas dentro do sistema maior de relações e ligações que a significação carrega consigo (MELLO, 2000, p. 31).

De acordo com Luria (1991), o indivíduo ao se apropriar das experiências culturais (apropriação das objetivações do gênero humano), mediadas pela linguagem, fica apto a organizar qualitativamente a percepção e a memória, a desenvolver formas mais complexas de reflexão sobre a realidade social e tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, a conquistar as potencialidades do pensamento e das ações concretas, transformando em conhecimento do mundo e de si mesmo.

O que implica dizer que a mediação a partir da interação verbal/conceitual – a palavra – dentro de um sistema linguístico e universo discursivo, constitui o sujeito em suas relações com o mundo. Assim, a palavra com significado e sentido, atribuído pelo sujeito a partir de suas vivências, é o microcosmo da consciência, é o elemento que reflete e refrata a realidade na consciência. Entretanto,

A função mental da palavra, de acordo com Janet, não pode ser explicada de outra maneira, a menos que tragamos para a explicação um sistema mais amplo do que o próprio homem. A [...] função da palavra é uma função social, e se quisermos traçar como ela funciona

no comportamento do indivíduo, devemos considerar como ela funcionava anteriormente no comportamento social das pessoas (VYGOTSKY, 1981, s.p. tradução nossa).

Esse princípio semiótico e social da linguagem implica compreendê-la dentro de relações discursivas em situações concretas de produção, que por sua vez, não é aleatória, não é dada a priori, e, sim nas interlocuções significativas entre os usuários da palavra. A linguagem, como um dos mais potentes instrumentos simbólicos, interfere, modifica, transforma qualitativamente o processo de desenvolvimento intelectual do homem desde os primeiros momentos de interação social, pois “A linguagem não expressa o pensamento puro. O pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem. O pensamento não se expressa na palavra, mas sim, se realiza nela”. (VYGOTSKI, 2001, p. 298, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a linguagem escrita constitui-se como um dos instrumentos culturais mais sofisticados e complexos, capaz de provocar mudanças psíquicas essenciais para o desenvolvimento mais elaborado do pensamento humano. Assim, a escrita configura-se uma revolução conceitual e intelectual perante a relação entre a fala, o homem e o contexto social, pois, requer do produtor de textos, uma dupla abstração: a compreensão do que a escrita representa e seu significado simbólico por meio dos registros linguísticos e gramaticais e o papel do interlocutor. Ao dominar a escrita, a própria linguagem oral do sujeito eleva seu nível, num movimento revolucionário, uma vez que essas duas modalidades da linguagem (oral e escrita), com suas estruturas, caminhos de apropriação e modos de se desenvolver são específicos e exigem abstrações distintas e tipos de aprendizagens particulares (a fala implica uma aprendizagem ‘natural’ e escrever implica uma aprendizagem direcionada, constante e intencional).

Além disso, esse autor discute também que

[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material. [...] a linguagem escrita é ainda mais abstrata que a falada [...]. É uma linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação totalmente inusual [...] A situação da escrita é uma situação em que o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve (VIGOTSKI, 2010, p. 312-3).

Compreender a linguagem escrita implica reconhecer que essa aprendizagem não segue uma linha única e direta, mas transformações inesperadas, que, em alguns momentos, sugerem retrocessos ou avanços fortuitos do sistema de escrita que vai constituindo um processo complexo de apropriação da escrita como linguagem de pensamento, como um sistema arbitrário de signos que representa a necessidade de registro, de comunicação e expressão com o outro que pode estar distante no tempo e no espaço.

Nesse processo, a escrita inicialmente funciona como marcas e gestos indicativos e esses sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem. Em seguida, há uma criação intencional de um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, ou seja, a linguagem falada funciona como elo entre o som do que se diz e a sua marca gráfica. Assim, a escrita torna-se um simbolismo de segunda ordem, que significa que a linguagem escrita é constituída “por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (VYGOTSKI, 2000, p. 184, tradução nossa).

No desenrolar da apropriação do sistema de escrita, há grandes rupturas e saltos que se produzem quando se passa de uma apropriação de simbolismo de segunda ordem para outra apropriação mais elaborada (simbolismo direto), isto significa que, gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada)

desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (VYGOTSKY, 1991a, p. 120).

Em outras palavras, a linguagem escrita alcança novamente o estágio de primeira ordem, com a compreensão de que escrever é registrar ideias, e não a fala ou o desenho da palavra, portanto, “é preciso ensinar às crianças a linguagem escrita, e não a escrever letras” (VYGOTSKI, 2000, p. 202, tradução nossa).

Considerando a linguagem escrita como um sistema simbólico complexo, que possibilita saltos qualitativos com mudanças radicais nas funções psíquicas superiores dos sujeitos, podemos problematizar a pertinência dos constructos da Teoria histórico-cultural para balizar as reflexões da potência do exercício da escrita na formação do professor como uma ferramenta formativa para a compreensão das propriedades e funções da linguagem e da escrita na constituição do sujeito, a partir de um trabalho educativo que promova à “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1997, p.13).

As contribuições da Filosofia da Linguagem tornam-se fundamentais para compreender a linguagem como um processo interlocutivo e que a língua é algo vivo, se constitui na interação com o outro e que nos constituímos nela dentro de uma situação social.

Linguagem e interações sociais: elementos para a constituição de um professor-autor

Para colaborar com as reflexões sobre o papel da escrita na formação do professor-autor, apresentamos algumas contribuições da Filosofia da Linguagem acerca da concepção dialógica de linguagem e o papel do outro para o seu desenvolvimento.

A dimensão constitutiva da linguagem implica compreender que “os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles

entram nesse fluxo da comunicação discursiva ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez.[...]. é nela que [as pessoas] despertam pela primeira vez” (VOLÓCHINOV, 2017, p.198), o que reafirma a natureza social e a mediação semiótica dos signos na constituição da consciência.

Isto implica dizer que

A produção de idéias, de representações, da consciência, está diretamente entrelaçada com a atividade material e mental dos homens, como a linguagem da vida real. O mesmo ocorre com a produção material, linguagem política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo [...]. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-7).

A consciência somente existe como realidade mediante a expressão material em signo, ou seja, a consciência só se constitui consciência ao ser impregnada de conteúdo semiótico – o signo, por meio da interação entre uma consciência e outra, situadas objetivamente no campo ideológico e social.

Desse modo, todo o signo está submetido às

[...] categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo que é ideológico possui um significação signica* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93, grifos do autor).

O signo ideológico, por sua natureza viva e mutável, reflete e refrata, numa certa medida outra realidade, que lhe é exterior, sendo o ‘alimento’ e a matéria do desenvolvimento da consciência individual. Cada signo não é, portanto, apenas um reflexo, mas também um fragmento e uma encarnação material de uma realidade socialmente organizada por um grupo de pessoas em suas relações sociais. Assim, cada signo dá forma e existência a consciência individual, que por sua vez, se constitui através do

outro, ou seja, a lógica da consciência individual, como fato sócio-ideológico, é a lógica da comunicação e da interação semiótica do seu grupo social.

A existência dos signos ideológicos implica a própria materialização da comunicação social entre indivíduos culturalmente organizados. A condição mais clara e completa para o signo se manifestar é a linguagem verbal.

Nesse sentido, a linguagem é uma atividade dialógica, interindividual e histórica que, por meio da língua, constitui-se um processo ininterrupto que se efetiva na interação verbal dos locutores, os quais produzem seus discursos a partir de outros discursos, num processo permanente porque há sempre um *eu* e o *outro*. Nessa relação contínua, o sujeito, ao desenvolver seu discurso, considera o enunciado do outro, os anteriores, e também o porvir que, por sua vez, estarão presentes no seu, numa incessante cadeia ideológica presente nas relações sociais.

O *corpus* do discurso é a palavra que “acompanha toda criação ideológica como seu ingrediente indispensável. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. [...]. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100-101, grifos do autor).

A palavra como fenômeno ideológico e por meio da estrutura semiótica compõe o discurso dos locutores que só se realiza no terreno interindividual, constituindo a comunicação humana ordinária e também o discurso interior (a consciência) dos indivíduos socialmente organizados numa unidade social.

Nessa perspectiva, a palavra

participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas, etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não

se constituíram em sistemas ideológicos organizados. [...] A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106, grifos do autor).

Com efeito, é por meio da palavra que “eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

A palavra, nesse sentido, é como uma espécie de elo condutor que por meio das relações sociais entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados, ‘alimenta’ a consciência individual e a de cada envolvido, constrói situações dialógicas entre os interlocutores, num movimento contínuo e inconcluso da linguagem. A linguagem, como fenômeno da interação verbal e não verbal, presente em todas as esferas e manifestações da atividade humana, comporta uma língua concreta, a qual “*vive e se forma historicamente [...] na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220, grifos do autor).

Segundo esse autor, os usos da língua efetuam-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, e, cada enunciado é constituído na unidade de uma comunicação discursiva e seus limites são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Isto implica que

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos de certo modo os leva em conta. [...] cada

enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifo do autor).

Nesse movimento interativo e social dos enunciados, plenos de possibilidades responsivas que o enunciado escrito do professor, forjado no diálogo interior e nos outros inúmeros enunciados existentes numa relação dialógica de dois ou mais indivíduos, configura-se uma possibilidade de mobilizar outros conhecimentos, estabelecer outros enunciados, criar alternativas, procurar saídas e transformar a consciência individual e coletiva dos envolvidos numa situação social concreta.

Considerações finais

Podemos, a partir dos constructos - concepção de homem, mediação, apropriação e linguagem - da Teoria Histórico-Cultural e dos pressupostos da Filosofia da Linguagem de Volóchinov e Bakhtin, pensar que o processo de elaboração de um texto escrito, provoque o professor para adentrar na luta incessante de interação com os enunciados dos outros interlocutores, para buscar palavras e contrapalavras para responder e entender o movimento dos enunciados na constituição do homem, a partir de uma concepção dialógico-interativa da linguagem.

Desse modo, Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011) ao tratarem da concepção dialógica da linguagem, que por meio do diálogo com as palavras, repletas de infinitos significados, que constitui a nossa comunicação discursiva, sempre provisória e em plena interação verbal com os outros e com os limites da nossa consciência individual institui a importância da linguagem escrita como *um outro interlocutor* na formação humana e, por conseguinte, da formação de todo o professor.

Buscamos também destacar alguns constructos da Teoria Histórico-Cultural para pensar o professor na condição de autor e a potencialidade da linguagem escrita no movimento de

apropriação de experiências discursivas num processo responsivo ativo, articulado com o contexto formativo e de atuação profissional.

Com efeito, esse exercício reflexivo acerca da importância da linguagem escrita na formação do professor e os possíveis e inconclusos diálogos com a Teoria Histórico-Cultural e a da Filosofia da Linguagem possibilitaram outro olhar para a formação do professor-autor.

Na formação do autor, nesse caso, professor-autor, deve-se entender que no ato de escrever não é a totalidade humana da pessoa que se materializa na escrita, mas uma das formas de se representar como autor. Trata-se, portanto, de (res)significar a ideia clássica de autor solitário e compreender que sujeito, linguagem e enunciado dialogam de formas múltiplas e indiretas, alterando os papéis de acordo com a posição ocupada no fluxo do diálogo com o texto. O autor negocia sentidos, significações e palavras (ideologia) no texto escrito e oral, que trazem as marcas lingüísticas e pessoais na construção e comunicação discursiva.

A escrita na formação do professor-autor se constitui num dos espaços de interlocução, de dialogia, de atividade mental inter e intradiscursiva, o que exige e provoca olhares mais atentos dos pesquisadores da área de formação de professores para essa temática, uma vez que as palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de diálogo, de compreensão do outro, de si mesmo e do mundo.

Referências

ALMEIDA, B. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional. 29^a *Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas/MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1690--Int.pdf>. Acesso 24 de novembro de 2011.

- ANDRADE, L.T. Por uma abordagem discursiva da formação docente. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CARVALHO, Cristina. Leitura e a escrita na formação de professores. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2002.
- BORGES, T. D. B., MALINOSKI, S., LIMA, V. M. do R., & dos SANTOS, A. M. Escrita acadêmica e formação docente: Contribuições possíveis. *Educação Por Escrito*, 11(2), 2020.
- COSTA, E. R. da e ARAÚJO, J. P. Formação docente: a escrita de si na aprendizagem de psicologia e sociologia. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2021, v. 25
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, J.V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2007.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- FUGIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Graf. FE, 2005.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HYPÓLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, 13(25), 2019.
- LAVAL, C. Novo Capitalismo e Educação. In: LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L.S. e outros – *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas In. LURIA, A.R., LEONTIEV A. N. e VIGOTSKII. L. S. e outros. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 1ª. Ed. São Paulo: Ed. Moraes Ltda, 1991.

MARK, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã* (I- Feuerbach). São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 1ed. 1reimp. - Campinas,SP: Autores Associados, 2011.

_____. A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos CEDES*, vol.24, n.62, abril, 2004.

MELLO, S. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2005.

PEREIRA, M. J. A.; CAMARGO, A. M. M. de. O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 300–316, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61147>. Acesso em: 20 de maio. 2022.

PRADO, G. V. T. & SOLIGO, R. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In: PRADO, G. V. T. & SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*, p.23-43. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SANTOS, R. P. T. dos. Escrita docente: possibilidades de formação. *Revista Práticas de Linguagem*, V.8, n.1 – 2018.

SERODIO, L. A. e PRADO, G. do V. T. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educação em Revista* [online]. 2017, v. 33.

SOUZA, M.C.B.R. *A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista: Marília, 2007.

TORRIGLIA, P. L. *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina*. Tese (Doutorado em Educação) - Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

VENCO, S, BERTAGNA, R., GARCIA, T. (Orgs.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: Incidência dos atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)*. São Carlos: Pedro & João, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor, 2001. (Incluye Pensamiento y lenguaje/ Conferências sobre Psicologia).

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. Genesis of higher mental functions. 1931. *Marxists Internet Archive*: MIA Library. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/higher-mental-functions.htm>. Acesso em 11 de jan, de 2021.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições a partir da Psicologia Histórico- Cultural

Ludmila Ferreira Tristão Garcia
Vinícius Garcia de Souza Tristão
Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 estabelece em seu artigo 58 que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar para alunos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo oferecida de preferência na rede regular de ensino. A referida lei também menciona que a Educação Especial tem seu início na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Cabe ressaltar que, para Mendes (2010), os três primeiros anos de vida da criança são cruciais para desenvolver a socialização e interação, bem como desenvolver aspectos da inteligência, das linguagens e da personalidade dentre outros aspectos.

Para Carneiro (2011) o principal desafio de incluir os alunos da Educação Especial na Educação Infantil está em superar práticas docentes com base no cuidar. Principalmente, pelo histórico da Educação Infantil no Brasil que está relacionado a inserção da mulher no mercado de trabalho, sendo a creche construída inicialmente com caráter assistencialista, pois entendia-se ela como lugar para cuidar das crianças enquanto a mãe trabalhava: “A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com

esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender” (CANEIRO, 2011, p.87).

A inclusão diz respeito ao direito de todos a educação conforme a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 determina. Desta forma, a escola precisa romper com as barreiras, tanto aquelas de ordem estruturais, físicas quanto atitudinais. As parcerias e o trabalho colaborativo precisa ser exercitado nas escolas, em busca da superação das fragmentações do trabalho pedagógico, visando a construção de práticas inclusivas.

Quando se fala de inclusão há outros marcos legais que respaldam o direito de todos a educação, tais como a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” que ocorreu em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, onde os países participantes referendaram a educação como um direito de todos no mundo inteiro, e que, por meio dela, pode-se contribuir para o progresso pessoal e social, admitindo que a educação ofertada naquela época apresentava graves deficiências. Nessa perspectiva, foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que teve como princípios básicos: “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Em seu artigo 1º, tem-se que “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Dentre essas necessidades básicas, estão envolvidos os instrumentos essenciais e os conteúdos básicos de aprendizagem, sendo o primeiro ligado à leitura e escrita, à expressão oral, ao cálculo e à solução de problemas, e o segundo instrumento refere-se aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Em seu Artigo 2º, pede-se para “Expandir o enfoque” e refere-se à busca pela “satisfação das necessidades básicas de todos”, promovendo um ambiente adequado à aprendizagem. O artigo seguinte reflete sobre “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, de forma que não basta universalizar, mas melhorar a qualidade do ensino, reduzindo as desigualdades, eliminando preconceitos e estereótipos.

Quando se estuda a história da Educação Especial, não se pode deixar de mencionar a Declaração de Salamanca, escrita no ano de 1994, na Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha, em cuja elaboração estavam presentes representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais para reafirmar o compromisso com “a Educação para Todos”, incluindo UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial. Nela, declara-se que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com “necessidades educacionais especiais” devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, baseando-se na pedagogia centrada na criança que valoriza as diferenças humanas, que, segundo o documento, é capaz de reduzir a taxa de desistência e repetência escolar, e, ao mesmo tempo, garantir índices mais altos de rendimento escolar (BRASIL, 2006, p. 330).

Outro marco legal é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ela afirma que os sistemas de ensino devem assegurar e garantir a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Quanto ao Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado passa a ser prestado de forma complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, ou seja, tais

alunos precisam ser desafiados, instigados além do que é proposto em sala de aula. Nesse decreto, menciona-se, dentre outros, em seu artigo 2º, que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Importa assinalar que, do ponto de vista da política educacional de Educação Especial, é possível perceber nos textos legais que, embora as mudanças nos cenários educacionais sejam lentas, elas estão acontecendo no intuito de viabilizar, de fato, uma educação inclusiva, com intuito de cumprir a universalização do ensino. Observamos avanços nas políticas públicas para a Educação Especial, entretanto ainda percebemos práticas excludentes nas salas de aulas brasileiras. Professores que desconhecem as deficiências e suas respectivas formas e ações de atendimento educacional especializado, muitas vezes, ajudam a traumatizar e desmotivar esses alunos. Ter alunos da Educação Especial em sala faz com que professores saiam do comodismo daquele ensino homogêneo e repensem as suas práticas.

Desta forma, defendemos que as instituições escolares de Educação Infantil tenham condições de repensar suas práticas escolares de forma a promover a inclusão, bem como desenvolver o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses alunos, independente dos laudos médicos, as práticas inclusivas nas escolas precisam acontecer, métodos e estratégias de aulas diversificadas, se utilizando de recursos visuais, materiais concretos, experiências e projetos de pesquisas que envolvam os alunos e suas diferentes formas de aprender.

Os professores e demais profissionais que estão envolvidos no processo educacional das crianças na Educação Infantil carecem de formação em serviço que lhes capacitem para entender as deficiências e especificidades de cada uma, para também alertar as famílias sobre as possíveis deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou mesmo as altas habilidades/superdotação.

Professores podem ser aliados no processo de entendimento e encaminhamento a profissionais que auxiliem a compreender se a criança é público da Educação Especial e contribuir com o cuidado às especificidades junto às famílias e outros profissionais que se envolvem nesse caminho como neurologistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros.

O objetivo geral deste texto é identificar e analisar a Educação Especial na Educação Infantil a luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Esse texto se desenvolveu após a conclusão de um estudo de mestrado em Educação em 2017, cujo tema era a Educação Especial nos Projetos Políticos Pedagógicos. Para tanto, serão desenvolvidos alguns objetivos específicos: relacionar e analisar os impactos das diretrizes e políticas públicas para a Educação Especial a partir de sua regulamentação pela LDB (9394/96) e observar e descrever conceitos e fundamentos da PHC, relacionando-os com a Educação Especial.

Esse estudo tem por objeto de pesquisa a Educação Especial na Educação Infantil, propondo a avaliação e análise de documentos com base nas Políticas Públicas que norteiam a Educação Especial no Brasil, bem como da Educação Infantil a luz da PHC.

A PHC tem como principais autores Vygostky (1896-1934), Leontiev (1903-1977) e Luria (1902-1977). Seus estudos têm como apoio diversas áreas do conhecimento como a psicologia, pedagogia, linguística e a neurologia. Com isso, seus ideais são importantes para compreender o desenvolvimento intelectual do sujeito, com base nas funções (elementares e superiores) psíquicas, bem como funções das linguagens, pensamento e linguagem, cultura, interação social do ser, os signos e o instrumentos mediadores humanos na formação dos sujeitos. Tais autores também bebiam de fontes filosóficas de Marx e Engels.

Essa função instrumental é um dos pontos centrais na obra de Vygotsky entre outros autores da corrente histórico-cultural. Segundo ele, o que caracteriza a atividade humana é que ela é mediada “externamente”, pelos instrumentos técnicos, que tem a

função de regular as ações sobre os objetos, e pelo sistema de signos, que tem a função de regular as ações sobre o psiquismo dos outros e de si mesmo. Vygotsky ao analisar a ação dos signos na atividade humana faz do significado das palavras a “unidade de análise”. Isso porque segundo ele a palavra constitui o “microcosmo” da consciência, aquilo em que a palavra se reflete assim como o universo se reflete no átomo. (SANTOS, AQUINO, 2014, p.80)

Tais estudos são cruciais para o processo educacional, tendo em vista a superar a ideias tradicionais de educação que viam os alunos como tábua rasa, folha em branco. Valorizam sim as mediações e interações sociais, o papel da linguagem na formação do pensamento e do ser como sujeito histórico, cultural e social. Os educadores passam a ter papel importante em mediar o conhecimento junto aos alunos, facilitadores desse conhecimento, superando a visão tradicional de educação que monopolizava no professor a detenção do conhecimento.

A Educação Especial na Educação Infantil

Na Lei nº 9394/96 sobre as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 4º menciona o dever do Estado quanto a educação escolar pública, além de garantir o AEE de forma gratuita aos alunos da Educação Especial sendo transversal a todos os níveis de ensino, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Desta forma, o AEE também precisa estar presente desde a Educação Infantil.

A Educação Infantil, desde a promulgação da LDB nº 9394/96, faz parte da Educação Básica, que inclui também o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil atende as crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo o ingresso ao ensino fundamental a partir dos 6 anos. No entanto, percebe-se que a preocupação maior dos estados e municípios está na pré-escola com a inserção da obrigatoriedade escolar das crianças de 4 anos

conforme preconiza a Lei nº12.796 de 4 de abril de 2013, lei esta que altera a LDB organizando a educação e o ensino para nove anos.

Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI -Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seus objetivos e condições para a organização curricular estabelece em seu item 2 o combate a qualquer forma de discriminação e explica:

A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, DCNEI, p.89)

Na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá providências, diz em seu 8º artigo que é papel dos Estados, Distrito Federal e dos municípios que estes façam as adequações necessárias em seus planos de educação atendendo as exigências do PNE sendo uma delas “a garantia do atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”. (BRASIL, Lei nº 13.005, Art.8º, III).

Quanto ao documento de caráter normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais aos educandos da Educação Básica, expressa para a Educação Infantil em consonância com a DCNEI em seus eixos estruturantes das práticas pedagógicas como a brincadeira e as interações assegura direitos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Partindo do pressuposto de que as aprendizagens das crianças perpassam esses eixos, a BNCC estipula cinco campos de

experiências que auxilia na constituição curricular para essa etapa da Educação Básica. Esses campos são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No primeiro campo “O eu, o outro e o nós” as crianças são encorajadas a interagir com seus pares, pois nessas relações ela vai se constituindo enquanto ser social, aprendendo a se expressar, sentir, pensar, agir, além de aprender cuidados pessoais, desenvolver sua autonomia, saber respeitar a si mesmo e ao outro. No segundo campo “Corpo, gestos e movimentos” as crianças aprendem a explorar o mundo a sua volta por meio dos sentidos, do seu corpo, utilizando para isso recursos como as diferentes linguagens advindas da arte, da música, da dança, da expressão teatral, do faz de conta e do brincar. (BRASIL, 2017, p.40)

No terceiro campo “Traços, sons, cores e formas” é “conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar”. É o momento de possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade como expressão pessoal da criança. No quarto campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” envolve a inserção no grupo por meio do desenvolvimento da oralidade, aquisição da fala da língua materna, bem como aquisição da língua escrita em diversas situações de aprendizagem como escutar histórias, narrar fatos, descrever algo, experiência com a literatura infantil dentre outras. (BRASIL, 2017, p.41 e 42)

O quinto campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” envolve atividades na Educação Infantil que permita as crianças a ter diferentes experiências em diversos espaços e tempos, manipulando objetos, investigando, explorando o ambiente que está inserida, ampliando e adquirindo conhecimentos do mundo físico e sociocultural. (BRASIL, 2017, p.42)

Na BNCC os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão divididos sequencialmente em três grupos por faixa etária: na creche estão presentes os bebês de zero a um ano e seis meses e as

crianças bem pequenas compreendendo aquelas de um ano e sete meses a três anos e onze meses; na pré-escola ficam as crianças pequenas de quatro a cinco anos e onze meses. (BRASIL, 2017, p.44)

Se a inclusão na escola diz respeito ao direito de todos a educação, garantido constitucionalmente no artigo 205, sendo dever do Estado e da família, então para as pessoas público-alvo da Educação Especial, é necessário proporcionar materiais, estrutura física e arquitetônica, recursos e apoio pedagógicos diferenciados para facilitar o processo educacional dos mesmos.

Nesse sentido esses alunos têm direito não apenas a garantia da matrícula na rede regular de ensino, mas as condições de permanência na escola, de forma a alcançar com êxito o desenvolvimento das funções psíquicas dos sujeitos. A partir da PHC, pode-se compreender a relevância da mediação dos professores para o desenvolvimento dos alunos, partindo de aulas que valorizem as diversas linguagens da criança (gestual, visual, corporal, oral, escrita). A escola, os profissionais da educação e toda a comunidade escolar precisam coletivamente pensar em ações, objetivos, metas, estratégias, metodologias para abarcar as diferentes linguagens e especificidades de seus alunos. As DCNEI em seu Artigo 4º, definem a criança como:

(...) sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Da mesma forma, é preciso proporcionar nos ambientes escolares, tais como os estabelecimentos de Educação Infantil que todas as crianças vivenciem interações com seus pares, independentemente de suas condições e especificidades, construindo práticas escolares que desenvolvam a imaginação, a fantasia, o brincar, o respeito a diversidade e as diferenças, rompendo barreiras e combatendo as discriminações. Silva (2008) reflete que:

(...) a inclusão exige, para além do campo das adaptações físicas e materiais, uma nova postura da escola comum, que na sua real opção por práticas heterogêneas, passa a propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude de professores e estudantes, ações que favoreçam a integração social e a disponibilidade de enfrentamento coletivo de um desafio: a convivência na diversidade (SILVA, 2008, p. 52).

A escola inclusiva precisa abranger a diversidade, receber e contemplar a pluralidade de seus alunos, incluindo o público-alvo da Educação Especial garantindo-lhes as condições de acesso e permanência ao ensino, registrando as ações, estratégias, princípios norteadores para o AEE dos alunos da Educação Especial, planejando cuidadosamente o percurso destes alunos na escola, com intuito de garantir-lhes o ensino com qualidade e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Desta forma, este estudo é permeado por justificativas de cunho social, político e histórico, tendo em vista a importância da Educação Especial na gestão democrática de uma escola inclusiva que visa formar alunos detentores de conhecimento e capazes de exercer a sua cidadania, com criticidade e ação reflexiva. Daí as justificativas que norteiam este trabalho.

A Psicologia Histórico-Cultural na Educação Especial

Pela PHC, entende-se que os seres humanos tem seu processo de humanização por meio das relações sociais, o homem precisa se relacionar com a natureza, para por meio dela extrair elementos para sua sobrevivência. É por meio do trabalho que o ser humano consegue se relacionar com a natureza e assim suprir suas necessidades. Conforme dito anteriormente, autores como Vygostky (1896-1934), Leontiev (1903-1977) e Luria (1902-1977) são os principais expoentes da PHC, pensando nisso "todas as crianças podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o

aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (VIGOTSKI, 1989).

Vygotsky inclusive estudou e desenvolveu a "defectologia" que se tratava de "[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito" (VYGOTSKY, 1987, p. 2-3). Por vezes, as pessoas com alguma deficiência eram vistas como se tivessem defeitos e fossem incapazes de aprender. Vygotsky vem dizer que as limitações em decorrências das deficiências não são determinantes para esse desenvolvimento do sujeito, mas que as interações com o meio social, o acesso a cultura, bem como os estímulos que são proporcionados pelos mediadores, podem e devem contribuir para a aprendizagem deles.

A sociedade traz o peso de olhar para as pessoas com deficiência de forma a ver apenas defeitos e limitações, isso prejudica a sua autoestima, sua confiança, mas podem ser superados a partir do momento que se compreende o papel das mediações e interações sociais entre os pares. A criança com alguma deficiência por vezes é cobrada a agir como uma criança dita normal. O ideal é compreender as deficiências em seus aspectos biológicos, mas desenvolver atividades que gerem estímulos cerebrais capazes de levá-las muito além das suas limitações, levá-los a compensar esses "defeitos" por meio daquilo que conseguem fazer, suas potencialidades.

Com os estudos de Vygotsky é possível entender a relevância do papel da mediação no processo do desenvolvimento dos seres humanos. Desta forma, a educação pode também exercer a tarefa de humanização dos seres humanos. O desafio está em proporcionar de formas igualitárias as mesmas condições de humanização por meio da escola a todos os seus alunos. O papel do professor em sala será em exercer essa mediação no desenvolvimento dos seus alunos, independente se são público-alvo da Educação Especial ou não.

Muitas vezes as pessoas com alguma deficiência são taxadas como sujeitos incapazes de aprender, contudo quando se pensa no

processo de humanização preconizado na PHC, qualquer pessoa pode sim se desenvolver por meio da experiência humana que pode ocorrer por meio da apropriação da linguagem e seus signos, no âmbito das relações sociais (VIGOTSKI, 1991; LEONTIEV, 2004).

Esse processo de humanização e se constituir enquanto ser social, de direitos, uma formação e um desenvolvimento que acontece por meio das relações sociais, num contexto histórico e cultural faz parte dos ideais da PHC. Com isso, o foco não é nas dificuldades e limitações que as deficiências podem trazer para os sujeitos, mas sim no que eles conseguem e podem fazer.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Além disso, Leontiev (2004, p. 339) ao tratar do desenvolvimento psíquico da criança relata que quanto mais estímulos são dados para ela, mais são desenvolvidas as aptidões cerebrais funcionais. Esse desenvolvimento intelectual está relacionado a imersão que o sujeito é exposto num mundo repleto de cultura. A experiência humana vai se constituindo e se acumulando ao longo da história dos sujeitos nessas relações culturais e sociais.

Pela PHC o professor/educador precisa ter consciência de seu papel enquanto mediador desse processo de desenvolvimento intelectual dos seus alunos, bem como planejar suas ações pedagógicas, pensando no educar como um ato intencional, repleto de objetivos a que se pretende conquistar a partir dessas condições dos seus alunos. Planejar levando em consideração a realidade na qual seus alunos estão imersos, considerar construir o conhecimento juntamente com as participações e opiniões dos educandos.

Um educador com base na PHC, tanto para os alunos da Educação Especial quanto para os alunos ditos normais, vislumbrará em sua práxis docente, caminhos possíveis de construir o conhecimento com a participação de seus alunos. Daí advém outro conceito importante de Vygotsky no que concerne a zona de desenvolvimento proximal:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes (VYGOTSKY, 2001, p. 97).

Por isso, os alunos podem se desenvolver muito mais com auxílio e mediação de seus professores do que sozinhos. Educação é assim uma via de mão dupla, essa troca entre professores e alunos produz conhecimento, desenvolvimento intelectual do ser.

No cenário educacional, muitas vezes se percebe uma educação baseada em métodos homogêneos de repetição e treino, esvaziadas de um contexto histórico e cultural, pois cumpre com os objetivos de um projeto neoliberal de não formar sujeitos críticos capazes de intervirem em suas realidades. Paulani (2006) destaca o projeto neoliberal para a sociedade e seus impasses, tendo em vista que o neoliberalismo não é uma ciência, segundo a autora, mas uma doutrina que busca sedimentar a crença nas virtudes do mercado, sendo mínima a interferência do Estado, pois a não intervenção estatal contribui para garantir as regras do capitalismo. Além disso, neste modelo político neoliberal há um incentivo as privatizações e desresponsabilização do Estado.

Mencionar o que esse projeto neoliberal traz, como consequências para a sociedade, se faz necessário para entender que, muitas vezes o modelo educacional coaduna para perpetuar uma superexploração do trabalhador, precarização das condições de trabalho, formação de mão de obra barata, aumento dos lucros e riquezas nas mãos de uma minoria. Além disso, corrobora para a

permanência e continuidade hegemônica dos donos de capital e impõe sua visão de homem, trabalho, educação e conseqüentemente traz impasses e impactos para educação (MÉSZÁROS, 2005).

Todas essas relações sociais construídas pelo capitalismo, onde há uma minoria detentora dos meios de produção, e uma maioria que troca a sua força de trabalho, pelas condições de sua sobrevivência, por meio de um trabalho cada vez mais alienado como bem definia Marx (1988), contribuem e reforçam os ideais capitalistas, do projeto neoliberal. Desta forma, a escola tem sido alvo desta hegemonia política neoliberal para manutenção da ordem capitalista, funcionando como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985).

Quando o assunto é Educação Infantil e Educação Especial, percebe-se ainda mais as desigualdades de oportunidades de uma educação de qualidade, laica e inclusiva. O Estado delega aos municípios, ONGs, e setor privado a Educação Infantil, não assumindo a responsabilidade da oferta desta etapa da Educação Básica. Um exemplo claro das ideologias neoliberais conduzindo as políticas educacionais é o abandono das demandas educacionais de um ensino público, gratuito, universal para focalizar nas privatizações, fragmentação curricular, organização escolar como se fosse um espaço empresarial, sendo gerido com visões mercadológicas de produtividade, competitividade, eficiência, eficácia, ranqueamento, dentre outros.

Para Barroso (2005) expõe que deveria ser uma preocupação do Estado melhorar pedagogicamente as escolas, assegurar uma educação pública, gratuita e de qualidade, acesso pleno ao conhecimento. Contudo o Estado, seguindo como um aparelho ideológico do capitalismo, se desresponsabiliza em garantir tais condições e joga para municípios, para a escola e para os professores tais responsabilidades.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) a educação deveria ser emancipação dos sujeitos, formação integral para melhoria da qualidade de vida e futuro melhor. Ressaltam que a formação inicial

e continuada dos professores, bem como sua valorização e investimento, podem ser fatores que contribuem para melhoria da qualidade do ensino. Desta forma, ter uma educação de qualidade, é preciso repolitizar a educação e seus educadores conforme Freire (1998) e Arroyo (2013) bem afirmam, ir na contramão do movimento neoliberal que conduz e reforçam as ideologias capitalistas.

A função da escola para Arroyo (2013) é recuperar, acompanhar e entender os processos de desumanização com que chegam a escola as crianças e adolescentes. Partir da experiência de pobreza, de discriminação racial, de gênero, de discriminação por ter alguma deficiência, criar na escola espaços para discussão desses temas. Com isso, se a escola por meio da atividade escolar, o ensino, é uma das formas de humanização do homem, precisa-se libertá-la do modelo capitalista neoliberal de educação, incentivando a formação e qualificação dos profissionais de educação para uma docência com consciência política da importância de lutar contra esse modelo opressor educacional.

Sendo assim precisa-se começar desde a Educação Infantil a luta contra o regime opressor, proporcionar as crianças de até 5 anos espaços de formação omnilateral, uma formação integral do ser por meio das interações sociais produzidas na escola. Dentro dessa perspectiva, uma educação inclusiva desde a Educação Infantil fomenta a luta por proporcionar condições tanto de acesso quanto de permanência das crianças da Educação Especial, respeitar suas especificidades, mas acima de tudo incentivar as suas potencialidades.

Outro elemento da PHC a ser considerado dentro desse estudo para uma educação inclusiva desde a Educação Infantil é o caráter material da humanidade em sua existência, as crianças por sua vez desde a primeira infância¹ podem e devem ser consideradas como

¹ Segundo Lei Nº 13.257, de 8 de Março de 2016. Considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

produtoras de sua cultura, agentes históricos, capazes de produzir conhecimento.

Para tanto, Vygotsky (1988) com a PHC embasa essa dimensão social do ser humano, da capacidade de, por meio das interações sociais, produzir cultura, ser modificado pelo meio enquanto também pode ser autor de mudança. Com essa dialética das relações humanas, desenvolve-se a consciência e a personalidade do ser humano, levando em conta o contexto (histórico, cultural e social) no qual o sujeito está imerso desenvolve-se as funções mentais superiores (signos e ferramentas).

Na Educação Especial, dar a oportunidade para que a criança com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estar na escola desde a Educação Infantil, imersa em um ambiente rico de estímulos visuais, auditivos, sensoriais, bem como e sobretudo oportunizando as interações entre seus pares, favorece o desenvolvimento da sua consciência e personalidade.

Para Vygotsky não há seres humanos formados fora dessa convivência social, pois os sujeitos se desenvolvem e são humanizados nas relações sociais, o mesmo se aplica ao público-alvo da Educação Especial, daí a relevância de incluir as crianças da Educação Especial na escola. Muitas chegam na Educação Infantil, e sem o olhar atento dos profissionais da educação acabam passando por essa etapa da Educação Básica sem serem identificadas como público da Educação Especial. E atender as especificidades de cada aluno desde a Educação Infantil facilitará o processo de desenvolvimento humano delas e conseqüentemente o desenvolvimento educacional também.

Por isso, se torna tão essencial que os docentes e demais profissionais da educação consigam ter uma formação pedagógica capaz de enxergar as especificidades de seus alunos, conhecer quem são as crianças da Educação Especial, para que a práxis humana da atividade docente seja um instrumento a favor do desenvolvimento omnilateral do ser.

Considerações finais

Estudar a PHC e suas contribuições possibilita diversos diálogos e elucida práxis educativas mais inclusivas, capazes de desenvolver os sujeitos envolvidos no processo educativo. Em se tratando da Educação Especial, encontra-se na PHC conceitos e fundamentos que desenvolvem os sujeitos em suas potencialidades, proporcionando o processo de humanização das crianças público-alvo dessa modalidade de ensino em sua totalidade, considerando suas especificidades, mas também potencializando o que são capazes de fazer por meio dos estímulos das mediações sociais.

Professores que se aventurem por caminhos embasados na PHC, terão os desafios de ir na contramão de um sistema hegemônico de educação baseada em alicerces das políticas neoliberais de educação. Sua práxis docente precisa superar o modelo conteudista, tradicional de educação, buscando a construção da atividade humana educativa para a formação da consciência e personalidades humanas.

Na Educação Infantil a PHC também corrobora para o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo que estes sejam autores de suas próprias histórias, construtores de uma aprendizagem a partir de seus contextos: históricos, culturais e sociais. Trabalhar com a PHC permite ao professor usar diferentes recursos, estratégias e estímulos para desenvolver e trabalhar temas relevantes para a formação e humanização da criança como sujeito aprendente, agentes capazes de serem modificados na atividade educativa, mas também de produzir mudanças.

Um ambiente escolar pensado a luz da PHC, não será um ambiente apático, excludente, mas permeado de respeito pela diversidade e singularidade do ser, corroborando para a formação da consciência e do pensamento, das funções superiores por meio de signos e ferramentas essenciais a humanização do ser.

Ainda há muito a se estudar e aprofundar na PHC, pois são muitas as contribuições desta para a educação em geral, e entender

suas contribuições para a educação inclusiva se torna cada vez mais urgente. Por isso, debates, estudos e pesquisas são fundamentais para que ultrapasse a dimensão teórica e chegue aos profissionais da educação nas escolas e consiga de fato ser desenvolvida nas instituições educativas na formação integral do ser.

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, M. G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROSO, J. *A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal*. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006. p. 9-39.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

Brasil. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em: 23 mar. 2017

BRASIL. *Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024*. Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: outubro de 2019.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. *Educação Inclusiva Na Educação Infantil*. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1>. Acesso Julho 2019.

CEDRO, Wellington L.; NASCIMENTO, Carolina P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na Psicologia Histórico Cultural. MOURA, Manoel O. de (Org.). *Educação Escolar e pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural*. São Paulo: Loyola, 2017, p.13-46.

CHARLOT, Bernard. *Une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales. Cahiers Pédagogiques*. Paris: INRP, n. 334, 1995, p. 12-17.

CHIZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.16, n.2, p.21-236, 2003. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/>, Acesso em outubro de 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 25ª ed., 1998 (1ª edición: 1970)

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo, Cortez, 2008.

KASSAR, M. de C. M. *Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.- set. 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, M. T. E. *A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso novembro 2019.

MASSON, G. *As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais*. In: Seminário De Pesquisa Em Educação Da Região Sul, 9. 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1-13.

MARX, Karl. *O Capital*. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIALARET, Gaston. *Étude scientifique des situations d'éducation*. L'année de la recherche en sciences des l'éducation, Paris: PUF, p. 7-31; 185 -193, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13ª. Ed. São Paulo (SP): Hucitec; 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil*. Ministério da Educação, novembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7697-revistacrianca-seb44-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jan. 2017.

MONBEIG, P. *Papel e Valor do Ensino da Geografia e de Sua Pesquisa*. In: _____. *Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957. p. 5-25.

MORAES, A. C. R. *A contribuição social do ensino de Geografia*. In: Anais do ciclo de debates e palestras sobre reformulação curricular e ensino de Geografia. Departamento de Ciências Humanas e Integração Social/CAP/NAPE/DEPEXT/SR-3/UERJ, 2002.

PAULANI, L.M. *O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses*. In: *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pag. 67-107.

REGO, Tereza Cristina. *As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica*. In: *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pag. 50-56.

REGO, Tereza Cristina. *A função da brincadeira no desenvolvimento infantil*. In: *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*/ Teresa Cristina Rego. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pag. 80-84.

SANTOS, Gustavo Rezende dos; AQUINO, Orlando Fernández. *Perspectivas em Psicologia*, Vol. 18, N. 2, Jul/Dez 2014, p. 76 - 87. Disponível em: <file:///C:/Users/Ludmilla/Downloads/admin,+A+PSICOLOGIA+HIST%3%93RICO-CULTURAL+CONCEITOS+PRINCIPAIS+E+METODOLOGIA+DE+PESQUISA.pdf >. Acesso 14 de abril de 2022.

SILVA. M. P. L.A. Opinião. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão-Revista da Educação Especial, Brasília, v.4. Nº 1. p. 52,2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_unioeste_edespecial_artigo_mercedes_louraine_de_oliveira.pdf>. Acesso 14 de abril de 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIGOTSKII, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem*,

desenvolvimento e aprendizagem. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p.103-118

VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica, 1987.

VYGOTSKY L. S. *Obras completas*. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. *Studies on the history of behavior: ape, primitive and child*. New Jersey: Erlbaum, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (texto integral traduzido do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANATTA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

Terceira seção
**“A organização do trabalho pedagógico
durante a pandemia da Covid-19:
possibilidades de trabalho”**

CAPÍTULO 11

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA: olhares a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Jordanna Sopranzetti Araujo
Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar estudos que abordam o trabalho com a primeira infância¹, no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas em creches da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, Minas Gerais, entre os anos de 2020 e 2021 em um período de pandemia de COVID-19, provocada pelo novo coronavírus.

Com a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), que se estabeleceu no começo de 2020 e atravessou todo o ano de 2021 e perdura até o presente momento, fomos mobilizadas pela suspensão das atividades presenciais e pela realização das aulas remotas. Nesse contexto, nos questionamos como seria um trabalho pedagógico à distância com crianças de até três anos. Surgiu, assim, a necessidade de compreender como foram elaboradas as atividades remotas da Educação Infantil para essa faixa etária, quais aspectos foram contemplados no planejamento e na organização do trabalho pedagógico.

¹ A terminologia utilizada neste trabalho será de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural: Primeira Infância envolve as crianças de até três anos e Idade Pré-escolar se refere a crianças de três a sete anos.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é identificar qual foi o trabalho desenvolvido por professoras de creches da rede municipal de ensino de Uberlândia durante os primeiros anos de pandemia, bem como analisar algumas experiências de trabalhos pedagógicos desenvolvidos por elas.

O referencial teórico para análises está amparado nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Essa Psicologia teve origem nos estudos do autor soviético Lev Semenovitch Vigotski² e tem como um de seus conceitos principais a constituição histórica e cultural no processo de ensino e de aprendizagem, assim, aborda sobre a importância da interação social para o desenvolvimento humano.

A abordagem de pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa, por compreender que essa opção possibilitava investigar de forma mais significativa os dados construídos.

Dentre os instrumentos utilizados para atingir os objetivos do trabalho, optamos pelo questionário aplicado a professoras. No atual contexto pandêmico, a construção de dados da pesquisa se mostrou um desafio para pesquisadores. Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), a coleta de dados *online* demanda adaptações como a importância de não apresentar muitas questões, já que o uso de tecnologias causa um cansaço maior do que aquele gerado em atividades presenciais. Outros desafios levantados pelos autores são as limitações de acesso à internet, a garantia de um ambiente privado e silencioso sem interrupções e a dificuldade em caso de pesquisas com populações específicas. No entanto, o levantamento de dados *online* também apresenta pontos fortes e possibilita novas oportunidades para as pesquisas, dentre elas a maior segurança de participantes e pesquisadores frente ao contexto de pandemia. (SCHMIDT, PALAZZI, PICCININI, 2020, p. 961). Nesse sentido, apesar dos desafios na realização da construção de dados de forma

² Seu sobrenome é apresentado com diferentes grafias nas traduções e nas interpretações: Vygotsky, Vigotski, Vigotsky e Vigotski, dentre outras. No decorrer deste trabalho, utilizaremos distintas grafias para o nome do psicólogo russo a partir das formas utilizadas pelos referenciais consultados.

online, optamos por utilizar as tecnologias disponíveis por acreditar que elas nos possibilitariam a realização da pesquisa, apesar da grave crise sanitária na qual nos encontrávamos.

Para melhor disposição da escrita do trabalho, ele está organizado nos momentos: esta introdução, na qual apresentamos em linhas gerais a problemática, o objetivo da pesquisa e as opções metodológicas. Em seguida, apresentamos um breve tópico sobre princípios fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural no processo de formação humana. Posteriormente, por meio dos dados construídos, elaboramos as análises do trabalho e por fim, apresentaremos as sínteses construídas a partir da pesquisa desenvolvida.

Formação humana e educação: um olhar pela Psicologia Histórico-Cultural

Ao iniciarmos a seção sobre a Psicologia Histórico-Cultural, faz-se necessário contextualizar, em linhas gerais, alguns pressupostos sobre sua origem. Lev Semionovitch Vigotski, um dos principais representantes dessa Psicologia, nasceu em novembro de 1896 em Orsha, naquela época pertencente ao Império Russo, e viveu até junho de 1934, vindo a falecer por consequências da tuberculose. Durante seus breves 37 anos de vida, produziu mais de 180 trabalhos além de outros manuscritos, deixando uma grande contribuição para a psicologia, o Dentre seus maiores feitos, é classificado como um dos precursores da Psicologia Histórico-Cultural com o apoio de Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), ambos acadêmicos russos da área da Psicologia e principais colaboradores da teoria.

Rego (1995) buscou definir em seu livro os principais objetivos da Psicologia Histórico-Cultural, dentre os quais destacou como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”, além de outros como:

compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social, identificar as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Antes de discutir os trabalhos de Vigotski e sua relação com a infância, buscaremos abordar um pouco de suas influências. Partindo da sua realidade e fazendo uma conexão com os anos em que viveu e o local em que morou, seus trabalhos estiveram diretamente influenciados pelas ideias de Marx e Engels. Essencialmente, a Psicologia Histórico-Cultural foi construída a partir de princípios do Materialismo Histórico-dialético. Segundo Pires (1997, p. 86), entende-se esse como o “método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis”, ou seja, o Materialismo Histórico-dialético é caracterizado pela forma como se entende a realidade a partir do seu processo histórico, das leis que definem os homens no decorrer da história. Em sua relação com a educação, Marx defendia que o conhecimento provém de um concreto empírico, passando pela mediação do abstrato e chegando ao concreto pensado.

Vigotski, em sua teoria, propõe dois níveis de desenvolvimento da criança, seguindo a lógica dialética ao propor que a criança se encontra em um nível de desenvolvimento - o real, em seguida passa pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e chega a um novo nível de desenvolvimento, que, por sua vez, passa a se tornar a base para o próximo progresso. Para exemplificar, de acordo com Moreira (2009, p. 59), a ZDP pode ser classificada também como “[...] a distância entre o que a criança sabe no momento (conhecimento atual) e o que poderá vir a saber (conhecimento potencial ou alcançável) com a assessoria da professora, dos pais ou dos cuidadores”.

Um conceito importante abordado na Psicologia Histórico-Cultural refere-se ao processo de internalização. Assim como nos outros conceitos de Vigotski, é por meio da interação que a criança constrói o conhecimento e descobre significados, e isso não acontece de forma diferente com a internalização, pois ela é dependente das

experiências e da situação sociocultural da criança, nas quais serão formados seus conceitos, de forma ativa e interativa. A importância da relação com a cultura para formação das funções psicológicas superiores, ou seja, das funções especificamente humanas, construídas nas relações entre as pessoas também são enfatizadas na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural.

É por isso que, para Vigotski, as funções psicológicas superiores devem ser investigadas por meio das relações sociais entre os indivíduos. Segundo Padilha (2017) as novas gerações assumem o status de “humanas” pois, de forma distinta de outros animais, vivenciam profundas modificações na sua formação biológica. Dessa forma, atos como refletir, dialogar, falar, ter consciência, imitar, ter memória, agir e ter atenção de forma intencionalmente, criar, raciocinar, dominar a própria conduta, imaginar, desenhar, ler e calcular não são atividades espontâneas, mas são humanas, históricas; resultado das ações dos homens sobre a natureza. Nesse sentido, concordamos com Silva (2013) no apontamento de que nessa perspectiva teórica, o professor assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentados nos objetos da cultura.

Educação Infantil e pandemia: conhecendo propostas de trabalho

Como instrumento de pesquisa, utilizamos um roteiro de questionário semiestruturado, aplicado à profissionais que atuam na Educação Infantil no município de Uberlândia-MG. O questionário foi dividido em duas seções: o perfil composto por oito questões com dados como idade, formação, área de atuação com objetivo de identificar quem são os sujeitos da pesquisa; e a segunda parte, com onze questões sobre os trabalhos desenvolvidos pelas professoras: suas percepções e avaliações sobre as práticas planejadas e realizadas com bebês e crianças, pontos positivos da realização do trabalho, dificuldades, percepções sobre a participação das famílias, dentre outras questões.

O convite para participação na pesquisa foi realizado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Infâncias (GEPLI) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), grupo que possui uma média de trinta (30) profissionais que atuam em Uberlândia/MG, na rede municipal de Educação Infantil. Para a seleção das professoras participantes, utilizamos os seguintes critérios: a) ter atuado na Educação Infantil com a faixa etária de até 3 anos de idade durante o ano de 2020 na rede municipal de Uberlândia e b) aceitar participar da pesquisa de maneira voluntária. Para assegurá-las quanto a sua privacidade pessoal e profissional, enviamos o termo de consentimento como um convite para a participação da pesquisa e a confirmação de permissão para utilizar seus dados. Dessa forma, ao todo se dispuseram a participar da pesquisa cinco professoras, que serão apresentadas na seção a seguir.

Por consequência da pandemia e do distanciamento social, não foi possível a realização de uma entrevista de forma presencial, por segurança tanto das professoras quanto da pesquisadora. Por isso, utilizamos outras estratégias possíveis no momento e entramos em contato com as professoras que haviam se disponibilizado para a pesquisa, para que optassem por responder diretamente à pesquisadora em uma videochamada ou pelo envio das perguntas pelo aplicativo de mensagens WhatsApp³, ao que responderiam por meio de texto ou áudios.

Solicitamos que cada professora escolhesse o que fosse mais pertinente a sua realidade, sem causar prejuízo ou incômodo. Dada essa informação, todas as cinco professoras optaram por enviar as respostas por áudios e por mensagens de texto pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. No subtópico seguinte, faremos uma breve apresentação das participantes.

³ O WhatsApp consiste em um aplicativo de trocas de mensagens e de comunicação em áudio e vídeo pela Internet. O aplicativo é disponível para *smartphones* Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/noticia/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/80779>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

As professoras

Por questões éticas, optamos por substituir os nomes das professoras participantes da pesquisa por nomes de flores (Girassol, Lavanda, Lírio, Rosa e Violeta). Inicialmente, apresentaremos o primeiro quadro que contém as seguintes informações sobre as professoras: 1) Idade, 2) Tempo de atuação na educação, 3) Tempo de atuação na Educação Infantil, 4) Faixa etária/turma com que trabalhou durante o ano de 2020.

Quadro 1: Caracterização das professoras

Nome	Idade	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na E. Infantil	Faixa etária/turma que acompanhou em 2020
Girassol	50 anos	13 anos	10 anos	1 ano
Lavanda	33 anos	14 anos	14 anos	2 anos
Lírio	59 anos	25 anos	7 anos	2 anos
Rosa	42 anos	21 anos	21 anos	4 a 18 meses (1 ano e meio)
Violeta	35 anos	9 anos	6 anos	1 ano

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos nos questionários.

Quanto às suas formações, percebemos, pela análise dos dados, que todas as professoras realizaram curso superior e pós-graduação e consideramos interessante o fato de quatro das cinco pesquisadas terem cursado a Especialização em Psicopedagogia. Dentre as professoras selecionadas, apenas Violeta cursou mestrado e atualmente cursa doutorado.

No próximo tópico, apresentamos as análises sobre os dados construídos na pesquisa com intuito de refletir sobre os trabalhos pedagógicos que foram realizados com a primeira infância durante a pandemia.

Reflexões sobre os trabalhos pedagógicos desenvolvidos durante a pandemia

Segundo dados disponíveis na plataforma virtual⁴ da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), a Rede Municipal de Educação de Uberlândia é composta por 67 escolas destinadas a oferecer exclusivamente a Educação Infantil, para além disso, possui outras 45 instituições da Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que funcionam em parceria com a rede municipal e 54 escolas de Ensino Fundamental oferecem salas/turmas de Educação Infantil.

Não é nosso objetivo neste trabalho analisar os documentos que deveriam orientar as ações e as práticas na Educação Infantil, mas consideramos importante destacar que, segundo Oliveira (2020), a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a coordenação pedagógica das áreas de ensino do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)⁵ foram responsáveis pela organização do trabalho que deveria ser desenvolvido na rede durante a pandemia da COVID-19. Ainda, segundo Oliveira (2020), não houve participação dos profissionais das instituições educativas e familiares nesse planejamento.

Sobre o trabalho remoto na Educação Infantil, a Resolução SME nº 1/2020 (UBERLÂNDIA, 2020), destaca que

⁴ Dados disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>

⁵ O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esse centro de estudos tem o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da rede municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências. O CEMEPE foi oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto Nº 5338, em 15/10/1992. Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cemepe/>

Art. 15 Devido à impossibilidade de cumprir as atividades não presenciais com os estudantes da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, os seus responsáveis serão orientados pela equipe escolar, sobre como incentivar as crianças no sentido de assegurar o seu desenvolvimento: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se.

Especificamente sobre o trabalho com crianças de até três anos, o documento normatiza que o ensino remoto deve ter como objetivo principal orientar as famílias para que contribuam com o desenvolvimento integral desse grupo etário.

A partir dessa realidade, buscamos mapear como foi desenvolvido o trabalho pedagógico de algumas professoras que atuaram durante a pandemia na rede municipal de Uberlândia/MG.

A organização e o planejamento do trabalho pedagógico

As aulas remotas estabelecidas durante o período da pandemia desafiaram as professoras a se reinventarem e a construírem novas possibilidades de atuação. Para isso, foi necessária uma nova organização e uma reflexão sobre os aspectos importantes na construção do trabalho pedagógico. Como apontado por Borba et. al (2020), milhares de professores encontraram-se às voltas com o drástico tensionamento dos modelos de docência que conheciam, que praticavam e nos quais se constituíram profissionais da educação.

Nesse sentido, em um primeiro contato com as professoras, buscamos compreender o que elas consideravam importante na organização do seu trabalho pedagógico, seja ele presencial ou remoto da maneira como aconteceu no ano letivo de 2020; ainda investigamos como organizaram seus planejamentos. O primeiro destaque a ser feito sobre a organização do trabalho pedagógico refere-se à importância da afetividade, citada por duas professoras.

Considero primordial um planejamento que atenda às necessidades físicas, emocionais e de socialização dessa faixa etária. Muita afetividade, pois o vínculo construído entre crianças-profissionais, entre crianças-crianças tem que ser de muito respeito, empatia e sensibilidade. (Professora Lavanda)

O brincar livre em um ambiente seguro e potente para nutrir os sentidos (tato, visão, paladar, olfato e audição) e o vínculo afetivo. (Professora Girassol)

Percebemos, assim, esse conceito do vínculo sendo atribuído não apenas à relação entre as professoras e as crianças, mas em relação a crianças-crianças que, de certa forma, se tornou comprometido pelas aulas remotas. Nessa realidade, a tarefa de trabalhar a afetividade e de considerar a sensibilidade das crianças se tornou um desafio ainda maior. Ainda sobre a questão afetiva, Menezes e Francisco (2020) observam que, para além de todas as dificuldades impostas pelo contexto de pandemia, a mudança de ensino presencial para ensino remoto trouxe consequências para a saúde emocional dos estudantes e professores, que podem interferir na formação geral dos sujeitos.

Outros autores como Ping, Fudong e Zheng (2020) apontaram como um dos grandes problemas da educação *online* a lacuna na interação entre professores e crianças, aumentando a necessidade de buscar meios de viabilizar a interação mesmo de forma virtual. Reforça-se, assim, a ideia de priorização de um planejamento que atendessem também às necessidades emocionais dos alunos e trabalhasse a afetividade, evitando a lacuna criada pelo distanciamento social.

Considerando-se as especificidades de crianças de até três anos, é primordial compreender que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, as emoções também são formadas a partir das relações sociais e possuem relação intrínseca com o contexto histórico em que emergem. Nesse sentido, compreendemos o quanto é importante essa percepção das professoras, o quanto é

fundamental que a afetividade seja considerada na organização do trabalho pedagógico.

Sobre a importância da organização de ambientes seguros e propícios ao desenvolvimento das crianças e acesso a diferentes materiais, encontramos as seguintes observações.

É preciso preparar um ambiente seguro e interativo com materiais pedagógicos que vão contribuir para o desenvolvimento das crianças. (Professora Lírio)

Acesso a diferentes materiais, texturas, contextos musicais, de leitura, pintura etc. (Professora Violeta)

Carvalho (2009) reforça a importância de organizar um ambiente para que a criança engatinhe, ande, corra, suba e desça, pule, balance, salte, pendure-se, agarre-se, empurre e puxe objetos etc. Mesmo no caso das aulas remotas, a professora Lírio destaca ainda a importância de orientar as famílias para que “*elas organizem um ambiente seguro e interativo para os bebês; um ambiente que permita fazerem movimentos coordenados, movimentar seus corpos pelo espaço e se expressar*” (Trecho de resposta da professora Lírio).

Em meio às falas, outro ponto comum entre as percepções das professoras para se pensar a organização do trabalho pedagógico estava a importância da flexibilização e da adequação às especificidades das crianças e a necessidade de se pensar vivências que privilegiassem a escuta atenta.

A flexibilização é um outro aspecto que deve ser contemplado, no sentido de atender às descobertas e vivências que podem surgir no contexto escolar. (Professora Lavanda)

A primeira coisa muito importante que tem que ser contemplado é uma escuta atenta para a família e um olhar cuidadoso e respeitoso, cheio de possibilidades para a criança e seu desenvolvimento. Seja a mais simples e óbvia ação ou atividade. (Professora Rosa)

Dessa forma, foi necessário para a realização dessa “escuta atenta”, como apontado por Rosa, um contato mais próximo com as famílias naquele momento, tanto para que obtivessem uma resposta dos trabalhos desenvolvidos quanto para que arquitetassem a sequência das atividades atendendo às necessidades das crianças.

Muito se aproxima da linha teórica, conhecida como Pedagogia da Escuta, a perspectiva dessa professora, igualando-se a uma abordagem feita por Malaguzzi (2016) em seus estudos. No livro sobre as cem linguagens das crianças, o autor aborda questões sobre o potencial das crianças, sobre seu protagonismo e sobre a função essencial que o professor assume com a escuta para, assim, direcioná-la e atuar com a criança no processo de ensino-aprendizagem.

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. (MALAGUZZI, 2016, p. 69).

Posteriormente, analisamos um pouco mais a relação entre professoras e famílias, mas consideramos ser importante, neste momento, destacar o contato com as famílias e a importância dessa escuta atenta, como menciona Schaberle et. al (2018).

Nesse tipo de proposta, a família tem um papel central ao lado dos educadores e do ambiente. A família deve conhecer a fundo a proposta para poder se engajar e sustentar as experiências realizadas no ambiente escolar. Ela complementa o trabalho dos educadores se envolvendo ativamente nos projetos, apoiando as crianças em suas conquistas, auxiliando a criança a buscar mais informações ou materiais e participando dos momentos que a escola oferece para o convívio com o grupo ou para festejar alguma conquista ou data especial. (SCHABERLE et. al, 2018, p. 95)

Com intuito de compreender melhor como se deu o processo de organização do trabalho pedagógico, solicitamos que as professoras relatassem um pouco mais sobre a realização do planejamento. Três professoras citaram que seguiam temas sugeridos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, como podemos ver abaixo.

Fizemos o planejamento dentro do grupo docente e educadoras de sala, parceria na elaboração das atividades listadas na questão anterior. Seguimos temáticas pré-estabelecidas pela Secretaria da Educação. (Professora Violeta)

O trabalho foi planejado, escolhendo temáticas relacionadas às Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, planejadas pela professora e profissionais que atuavam no GII. (Professora Lavanda)

O meu trabalho foi pautado nas sugestões de temas sugeridos pelo CEMEPE, o que para mim foi bem difícil. Mas tentei o máximo contemplar a realidade das famílias. (Professora Girassol)

Segundo Ostetto (2000), o trabalho com temas geradores pode ser organizado e elencado semanalmente, além disso podem ser desenvolvidos em todas as turmas de uma ou várias instituições, como é o caso das professoras do município de Uberlândia que apresenta a todas instituições de Educação Infantil os temas que devem ser trabalhados. Ainda segundo a autora, o trabalho nessa perspectiva parte do pressuposto de que os “temas” despertariam interesse de todas as turmas envolvidas nas escolas. Segundo Medel (2011) “os temas nem sempre são impostos ao grupo de crianças pelo professor ou pela coordenação pedagógica, mas podem partir da sua curiosidade natural, observada pelo educador”. (p.172-173)

Outras duas professoras demonstraram maior grau de autonomia para organização do planejamento, como podemos verificar abaixo.

As atividades propostas foram lúdicas pedagógicas com resgate de brinquedos e brincadeiras, contação de histórias através de vídeos, oficinas

de brinquedos com materiais recicláveis, musicalização para o desenvolvimento global. (Professora Lírio)

O planejamento foi feito através de uma ferramenta colaborativa que é o jornal virtual. Lá constam informações importantes do desenvolvimento do bebê para a família, atividades propostas para fortalecer a vivência da criança e sua participação em todo o processo e a colaboração das famílias num envolvimento realmente eficaz. (Professora Rosa)

Segundo a professora Lírio, é importante contemplar no planejamento as contações de histórias, acompanhadas também de musicalização. Para Brito (2003), ao ouvir relatos e as construir suas próprias histórias, as crianças “estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem, assim, o contato e a vivência com a linguagem oral” (p.161).

A musicalização, mencionada por Lírio como um dos meios do desenvolvimento global, também engloba e leva ao progresso da fala, já que a música em si se constitui como uma forma de linguagem. Segundo Silva (2010), por meio dessa linguagem, é possível desenvolver a linguagem oral, as artes corporais e a afetividade.

A professora Rosa também demonstra certa autonomia na realização do seu trabalho e destaca que construiu um projeto de trabalho intitulado “Jornal Virtual” que buscava integrar atividades interativas para as famílias desenvolverem com as crianças e textos com temas sugeridos pelos pais e pelas mães da turma, por meio do aplicativo de conversa virtual *WhatsApp*®.

Acreditamos que seja primordial que todas as professoras tenham a oportunidade de planejar seu trabalho, considerando-se os estudos para área da Educação Infantil, suas orientações curriculares, mas que esses estudos e essas orientações não sejam utilizados como modelos que devam ser seguidos por todas as profissionais, como nos exemplos do trabalho pensado a partir de “temáticas” definidas pela coordenação do município, que se possa ter clara a concepção de planejamento e, a partir dela, organizar o trabalho com as crianças.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Identificamos, em linhas gerais, que, para as professoras pesquisadas, questões como construção de parcerias com as famílias, proposição de atividades diversificadas, construção de vínculos afetivos foram as principais questões que nortearam a organização do trabalho pedagógico e o planejamento do trabalho. A seguir, apresentamos alguns dos trabalhos relatados pelas professoras pesquisadas.

O trabalho pedagógico desenvolvido

Em relação às práticas desenvolvidas pelas professoras pesquisadas, duas das professoras, que destacaram ter planejado suas ações a partir das temáticas indicadas pelo CEMEPE, buscaram ampliar as possibilidades de trabalho a partir de questões do cotidiano das crianças e da realidade das famílias.

Uma professora destacou que, para além das temáticas sugeridas pelo município, buscou construir uma proposta que considerasse a realidade das famílias:

No início do ano, enviei um questionário online, para conhecer as famílias e bebês. Pois assim seria mais fácil pensar em proposta possíveis para a maioria. As propostas foram planejadas de forma que contemplasse os campos de experiências e objetivos de aprendizagem. Porém, a minha prioridade era os direitos de aprendizagem e a realidade das famílias. Todas as propostas foram vivências com materiais não estruturados, contato com a natureza, canções, contação de histórias e o diálogo entre família e bebê. Nessas propostas, sempre mandava orientações sobre a importância de a

família conversar com os bebês, que garantissem a liberdade e segurança do brincar livre e principalmente da relação amorosa e respeitosa entre ambos (família e bebê). (Professora Girassol)

Percebemos que a utilização desse questionário *online* se mostrou uma boa estratégia ao permitir que ela conhecesse um pouco das famílias como dos bebês com os quais teve um breve contato presencial no começo do ano, antes da pandemia. Segundo Souza (2009), essa interação família/escola é necessária e importante para que os dois lados conheçam suas realidades e suas limitações, de forma que posteriormente possam buscar caminhos que permitam o entrosamento entre si para a aprendizagem das crianças.

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2007, p. 6)

Dessa forma, a fala da professora volta ao encontro do discutido entre se aproximar da realidade das famílias, de atender a especificidade de cada criança, mesmo com a sugestão dos temas.

Sobre a importância de a família participar do trabalho desenvolvido nas instituições escolares, percebemos que essa já era uma discussão presente nos estudos e nas pesquisas da área educacional dos últimos anos, mas durante a pandemia o tema foi intensificado.

Sobre a participação familiar, percebemos que foram relatadas diferentes realidades entre as professoras, desde aqueles que apresentaram maior cooperação até aqueles com pouca presença ou problemas de comunicação, como podemos visualizar nas afirmações a seguir:

No geral foi positiva, com média de 60% das famílias dando algum retorno das atividades ou interação. (Professora Lavanda)

Muito positiva, em 2020 conseguia em torno de 15 a 16 participações nos primeiros edições do jornal, depois caiu um pouco em torno de 10-8 participações e esse ano de 2021 com 28 bebês está em média 21 a 22 famílias interagindo. (Professora Rosa)

As professoras Rosa e Lavanda relataram um maior engajamento, com boa participação das famílias, principalmente no caso de Rosa com seu projeto do Jornal Virtual, como foi apresentado no tópico anterior. É possível conectar que a participação efetiva tenha vindo justamente dessa estratégia que a professora teve para envolver os familiares no processo de aprendizagem das crianças. Em contraposição, as professoras Violeta e Lírio mencionam a falta de participação das famílias no decorrer do trabalho, como podemos ver abaixo.

Muito pouca (participação), menos da metade do número de alunos por sala enviavam as atividades. (Professora Violeta)

Muitas famílias não conseguiram acompanhar as aulas, por várias razões, sendo a falta de acesso à internet, outros por falta de disponibilidade de horário por conta do trabalho e a dificuldade com o mundo digital, mas os que conseguiram participar foi bastante proveitoso, com muito aprendizado para nós, para as crianças e suas famílias. (Professora Lírio)

É interessante o ponto levantado por Lírio, pois também se faz necessário um recorte social-econômico ao pensar sobre a participação dessas famílias nas aulas que majoritariamente dependiam do acesso à internet. Para além disso, segundo Alves (2020, p. 355), deve-se considerar, em relação à dificuldade de os pais em orientar as atividades escolares, o nível de escolaridade familiar, especialmente da comunidade assistida pela rede pública. Há, por parte da professora Lírio, um entendimento acerca das dificuldades vividas pelos familiares com as aulas remotas, que também são apontadas por Alves (2020) em seu estudo:

Outros problemas enfrentados pelos pais, referem-se a: a) ausência de computadores em suas casas, já que utilizam os dispositivos móveis para acessar a rede internet; b) a falta de experiência com a interface das plataformas que vêm sendo utilizadas para os encontros virtuais, como *Google Meet*, *Teams*, *Zoom*, entre outros; c) a dificuldade em mediar as atividades que seguem a sequência prevista para as aulas presenciais, exigindo dos pais conhecimento e estratégias para ensinar aos filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores. (ALVES, 2020, p. 356)

Já sobre a recepção das famílias às atividades que eram propostas, algumas observações interessantes sobre a percepção das professoras foram apontadas. No primeiro comentário que apresentamos, destaca-se a referência que Girassol faz à falta das reuniões com os pais:

Então, como as famílias compartilharam pouco e, na maioria das vezes, que compartilho, foi [sic] os bebês rabiscando (quando ganharam o kit de escolar) percebi que as famílias valorizam mais atividades com papel, lápis de cor, enfim mais tradicionais. Por isso, que a reunião fez muita falta!
(Professora Girassol)

Ao destacar que as famílias valorizavam mais as atividades tradicionais, relacionadas a tarefas com papéis e lápis, Girassol se recorda das reuniões pedagógicas com as famílias e a falta dessas nesse momento. Dessa forma, essa relação feita pela professora com o fato de que nas reuniões seria possível apresentar a importância de outras atividades, que não fossem as com uso apenas de papel e de lápis, como, por exemplo, manipulação de objetos ou atividades de leitura e de contação de histórias, musicalização e até mesmo diferentes brincadeiras – todas muito importantes para o desenvolvimento das crianças, também foi percebida durante as análises.

Já as percepções de Lírio e Violeta abordam que aquelas famílias que buscavam participar e se engajar no processo tiveram

uma boa recepção, gostavam das atividades propostas e percebiam evoluções no desenvolvimento das crianças.

As poucas famílias que participavam gostavam e viram evolução em seus filhos, mas a maioria não participou, pois, como o ensino não é obrigatório até 3 anos, preferiram não participar. Justificavam falta de tempo, falta de acesso a TICs, internet, entes doentes na família etc. (Professora Violeta)

As famílias que participaram engajaram muito bem, gostaram de poder participar junto aos seus filhos. (Professora Lírio)

A afirmação da professora Violeta de que “como o ensino não é obrigatório para crianças de até 3 anos, preferiram não participar” evidencia a falta de reconhecimento por parte das famílias da importância do trabalho pedagógico para o desenvolvimento dessas crianças. Torna-se necessário, a partir dessa questão, despertar nas famílias o entendimento de que as crianças necessitam da escola, como aponta Parolin (2003):

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p.99)

Percebemos que o trabalho educativo deve contar com a participação da comunidade escolar para um desenvolvimento integral das crianças, nas suas diversas possibilidades.

Outro relato que apresenta um olhar sensível para a realidade das crianças foi o da professora Lavanda, ela ainda destaca a necessidade de reorganizar seu trabalho no contexto de pandemia, com as orientações recebidas pelo município para realização do trabalho:

O trabalho, no mês de fevereiro e até meados de março, foram com enfoque na temática da identidade e adaptação ao contexto escolar. Em um dia de aula, estávamos debaixo do pé de acerola, e ali surgiu uma pergunta ‘Onde as minhocas moram? Aqui debaixo dessa grama? Ou lá no fundo da terra’, ali naquele momento surgia o nosso projeto relacionado aos animais de jardim, porém foi interrompido devido à suspensão das aulas devido à pandemia. Já no retorno das “aulas remotas”, tivemos orientações mais específicas dentro das possibilidades. (Professora Lavanda)

Com essa experiência no início do ano, antes das aulas remotas, é possível que se faça uma comparação entre as experiências que foram propiciadas durante o ano letivo de 2020. Embora, nas aulas *online*, as professoras também possam desenvolver projetos diferenciados, considerando-se a realidade e o interesse das crianças, torna-se mais difícil que isso aconteça por meio de aulas remotas, em especial, por receberem do município “temáticas” que deveriam ser trabalhadas. Alves (2020) analisa em seus estudos a necessidade de adaptação dos professores a partir do atual contexto de pandemia:

Na educação remota, predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial com as aulas sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados. (ALVES, 2020, p. 358)

Apesar das dificuldades de as professoras criarem atividades singulares às turmas e construírem novas formas de organizar o trabalho pedagógico que atendam aos objetivos de seus planejamentos, por meio dos questionários, foi possível perceber que elas vivenciaram uma união maior entre os pares nas escolas, como se pode vislumbrar nos relatos abaixo:

Enviávamos as atividades diariamente via grupo de WhatsApp e as famílias atuavam como mediadoras no processo de aprendizagem, realizando as atividades propostas e enviando devolutiva por meio de foto, vídeo ou áudio, também no grupo de WhatsApp. O trabalho foi planejado escolhendo temáticas relacionadas às Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, planejadas pela professora e profissionais que atuavam no GII. (Professora Lavanda)

Fizemos o planejamento dentro do grupo docente e educadoras de sala, parceria na elaboração das atividades listadas na questão anterior. Seguimos temáticas pré-estabelecidas pela secretaria da educação. (Professora Violeta)

Esses relatos demonstram que as professoras dialogavam e construíam propostas coletivas com seus pares, seguindo as orientações municipais, além de grande utilização do aplicativo WhatsApp, seja para se comunicarem com as famílias para enviar as atividades e receberem devolutivas seja para se comunicarem com outras docentes e estabelecerem essa rede de parceria para conseguirem atender às temáticas apresentadas. O autor Lemos (2013) ressalta que o uso de novas tecnologias pela sociedade contemporânea amplia o potencial comunicativo e proporciona a troca de informações em diversas formas e, embora seus estudos tenham sido realizados antes da pandemia, as aulas remotas comprovaram mais uma vez, por meio do uso de aplicativo de mensagens, essa possibilidade diferenciada de atividade pelo uso de tecnologias, ou seja, em um contexto no qual não se poderia ter contato “físico”, o uso de aplicativos e de redes sociais poderia possibilitar trocas e diálogos, mesmo que de forma remota. Entretanto, não se pode romantizar essa questão, já que muitas famílias e profissionais não possuíam materiais informacionais, como computadores, *tablets*, redes de internet, e a prefeitura não disponibilizou recursos financeiros para essa adaptação.

Sobre a possibilidade de realização de um trabalho que contribuísse para o desenvolvimento da linguagem das crianças, foram encontradas algumas menções nos relatos das professoras, como no exemplo a seguir.

Todas as propostas foram “vivências” com materiais não estruturados, contato com a natureza, canções, contação de histórias e o diálogo entre família e bebê. Nessas propostas, sempre mandava orientações sobre a importância de a família conversar com os bebês, que garantissem a liberdade e segurança do brincar livre e principalmente da relação amorosa e respeitosa entre ambos (família e bebê). (Professora Girassol)

A utilização de “canções, contações de histórias e diálogo entre família e bebê” são estratégias válidas para contribuir com o desenvolvimento da linguagem, na medida em que coloca o bebê em contato com a fala e ali desperta a necessidade de também se comunicar. Como apontado nos estudos de Vygotski (1996, p. 286), o desenvolvimento do bebê, no primeiro ano, baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade – devido à situação em que se encontra – e suas mínimas possibilidades de comunicação. Reforça-se, assim, mais uma vez, esse diálogo entre a família, assim como as canções e as contações de história, que se faz importante mesmo em um momento em que o bebê é incapaz de se comunicar verbalmente, mesmo assim eles estão em uma comunicação profunda com os adultos.

Outro apontamento importante na fala da professora envolve o reforço da importância das orientações que eram dadas para que a família conversasse com o bebê, fortalecendo, desse modo, o aspecto da comunicação emocional direta com o adulto que apresentamos nos estudos sobre a periodização. Considerando-se a importância desse período inicial da formação das crianças, Mello e Singulani (2014) destacam que

é por meio dessa comunicação emocional, sua forma essencial de relação com o mundo, que a criança se apropria da linguagem e vai estabelecendo os primeiros contatos. Essa experiência possibilita à criança pequenininha ampliar o rol de objetos que insere em sua percepção e assim vai, paulatinamente, ampliando sua atividade, organizando e reorganizando os processos psíquicos e começa a formar os traços de sua personalidade (p.885).

Nesse sentido por meio da comunicação emocional direta, criança e adultos se relacionam, e as trocas, as interações promovem a formação de funções psíquicas superiores. Sobre essa relação criança-adulto, Elkonin (1969, apud SILVA, 2013) afirma que

[...] no primeiro ano de vida todas as aquisições da criança aparecem sob a influência imediata dos adultos, que não somente satisfazem todas suas necessidades, como também organizam seu contato variado com a realidade, sua orientação no espaço e as ações com os objetos". (ELKONIN, 1969 apud SILVA, 2013, p. 141)

Isso posto, a relação dos adultos e a interação com sua família possibilitam à criança adquirir aspectos importantes para seu desenvolvimento posterior; nesse caso, o desenvolvimento da linguagem por meio do diálogo e das brincadeiras como canções, leitura e contações de histórias.

Em linhas gerais, podemos afirmar, por meio das análises desta pesquisa, que as professoras buscaram propor trabalhos que realmente envolvessem as famílias para a realização das atividades com as crianças. Preocupações em possibilitar aprendizagens e o desenvolvimento das crianças foram recorrentes em seus relatos.

Considerações finais

O interesse nesta pesquisa surgiu por meio das inquietações quanto ao trabalho produzido com a primeira infância, especialmente aqueles interligados a organização do trabalho pedagógico em um contexto de pandemia. Como é de senso comum, a pandemia de COVID-19, provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e vivida em meados dos anos 2020 até o momento dessa escrita, trouxe grandes impactos para a educação brasileira a partir da suspensão das aulas presenciais e, posteriormente, o estabelecimento de aulas remotas.

Com o entendimento de que a base dos conhecimentos da Educação Infantil provém da socialização das crianças, devido ao contexto atípico, almejamos compreender como foram planejadas as

atividades remotas da Educação Infantil para essa faixa etária, bem como quais aspectos foram contemplados no planejamento e na organização do trabalho pedagógico.

Com o estudo teórico acerca da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que, até os três anos, as crianças estão conhecendo o mundo por meio do desenvolvimento da sua percepção (principalmente com os sentidos como a audição, visão, tato) e também pelo contato com os adultos, de quem dependem integralmente para a colaboração e o desenvolvimento.

Além disso, na teoria vigotskiana, o desenvolvimento da criança é marcado pela periodização da infância e pelas atividades dominantes de cada faixa etária – durante a primeira infância, entre um e três anos de idade, as atividades objetivas-manipuladoras; entre os três e seis anos as atividades de jogos (ou brincadeira de papéis, jogo simbólico); ao entrar na escola, a atividade do estudo; e na adolescência, a comunicação íntima pessoal entre os jovens.

Posteriormente, por meio das análises, identificamos que as professoras se propuseram a manter um vínculo afetivo com as crianças, apesar da distância física, por entender a importância da afetividade para o trabalho pedagógico, com vistas a incidir sobre o desenvolvimento humano. Buscaram em seus planejamentos atender às necessidades físicas, emocionais e de socialização das crianças, e também na escuta atenta destas e de suas famílias para que essas tanto se engajassem quanto sustentassem os trabalhos pedagógicos durante o ensino remoto.

Na rede municipal de ensino, os trabalhos das professoras pesquisadas foram pautados nas sugestões de tema do CEMEPE, em maior parte, abrangendo atividades que contemplavam contato com a natureza, canções, contação de histórias, atividades lúdicas, além de diálogos entre família e crianças.

Consideramos que, a partir dos estudos construídos e das reflexões propostas, novas pesquisas e trabalhos sejam construídos no tocante à Educação Infantil para que, em breve, essa faixa etária possa ser reconhecida não só no plano legislativo e nos documentos oficiais, mas também pela sociedade (PASCHOAL; MACHADO,

2009). Esse é um dos nossos maiores desafios em um contexto de tantos retrocessos!

Referências

ALVES, Lynn. EDUCAÇÃO REMOTA: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas - Educação*, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Universidade Tiradentes.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield; BERTAGNA, Maína; VALENÇA, Cristiana Rosa; SOUZA, Lucia Helena Pralon de. Percepções docentes e práticas de ensino de Ciências e Biologia na pandemia: uma investigação da regional 2 da sbenbio. *Revista de Ensino de Biologia da Sbenbio*, [S.L.], p. 153-171, 7 jul. 2020. Revista de Ensino de Biologia.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, Mara Campos de. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. *Os Fazeres na educação infantil*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2009. p. 156-158.

CERICATO, Itale. Resenha. *Educar em Revista*, [S.L.], n. 56, p. 279-284, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO).

LEMOS, André. *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2013.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. *Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ,: Vozes, 2011.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. *Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2014.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [S.L.], v. 28, p. 985-1012, 14 dez. 2020. Sociedade Brasileira de Computação - SB.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. *Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky*. 2009. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. História e Ensino: entendendo a dinâmica do ensino remoto nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Uberlândia em tempos de isolamento social. In: XI ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, Ponta Grossa: ABEH: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2000.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. In: *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.1, p.9-20, Jan.-Mar., 2017.

PAROLIN, Isabel. *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Histedbr On-Line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PING, Zhang; FUDONG, Liu; ZHENG, Shan. Thinking and Practice of Online Teaching under COVID-19 Epidemic. *2020 Ieee 2Nd International Conference On Computer Science And Educational Informatization (Csei)*, [S.L.], jun. 2020.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. FapUNIFESP (SciELO).

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de lev semionovitch vigotski no brasil, repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília/Unb, Brasília, 2010.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. *Mundo Jovem: um jornal de ideias*, Porto Alegre, n. 373, fev. 2007.

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

SCHABERLE, Isabela Martins; SOUSA, Vanessa Varela de; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem. *Revista Gepesvida*, São José, v. 4, n. 9, p. 83-99, dez. 2018.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *REFACS*, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em: 19 junho 2021.

SILVA, Cláudia Andréa Ferreira da. *A linguagem musical na educação infantil*. 2010. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Janaína Cassiano da. É hora de trocar a fralda! Contribuições da Teoria Histórico-cultural para o trabalho com bebês na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra (Org.). *Interações e brincadeiras na Educação Infantil*. Campinas: Alínea, 2013, p. 41-72.

SOUZA, Maria Ester do Prado. *Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar*. Santo Antônio da Platina, 2009. 25 p.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n. 1, de 27 de maio de 2020. *Diário Oficial do Município*, Uberlândia, 28 maio 2020.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v.4. 287 p.

CAPÍTULO 12

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR E A ATUAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Clara de Arruda Nunes
Maria Carolina Ferreira Tosta
Janaina Cassiano Silva

Introdução

Este capítulo é resultado do trabalho desenvolvido no projeto de pesquisa e extensão “Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural”, vinculado ao departamento de Psicologia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), especialmente as ações realizadas nos anos de 2020 e 2021 no contexto da pandemia da COVID-19. Por meio das demandas para atendimentos de crianças encaminhadas ao Centro de Estudos Aplicado em Psicologia (CEAPSI) percebemos que desde 2017, ano de início do projeto, muitas famílias procuravam pelo auxílio psicológico devido às dificuldades de suas/seus filhas/os, netas/os, sobrinhas/os, etc., nos processos de escolarização. Deste modo, houve a necessidade de darmos continuidade aos atendimentos realizados com as crianças e seus responsáveis desde 2019, porém, de modo remoto, devido a pandemia da COVID-19.

De acordo com Barbosa e Silva (2014, p.01) autores soviéticos, precursores da Psicologia Histórico-Cultural, como L. S. Vigotski e A. Leontiev, compreendiam que “[...] a interação é um processo amplo que assegura aos homens, a passagem das funções psicológicas em seu estado elementar para um nível de desenvolvimento superior”. Ou seja, para as crianças se desenvolverem plenamente e se humanizarem elas necessitam se

apropriar dos conhecimentos que foram produzidos culturalmente, e isto somente é possível através da relação que se mantém com outros humanos. Dessa forma, se evidencia que a constituição biológica em si não é condicionante único da aprendizagem, os sujeitos estão inseridos em um contexto mais amplo, que é passível de potencializar ou não o desenvolvimento pleno das crianças, ou seja, este se dá pela articulação entre aspectos biológicos, culturais e sociais.

Dessa forma, para a Psicologia Histórico-Cultural as instituições de ensino são “[...] imprescindíveis para o desenvolvimento do psiquismo humano” (FACCI, 2004, p. 77) tendo por função primordial o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico. Ademais, outro fator relevante é o processo de mediação que se configura em uma “[...] condição externa que internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2013, p. 46). Cabe salientar que o papel de mediador não é exclusivo dos professores, contudo, é um instrumento fundamental para se promover aprendizado diretivo e intencional, que acaba por fazer com que os estudantes realmente internalizem os conhecimentos e atribuam sentido no que está lhe sendo ensinado pelas escolas.

Assim, o projeto de “Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural” utiliza uma metodologia didática, crítica e dialogada. Ademais, neste buscamos desvelar as contradições sociais em detrimento de uma capitalização também do ensino, além de romper com as barreiras que estigmatizam e desenvolvem as queixas como sendo inerente às crianças, ou seja, algo biológico, comportamental. O projeto também tem como função primordial devolver nas crianças sua autoestima, motivo e o sentido para o aprendizado.

Tendo em vista o momento pandêmico que atravessa o mundo desde março de 2020 em decorrência da COVID-19, que afetou diretamente a vida escolar de milhares de estudantes, procuramos neste capítulo apontar alguns modos de trabalho remoto desenvolvidos pelo projeto. Nosso intento foi promover

acolhimento psicológico às famílias por nós atendidas desde fevereiro de 2019. Inicialmente, fazemos uma contextualização do projeto, em seguida, apresentamos as ações realizadas no período da pandemia, especialmente de março de 2020 a junho de 2021. Por fim, trazemos algumas considerações acerca das atividades desenvolvidas no período de pandemia da COVID-19.

Contextualizando o projeto de Orientação à Queixa Escolar

A “Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural” se fundamenta em uma perspectiva histórico-dialética, especialmente na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Tais linhas de pensamento partem “[...] de uma concepção do homem como ser social, cuja subjetividade constitui-se em relação dialética com seu ambiente, o qual compreende, entre outros elementos que o integram, instituições e grupos de pertencimento historicamente marcados” (SOUZA, 2007, p. 23). É através das mediações culturais que o ser humano vai se desenvolvendo e se humanizando, em meio a contradições sociais e ideológicas que estruturam a sociedade.

Esta ação de extensão teve início no ano de 2017 com o intuito de atender as demandas infantis encaminhadas ao CEAPSI, as quais as principais queixas estavam relacionadas a dificuldades no processo de escolarização, demandas estas que, na maioria das vezes, são atendidas por profissionais que investigam “o que a criança tem”, se aventurando em atendê-las de maneira individualizada, com uso de instrumentos que, em geral, apenas validam a falsa incapacidade destas, as rotulando, estigmatizando e por fim, medicalizando-as. Desta forma, um dos objetivos do projeto foi oferecer e exercer uma psicologia crítica que descentraliza o foco das crianças denominadas “com dificuldades escolares” e questiona o uso de teorias psicologizantes e naturalizantes no atendimento de tais casos. Também problematiza o uso de instrumentos (testes, avaliações psicológicas) descontextualizados, que visam apenas a busca por déficits biológicos, psicológicos ou emocionais que

justificariam a má aquisição e a não internalização dos conhecimentos produzidos culturalmente, culpabilizando assim apenas as próprias crianças e/ou suas famílias por dificuldades apresentadas pelas crianças. Destarte, é essencial evidenciar que o próprio ambiente escolar pode ser produtor de fracassos, quando funciona de uma forma padronizada não levando em consideração as individualidades dos sujeitos, eximindo-se assim de sua culpa ao rotular e estigmatizar seus alunos.

Além de modificar as maneiras de se trabalhar com estas demandas, o projeto também utiliza termos e conceitos propostos por autores/as preocupados em realizar críticas aos modelos tradicionais clínicos de se fazer Psicologia, que muitas das vezes são apenas transpostos para os ambientes escolares (PATTO, 1984; MACHADO; SOUZA, 1991). O termo “Queixa escolar” foi utilizado pela primeira vez por Marilene Proença Rebello de Souza e Adriana Marcondes Machado, no ano de 1991 (SILVA; SILVA, 2019). Este foi assim proposto para a compreensão de que tais queixas surgem e são produzidas no ambiente educacional, evidenciando assim as problemáticas envolvidas em um processo complexo associado não só à criança, como também à própria escola e as demais relações ali estabelecidas. Sendo, portanto, dever dos psicólogos escolares realizar “[...] um trabalho nas escolas que problematize e interfira na vida cotidiana da mesma, provocando assim mudanças estruturais e nas condições de ensino, o que irá promover uma formação mais integral dos indivíduos” (POLICENO *et al*, 2021, p. 24111).

Outrossim, o projeto se preza pela utilização da descrição de intercorrências no processo de escolarização ao invés de problemas de aprendizagem, descentralizando e deslocando o foco das crianças atendidas, já que este último conceito é carregado de estigmas que relacionam tais intercorrências com patologias biológicas, fato que pode ser perceptível no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua 5ª edição (DSM-5). Neste na categoria de “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, pontuam que “[...] os déficits de desenvolvimento variam desde

limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (DSM-5, 2014, p. 31).

Em consonância, preconceitos de classe, raça, gênero, etnia e concepções que naturalizam as questões sociais, podem estar enraizadas no pensamento daqueles que participam da construção do espaço escolar, tais como professores, diretores, coordenadores, os próprios responsáveis pelas crianças. Deste modo, a visão destes sobre a própria participação de suas subjetividades que se concretizam na produção das queixas e fracassos escolares fica comprometida. Tendo em vista estas questões, o projeto de “Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural”, por meio dos atendimentos visa desvelar para as redes envolvidas no processo de escolarização das crianças, quer seja: crianças, pais e/ou responsáveis e escolas. Entendemos que as dificuldades escolares estão imbricadas e são fomentadas por diversas instâncias - sociais, psíquicas, ideológicas, econômicas - que estruturam os meios escolares. Mas o que seria, portanto, a “Orientação à Queixa Escolar”? De acordo com Souza (2020, p. 100)

Trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção da natureza e da gênese da queixa escolar, entendida como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar.

Desta forma, os atendimentos realizados pelo projeto englobam os três eixos considerados essenciais: criança-família-escola. Os atendimentos são feitos de forma grupal (grupo com as crianças no CEAPSI e nas escolas; grupo com os responsáveis), visto que ao realizar os atendimentos de modo coletivo se proporciona a troca de experiências, desenvolvimento de estratégias para a superação das queixas e a construção de

reflexões, produzindo identificação entre os componentes do grupo, o que pode gerar a superação do sentimento de inadequação, culpa, incapacidade entre outros (SOUZA, 2007). Além disso, se retira os extensionistas do local de “detentores do saber” e se constrói intervenções conjuntamente com os integrantes dos grupos, partindo das demandas trazidas por estes, sendo consonante com uma abordagem crítica que preza pela singularidade e não fica presa a roteiros pré-fixados.

Ademais, faz-se necessário a discussão e problematização da educação no sentido de buscar por melhorias, além de sua democratização, uma vez que esta é um direito essencial, pode proporcionar a autonomia do indivíduo, além de ser produto e produtor da história. Assim, é imprescindível o estudo e discussão de temáticas como a da Queixa Escolar no meio acadêmico, por se apresentar em diversos contextos, causando sofrimento para as crianças e suas famílias, ocasionando por muitas vezes a exclusão e o abandono da vida escolar. É devido a esta vital constância de aprimoramento de conhecimentos, que o projeto também conta com um grupo de estudos, realizado quinzenalmente, voltado ao aperfeiçoamento dos alunos extensionistas, egressas(os), mestrandas(os) para as temáticas relacionadas à psicologia escolar e, conseqüentemente com foco no trabalho a ser realizado com as queixas produzidas no ambiente escolar.

Do ano de 2017 ao ano de 2019 as ações foram realizadas no CEAPSI e, em algumas escolas, de crianças atendidas pelo projeto. No CEAPSI fizemos grupos com as crianças e com seus responsáveis e, nas escolas grupos com as turmas das crianças que frequentavam o CEAPSI. Porém, desde março de 2020 vivenciamos um período peculiar, marcado por medos, incertezas e mortes de milhares de pessoas em decorrência da contaminação pelo novo Corona Vírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19. A pandemia global teve seu início na cidade de Wuhan, na China, e por conta da globalização mundial e pela falta de conhecimentos sobre as características do novo vírus, este rapidamente contaminou milhares de pessoas e se alastrou pelos demais continentes. Devido

à alta taxa de contaminação e a letalidade da doença, “[...] em um cenário com mais de 110 mil casos distribuídos em 114 países, a OMS decretou a pandemia no dia 11 de março de 2020” (CAVALCANTE *et al*, 2020, p. 02).

Neste contexto, várias atividades foram suspensas, inclusive o ensino presencial feito nas escolas e nas universidades. Vale destacar que não tivemos direcionamento, nem apoio técnico e tecnológico do governo federal. Na UFCAT adotamos o Período Suplementar Excepcional - PSE, com atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas de modo online/remoto. Desta maneira, os mais variados tipos de pesquisas e projetos elaborados dentro das universidades tiveram que se adaptar, muitas vezes de modo precário e sem condições básicas para funcionamento, a esta mais nova realidade, o que inclui o nosso projeto.

Inicialmente, como a maioria da população, os participantes do projeto não tinham noção acerca da proporção da pandemia; um recesso que estava programado para ser de apenas 15 dias, acabou se prolongando ao longo do tempo e já perdura por quase dois anos até o momento dessa escrita. Ao notar que tal realidade se estenderia e tendo em vista as configurações de calamidade que se instalaram principalmente no contexto brasileiro, percebemos que o retorno das atividades presenciais seria praticamente impossível. Assim, reorganizamos as atividades do projeto, intensificamos o grupo de estudos, fizemos um mapeamento das ações desenvolvidas desde 2017 no formato de um portfólio.

Em agosto de 2020 retomamos as atividades com as famílias assistidas pelo projeto. O acolhimento psicológico, mesmo que a distância, se fez essencial para as crianças e suas famílias, pois é notável que a Pandemia é um imprevisível que afetou a rotina de toda a sociedade e abalou o emocional da população em geral. Estes são fatores que afetam diretamente o aprendizado, ainda mais no modelo de ensino remoto que promove aprendizagem “[...] repleto de improvisos, no qual as dificuldades vão sendo percebidas e remendadas quase que diariamente, de forma descontextualizada ao que acontece na vida da comunidade educativa, causando mal-

estar a todas/os as/os envolvidas” (CAMARGO; CARNEIRO, 2020, s/p). As práticas desenvolvidas neste período serão melhor explicitadas em tópico posterior.

Em consonância, se torna necessário voltarmos o olhar para aquelas crianças que anteriormente já sofriam com queixas escolares, buscando compreender como está a aprendizagem neste momento pandêmico, se as famílias conseguem estabelecer algum vínculo com a escola. Ademais, apreender o papel a escola na mediação promovida pelas famílias no processo e ensino-aprendizagem destas crianças neste período. Destarte, já temos evidências que com a pandemia muitas desigualdades sociais se sobressaltaram, “[...] ao passo que muitas/os estudantes, que não dispõe de recursos para acompanhar as aulas à distância (desde computadores com acesso à internet, até mesmo ambiente e alimentação adequados ao estudo), ficaram alijados do processo educacional” (CAMARGO; CARNEIRO, 2020, s/p). Estes fatos contribuem para a eclosão de dificuldades no processo de escolarização, que nada tem haver apenas com as crianças e suas famílias, e sim com escassez de instrumentos e de políticas públicas igualitárias que garantem acesso equânime a um bem que é considerado essencial e universal. Neste sentido, é papel do psicólogo e dos estudantes de Psicologia fazer tais desvelamentos da realidade social e escolar e auxiliar estas crianças em seu processo de escolarização que é permeado também pelo mal funcionamento e gerenciamento de diversas instâncias políticas, sociais, etc.

A Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural e as possibilidades de atuação na Pandemia

Devido à pandemia de COVID-19 e dos cuidados necessários para a sua prevenção realizamos atendimentos remotos com as crianças e seus familiares e/ou responsáveis. Os atendimentos ficaram suspensos de março de 2020 a janeiro de 2021 e aconteceram de fevereiro a abril de 2021, respeitando o semestre letivo remoto adotado pela UFCAT. Foi realizado um grupo com

os responsáveis pelas crianças atendidas, compareceram as mães e uma avó. A participação predominantemente feminina acontecia com frequência nos atendimentos presenciais, reflexos de uma sociedade na qual os cuidados com as crianças costumam ser responsabilidade das mulheres. Ademais, o dia e o horário eram diferentes dos grupos realizados com as crianças, devido às dificuldades encontradas no sistema remoto, como acesso à internet, disponibilidade de aparelhos eletrônicos, dentre outros. Apesar dos desafios dos atendimentos remotos, os mesmos continuam tendo como premissa:

Se basear numa perspectiva crítica para analisar os problemas no cotidiano da escola, não pode cair na armadilha que questiona ‘o que a criança tem’ ou ‘o que o aluno tem que não aprende’, mas sim refletir e buscar ‘como é o campo social que este aluno está inserido no qual a queixa foi produzida’. O foco da análise passa a ser as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno (LESSA; SOUZA, 2019, p. 256).

Os atendimentos com as crianças ocorreram em dois grupos intitulados “Garotas Girls” e o “Grupo da Diversão e dos Encapuzados”, ambos os nomes escolhidos pelas crianças participantes do projeto. O grupo “Garotas Girls”, era composto por duas extensionistas e uma criança, que aqui terá nome fictício de Luísa. O “Grupo da Diversão e dos Encapuzados” era composto por quatro meninos e duas extensionistas. Inicialmente, tínhamos sete crianças atendidas pelo projeto, sendo 6 meninos e 1 menina. Organizamos os grupos de acordo com as disponibilidades de dia e horários de cada criança, logo, tivemos três crianças em um grupo e quatro em outro. Contudo, as crianças que ficariam no primeiro grupo não compareceram aos encontros remotos, dessa forma, os atendimentos foram realizados apenas com a Luísa. O “Grupo da Diversão e dos Encapuzados” foi composto por Gustavo, Pedro, Guilherme e Jonas, também nomes fictícios. Sendo Gustavo e Pedro

gêmeos. A idade das crianças variou entre 10 anos e 11 anos e todas estavam matriculadas no 5º ano do ensino fundamental.

Os cinco meninos participantes do projeto são alunos de escola pública da cidade de Catalão-GO e, apenas Luiza estuda na rede particular. Contextualizando o núcleo familiar de cada um, Luiza mora com os avós paternos e mantém contatos esporádicos com os pais que são divorciados. Gustavo e Pedro são gêmeos e residem com a mãe e seu irmão mais velho, o pai deles faleceu em 2020 em decorrência da COVID-19. Guilherme é filho de mãe solo, mora com esta e seu irmão mais novo, tendo a avó materna como cuidadora quando a mãe está trabalhando. Já Danilo, reside com a mãe e o irmão mais velho, seus pais são divorciados e em alguns finais de semana ele fica na casa do pai.

Duas extensionistas ficaram responsáveis por conduzir os encontros do grupo “Garotas Girls”, sendo realizados nove encontros no total. Outras duas extensionistas mediaram o atendimento com o “Grupo da Diversão e dos Encapuzados”, totalizando 8 sessões. Em ambos os grupos, cada encontro teve duração média de 50 minutos. O número de sessões dos grupos divergiu, pois eram realizados em dias e horários distintos, devido as datas de feriados e recessos do nosso calendário acadêmico. Foram utilizadas algumas plataformas (*WhatsApp®*, *Messenger®* e *Google Meet®*) a fim de selecionarmos aquela na qual as crianças tivessem mais facilidade para a realização dos atendimentos. Contudo, a maioria dos atendimentos do grupo “Garotas Girls” ocorreu no *Google Meet* e o do “Grupo da Diversão e dos Encapuzados” no *Messenger*.

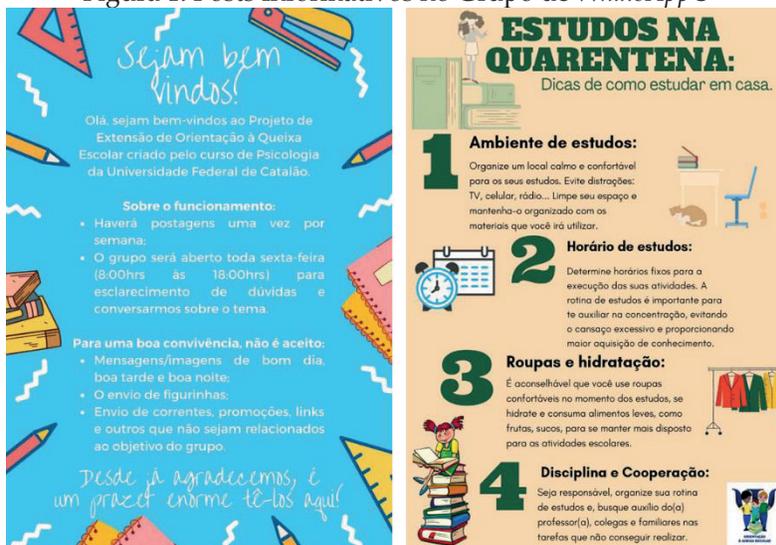
É importante salientar que a perspectiva Histórico-Cultural e seus pressupostos foram bases para todos os encontros realizados pelo projeto. Contudo, as dinâmicas e os jogos trabalhados em cada grupo foram diferentes, sendo realizados de acordo com as necessidades e demandas apresentadas por cada grupo.

Ressaltamos que um dos objetivos da nossa ação de extensão se refere à articulação da rede criança-escola-família, compreendendo sua complexidade e buscando a superação da

queixa escolar analisando os fatores históricos, culturais e sociais do processo de escolarização das crianças. De acordo com Souza (2020, p. 100) o objetivo da queixa escolar “[...]é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes e da superação da queixa escolar, que se sustente sem mais necessidade do atendimento em Orientação à Queixa Escolar”.

Diante do contexto pandêmico que vivenciamos vários desafios foram eminentes para a continuidade dos atendimentos, levando em consideração nossos princípios e objetivos na articulação dessa rede. Nessa perspectiva, nos questionamos: como dar continuidade aos atendimentos na pandemia? Assim, foram desenvolvidas uma série de atividades, de dinâmicas e propostas, realizadas nos atendimentos virtuais no ano de 2021, considerando a demanda, o desejo e a vontade das crianças e dos pais e/ou responsáveis para o retorno dos atendimentos. Ao longo de 2020, com o avanço da pandemia, desenvolvemos ações como a criação de um grupo de *WhatsApp*®, com os pais e/ou responsáveis, no qual enviamos mensagens, posts informativos e nos disponibilizando para eventuais demandas que pudessem emergir. A seguir, temos uma figura com dois posts encaminhados neste grupo:

Figura 1: Posts Informativos no Grupo de WhatsApp®



Fonte: Organizado pelas autoras.

Diversas temáticas foram trabalhadas nos encontros, visando à movimentação da rede criança-família-escola. Levando em consideração o momento histórico, a pandemia e as inúmeras mudanças que ela acarretou para o cotidiano dos indivíduos, conversamos com as crianças sobre a COVID-19, sobre suas emoções, sentimentos, medos e receios com relação ao vírus, as mudanças que este ocasionou em suas vidas, na relação com a escola, no convívio social. Além disso, trabalhamos a sua autoestima, suas potencialidades, a leitura, a escrita e arte na articulação para a superação da queixa escolar.

Cabe um parêntese para acrescentarmos que no ano de 2020 enquanto ainda estávamos com as atividades do projeto suspensas, o pai de dois meninos, gêmeos, participantes do projeto veio a óbito devido complicações resultantes da COVID-19. A mãe entrou em contato conosco solicitando atendimento para os meninos. Desse modo, ainda no ano de 2020, os gêmeos foram atendidos de modo remoto, por meio de jogos e brincadeiras para lidar com a questão do luto. Entendemos que o luto, fenômeno múltiplo e complexo,

esteve presente em inúmeras questões e aspectos da vida das crianças, inclusive da escola, a que é uma instituição, na qual variadas questões dos indivíduos a perpassa (SOUZA, 2020).

As crianças, a linguagem, seus afetos e a pandemia da COVID-19

Para Facci e Souza (2019) é imprescindível compreender os afetos e sentimentos das crianças com relação a elas mesmas, a escola, a família, alfabetização, o sentido e significado que possuem em suas vidas para compreender as constituições possíveis para atuação e intervenção dos psicólogos. Desse modo, considerando a importância de entender os sentimentos e afetos das crianças e a forma como elas percebem a realidade que as permeiam, foi elaborada e proposta uma dinâmica intitulada pelas extensionistas como “Jogo do Divertidamente”, o qual consistiu em um jogo de tabuleiro composto por casas que representavam as emoções: alegria, tristeza, raiva, medo e nojo/repulsa, sendo baseado no filme “Divertidamente” (2015). A partir do lançamento de um dado virtual, cada participante avançava a quantidade de casas apontada pelo dado e teria que descrever a emoção que a cor correspondente aquela casa sinalizava e ainda exemplificar um momento na vida em que tenha presenciado aquela emoção. Foi solicitado também que as crianças relatassem exemplos de vivências escolares que as faziam sentir aquelas emoções.

A partir do jogo diversas questões foram descritas pelas crianças, como o medo de errar e os colegas rirem delas, a raiva que sentiam das pessoas que não respeitavam o isolamento, raiva de ser comparado com outros colegas, entre outros. Após o jogo conversamos com as crianças sobre seus sentimentos, as emoções que o contexto pandêmico desperta nelas, além de como isso afeta suas vidas escolares. Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de trabalharmos em mais encontros a temática dos sentimentos e emoções, como as crianças lidam com essas e como elas afetam seus comportamentos, a relação com os colegas, com a escola e com a família.

Nessa direção, Vigotski (2001) afirma que a linguagem é uma construção social, é feita e refeita por meio de múltiplas realidades vividas e percebidas, assim é de suma importância nos adentarmos para os relatos, experiências e sentimentos descritos pelas crianças. Dessa forma, a linguagem é a expressão da visão de mundo do indivíduo, da forma que sente e percebe a realidade concreta e abstrata que o permeia (VIGOTSKI, 2001). Ao refletirmos sobre a aprendizagem, a aquisição da linguagem e da escrita, não podemos desconsiderar os afetos, sendo eles constituintes desse processo. Além disso, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural é essencial para compreensão dos fenômenos humanos e psíquicos a contextualização do momento histórico vivido e suas dinâmicas (FACCI; SOUZA, 2019).

Nessa perspectiva, uma das atividades com objetivo de continuarmos trabalhando sobre os sentimentos e as relações escolares das crianças participantes do projeto, foi a realização de um jogo no qual eles tinham que falar as primeiras palavras que associassem a pandemia, escola e casa. As respostas proferidas por Guilherme foram: 1) Pandemia: morte, medo, COVID; 2) Casa: abrigo, lar, seguro; 3) Escola: aprender, estudar, copiar. As de Gustavo foram: 1) Pandemia: tristeza, quarentena, álcool, máscara; 2) Casa: segurança; 3) Escola: estudar, aprender, ler. Já as respostas de Pedro foram 1) Pandemia: ruim, tristeza, isolamento; 2) Casa: nada; 3) Escola: aulas.

É importante destacar que para as crianças a pandemia estava associada aos sentimentos negativos, ao medo, tristeza, morte, entre outros, já a casa representava o abrigo, a proteção e a escola foram caracterizadas pelas aulas, o aprender, estudar. Por meio dessa atividade foi possível dar continuidade ao trabalho sobre os afetos e como as crianças percebiam o mundo a sua volta, seu contexto. Ademais, é interessante observarmos o fato de Pedro ter dito a palavra “nada” quando se referiu a casa. Nessa perspectiva, é relevante considerarmos o contexto e a realidade vivenciada pelas crianças, não desarticulando nem desconsiderando a família na superação das queixas escolares, nas vivências e sentimentos de

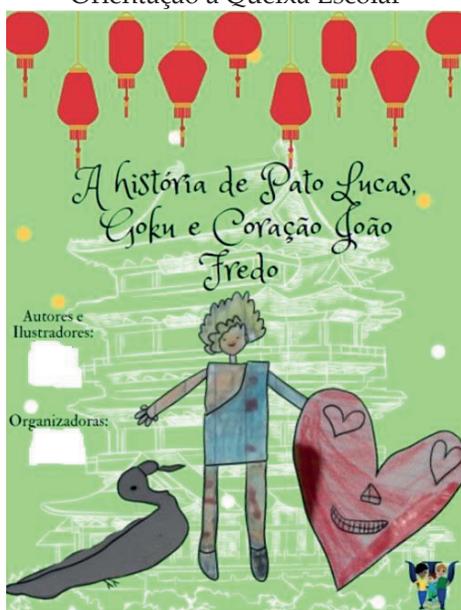
cada crianças. Desse modo, as extensionistas o questionaram por que dessa escolha e trabalharam em outros encontros, por meio de desenhos, jogos, brincadeiras, leitura, entre outros, sobre a relação das crianças com a família.

Silva e Silva (2019) ao relatarem sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, com base na perspectiva Histórico-Cultural, salientam como o processo de alfabetização não é linear nem homogêneo. Além disso, há outros instrumentos, como os desenhos, que podem sinalizar sentenças, compreensão e visões acerca da realidade que os permeiam. Dessa forma, ao longo do projeto foram solicitados desenhos para as crianças, considerando que algumas não apresentavam o domínio da leitura e da escrita, com o propósito de tentarmos compreender suas percepções acerca da escola, da pandemia, de si mesmas e de suas famílias. Guilherme desenhou o Goku, do desenho animado- *Dragon Ball*®, Gustavo desenhou um peixe, um pato e um coração, Pedro desenhou um coração chamado “João Fredo”. Com base no desenho das crianças pedimos que elas criassem uma história envolvendo os personagens desenhados por eles e os temas trabalhados nos encontros. Ao final, fizemos a ilustração da história em um ebook. A seguir, a história - que foi escrita pelas crianças e ilustrada por uma das extensionistas com base nos desenhos realizados por elas - bem como a capa do livro:

“A história do Pato Gustavo e Goku começa na China, onde Goku foi criado. A COVID chegou e o Goku e o Pato Gustavo ficaram com medo. Goku e Pato Gustavo estão na quarentena. A quarentena é algo chato pois tem que ficar em casa o dia inteiro, porém, mesmo com a quarentena existem formas diferentes de fazer as coisas. Pato Gustavo saiu para ir ao mercado, de máscara usando todas as medidas de segurança, e foi assaltado, pegando seu celular (caso que aconteceu com o próprio Gustavo). Goku estava com Pato Gustavo e tropeçou no chão molhado, ficando triste. Eles foram na polícia falar que o celular tinha sido roubado e a polícia falou que ia prender eles. Pato Gustavo e o Goku foram presos porque assaltaram uma mulher. João Fredo invade a prisão e liberta eles. Goku e Pato Gustavo ficaram alegres por terem sido libertados. Eles

aprenderam nunca mais fazer isso de novo ou iriam presos novamente. Depois eles vieram para o Brasil e em Catalão e eles foram no mercado só mais uma vez porque tiveram que ficar isolados. Para finalizar, todos eles pegaram um barco e ficaram felizes” (Relato de atendimento virtual com Guilherme, Gustavo e Pedro).

Figura 2: Capa do livro elaborado pelas crianças¹ atendidas no projeto de Orientação à Queixa Escolar



Fonte: Organizado pelas autoras.

Por meio dos desenhos e do desenvolvimento das histórias percebemos como as crianças relatavam suas concepções acerca da pandemia, seus medos e receios, além de emergirem aspectos concretos da sua realidade, como ter o celular roubado, os cuidados e as medidas sanitárias necessárias para se prevenir contra o coronavírus, além da união dos personagens. Dessa forma, Silva e

¹ As crianças fizeram os desenhos, construíram a história, o título e uma das extensionista ilustrou o livro com base nestes desenhos e na história relatada pelas crianças durante os encontros.

Silva (2019) enfatizam como, por meio da arte as crianças podem relatar, significar e elaborar suas realidades e o momento histórico que vivenciam. Além disso, estes momentos contribuem para a elaboração de seus sentimentos e emoções, assim as autoras salientam que “[...] considerando que há um sofrimento das crianças diante de suas queixas escolares, pensamos em como a arte, no caso, a literatura infantil, poderia auxiliá-las a construir novos significados e sentidos sobre a vida e o mundo” (SILVA; SILVA, 2019, p. 408).

A autoestima, a leitura e a escrita: articulando o processo de ensino aprendizagem da criança

Facci e Souza (2019) elucidam sobre a importância de trabalharmos a autoestima e a aceitação das crianças com queixas escolares. Essas podem chegar nos atendimentos carregando uma série de estigmas e preconceitos que lhes foram transmitidos e assimilados como verdades acerca das suas personalidades, intelectos e capacidades. Além disso, também podem sofrer *bullying*, demonstrando dificuldades no processo de escolarização, como foi o caso de Luísa.

Adentrando ao encontro e as questões trabalhadas, tivemos algumas sessões cujo tema central referiu-se a aspectos relacionados à autoestima, autoimagem e autoaceitação. Acerca da compreensão sobre o que era autoestima, Luísa relatou que *“tinha a ver com quando a gente queria fazer algo e temos vergonha”*. Explicamos de forma mais detalhada sobre o conceito de autoestima e suas implicações, dando exemplos e buscando ilustrar de forma lúdica para que ela entendesse. Assim, foram propostos jogos e leituras nos quais trabalhamos sobre as potencialidades das crianças, enfatizando, especialmente um dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, quer seja, a zona/nível de

desenvolvimento iminente (ZDI)². A ZDI da criança constitui-se na esfera dos processos imaturos, porém em vias de maturação. “Portanto, ao investigar o que pode fazer uma criança por si mesma, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, mas quando investigamos o que esta pode fazer em colaboração, determinamos seu desenvolvimento de amanhã” (VYGOTSKI, 2006, p. 269, tradução nossa).

Neste sentido, trazemos Facci e Souza (2019) que apontam para a necessidade de compreendermos o nível de desenvolvimento próximo do/a aluno/a e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. As autoras afirmam, pautadas em Vygotski, que o nível de desenvolvimento real é assim denominado pois se caracteriza pelas atividades já dominadas pelas crianças, ou seja, elas próprias conseguem realizar sozinhas. Já o nível de desenvolvimento próximo é aquele em que as crianças ainda necessitam de mediações para adquirirem a potencialidade de, posteriormente realizarem as atividades sem acompanhamento. Desta maneira, se evidencia que toda criança tem potencial para o aprendizado e que necessita de boas mediações pedagógicas para serem compreendidas em suas singularidades. Ademais, é imprescindível procurar saber o que elas já dominam para a partir daí buscar trabalhar sua zona/nível de desenvolvimento iminente.

Nessa perspectiva, com o intuito de trabalharmos na zona de desenvolvimento iminente com relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças, especialmente com o Grupo

² Existem várias denominações para esta zona/nível de desenvolvimento estudada pela Psicologia Histórico-Cultural, as mais comuns são zona/nível de desenvolvimento próximo/ proximal e zona/nível de desenvolvimento potencial. Prestes (2010, p. 173) defende que a melhor tradução é zona/nível de desenvolvimento iminente, por considerar que o aspecto essencial “[...] é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento”.

“Garotas Girls”, foram desenvolvidas atividades norteadas para este propósito. Abordamos no grupo com as famílias e/ou responsáveis a importância de realizarem mediações, dentro das possibilidades e dos recursos disponíveis, assim como também demonstrar a essencialidade de escutarem as concepções que as crianças têm de si próprias, tendo como propósito desmistificar estigmas e preconceitos que foram assimilados por elas durante o seu processo de escolarização e/ou na relação com seus colegas, amigos e familiares.

Dentre alguns jogos e brincadeiras que foram utilizados, destacamos o jogo da força. Para iniciar a atividade, pedimos que Luísa escolhesse uma palavra aleatória, sendo assim ela optou pela palavra “lápiz”, enquanto as extensionistas escolheram as palavras “leitura” e “professora”. Luísa escreveu “lape”, trocou algumas letras nas palavras escolhidas pelas extensionistas, mas à medida que voltamos e repetimos a leitura das sílabas que haviam sido formadas Luísa conseguiu acertar as palavras e lê-las com facilidade. Por meio dessa atividade foi possível observar como a leitura de Luísa foi se desenvolvendo. A partir das palavras lápis, leitura e professora criamos uma história sobre uma professora que lia para seus alunos em uma escola ideal.

Na perspectiva de Luísa, a escola ideal deveria ter armários, refeições em bandejas, uniformes “bacanas”, piscina para natação e uma sala para o ensino de música. Sobre a professora ideal, Luísa disse que gostaria de uma professora que não a fizesse sentar no fundo da sala, pois ela apresenta dificuldade em enxergar o quadro, por dificuldades visuais. A professora ideal também falaria e copiaria devagar, demorando para apagar o quadro. Por meio dessa dinâmica observamos como a partir do lúdico a criança relata sobre a sua realidade e sobre aspectos que poderiam ser diferentes e que poderiam contribuir para o seu aprendizado como a mudança de lugar dentro da sala de aula, copiar e falar devagar para que cada criança consiga acompanhar os conteúdos apresentados em sala de aula lembrando que o aprendizado não é linear.

Nessa perspectiva, é necessário resgatar a trajetória escolar, o processo de escolarização, o sentido e o significado que o indivíduo atribuí a escola para analisarmos as queixas escolares levando em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (FACCI; SOUZA, 2019). Para que seja possível realizar intervenções de qualidade que não pautem na individualização da queixa, nem na culpabilização do sujeito, compreendendo a rede de relações criança-família-escola, dentro das contradições da sociedade que vivemos. Aliado a isso, é importante destacarmos o fato de vivermos em uma sociedade capitalista, na qual a produtividade é enfatizada e constantemente valorizada, de forma que, as crianças que possuem um ritmo de aprendizagem diferente dos seus colegas e levam mais tempo para copiar e realizar as tarefas muitas vezes são taxadas e estigmatizadas (LESSA; SOUZA, 2019). Assim, a escola diversas vezes relata queixas sobre essas crianças individualizando as questões socialmente estabelecidas, transferindo a responsabilidade do não-aprender para o indivíduo.

Ademais, é importante destacar que, assim como no grupo “Garotas Girls” foram desenvolvidas atividades para problematizar o processo de ensino-aprendizado, trabalhar a autoestima, a mediação, e as potencialidades das crianças, essas questões também foram desenvolvidas no “Grupo da Diversão e dos Encapuzados”, respeitando as dinâmicas e particularidades de cada grupo. Como ressaltam Silva e Silva (2019, p. 427) é fundamental “[...] buscar sempre novas propostas que despertem o interesse das crianças, considerando a diversidade entre elas, é o melhor caminho para uma aprendizagem de qualidade e alternativas para superar as dificuldades presentes nesse intrincado processo de aprendizagem da leitura e da escrita”.

Após a realização de nove encontros do “Grupos Garotas Girls” e de sete encontros do “Grupo da Diversão e dos Encapuzados” e das supervisões, orientações e análises do desenvolvimento das crianças participantes do projeto, Guilherme e Pedro receberam alta, pois suas demandas relacionadas a queixa escolar haviam sido superadas. Luísa e Gustavo continuaram no

projeto, pois entendemos que ainda necessitavam da mediação do projeto para a compreensão de suas queixas escolares. Já Jonas, não compareceu a maioria dos encontros apesar da insistência da mãe para que ele participasse do grupo. Deste modo, percebemos que o formato remoto, pode ter dificultado o acesso dele ao grupo e às atividades propostas pelo projeto, assim, conversamos com a mãe para que ela desse autonomia para o menino decidir participar ou não do grupo respeitando sua vontade. Acreditamos que para o projeto de extensão realizar a mediação para a superação da queixa escolar é necessário que a criança veja sentido no grupo, tendo vontade e desejo de participar do mesmo.

Considerações finais

Tendo em vista que o projeto de extensão atua frente a um eixo central ocupado pela criança com queixa escolar, sua família e a escola, problematizamos as atividades desenvolvidas de modo remoto/online, uma vez que compreendemos que o desenvolvimento integral se dá nas relações afetivas, pessoais e interacionais. Neste sentido, algumas das dificuldades encontradas pelas crianças participantes dos grupos remotos, como recusa na participação, acesso aos eletrônicos, etc, se localizaram no âmbito das limitações desta modalidade de ensino. Deste modo, consideramos ter alcançado os objetivos principais, dentre eles, aprofundarmos na teoria que respalda as ações do projeto, manter o vínculo já estabelecido previamente na universidade com as famílias assistidas pelos extensionistas, produzir conteúdos informativos e relevantes para as famílias. Ademais, buscamos manter o olhar crítico e problematizar questões emergentes da queixa escolar, a fim de entender e refletir a produção do fracasso e da queixa escolar enquanto fenômenos sociais, historicamente construídos, como aponta Patto (1990).

Os inúmeros desafios são evidentes para a realização das atividades propostas pelos grupos, como a adesão das crianças às atividades, o cumprimento com o horário e os dias dos

atendimentos, bem como, com o uso de recursos tecnológicos. Contudo, foi possível acolher as demandas referentes às queixas escolares, utilizando de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, que possibilitaram trabalhar com as crianças em prol da superação das queixas escolares. As diversas dinâmicas realizadas com as crianças tiveram como intuito conhecer a relação destas com suas escolas, famílias, com elas próprias e com o contexto pandêmico que atravessa a todos nós. Dessa maneira, com base na Teoria Histórico-Cultural buscamos compreender a queixa escolar pautada no eixo criança-família-escola, compreendendo as complexidades dessa relação e dos diversos desafios no processo de escolarização, tendo como lócus a pandemia da COVID-19.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-V: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CAMARGO, N. C.; CARNEIRO, P. B. Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. *CadernoSde PsicologiaS*, Curitiba, n. 1, 2020.

CAVALCANTE, J. R. *et al.* COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 29, n. 4, e2020376, 2020.

DIVERTIDAMENTE. Direção: Pete Docter, Andrew Coats, Ronnie del Carmen. Produção de Pixar Animation Studios. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2015. 1 DVD.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril, 2004.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *In: FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. de. (Orgs.) Avaliação psicológica e*

escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI, 2019. p 363-393.

LESSA, P. V. de; SOUZA, M. P. R. de. Avaliação Psicológica na perspectiva histórico-cultural: o que o psicólogo escolar pode fazer? *In: FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. de. (Orgs.) Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI, 2019. p 247-276.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

POLICENO, N. B. *et al.* Extensão em foco: orientação à queixa escolar e a pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.3, p. 24109-24121, mar. 2021.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. 295f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, B. M. C.; SILVA, S. M.C. A literatura infantil no processo avaliativo: outro olhar para as queixas escolares e o processo de alfabetização. *In: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. de(ORG.). Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Teresina: Edufpi, 2019.

SOUZA, B. P. *Orientação à queixa escolar*. Ed. 1. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

SOUZA, B. P. Apresentando a orientação à queixa escolar. *In: SOUZA, B. P. (Org.). Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. 1. ed. 2007. p.13-24

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: A. Machado Libros, 2006. Tomo IV.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 13

À LUZ DO VÍRUS

A (re)invenção do trabalho pedagógico com famílias de bebês na busca de uma educação humanizadora

Simene Gonçalves Coelho

Introdução

Esse texto propõe-se a compartilhar um trabalho desenvolvido em decorrência das condições emergenciais impostas pela COVID-19, envolvendo famílias de bebês de quatro a dezoito meses, durante os meses de junho de 2020 a maio de 2021, em uma escola da rede municipal da cidade de Uberlândia-Minas Gerais. Ancorados sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, objetivamos suscitar reflexões acerca dos limites e possibilidades do trabalho pedagógico na modalidade “ensino remoto¹” nas instituições de Educação Infantil.

O novo contexto na Educação Infantil causado pela pandemia, provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus), direcionou a escola a imergir de forma efetiva no território familiar. Ademais, colocou à prova o trabalho docente que foi atravessado pelo ensino remoto por orientações governamentais, tanto no âmbito federal quanto municipal com intuito de dar continuidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido.

¹ Com a pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus) e a necessidade de se manter o distanciamento social, as escolas tiveram que realizar o trabalho pedagógico de outras formas educacionais, dessa forma as interações entre profissionais da educação e crianças/famílias foram realizadas pela Internet, o que vem sendo denominado por ensino remoto.

Os conflitos trazidos à tona pelo vírus dentro do contexto do ensino remoto para as escolas de Educação Infantil nos possibilitaram repensar sobre a sua função social perante a comunidade escolar, que neste momento poderia ser o de proporcionar acolhimento às famílias e às crianças, na perspectiva de ajudá-las a enfrentar esse período de crise sanitária e humanitária, no qual a população para além da doença também se viu obrigada a enfrentar o luto, o desemprego, a fome, entre outros. A partir da especificidade da Educação Infantil, no qual contempla crianças de até 05(cinco) anos, foi necessário também fomentar ações na busca de fortalecer o vínculo das crianças com as professoras² das instituições.

Rego (1995) destaca que segundo a Psicologia Histórico-cultural as atividades educativas devem desafiar as crianças a interagirem com novos conhecimentos, introduzindo novos modos de organização intelectual, assim ela deve oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tendo assim uma importância fundamental na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada.

Ainda de acordo com Rego (2002), os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados à apropriação do legado do seu grupo social e do contexto em que ele se insere. Com essa premissa em vista, no presente capítulo, consideramos que todas as ações educativas emergenciais inseridas neste momento histórico pandêmico poderão incidir na formação dos sujeitos. Dessa forma, identifica-se a importância de refletir sobre práticas e experiências vivenciadas pelos bebês e crianças nesse período atípico.

Nosso recorte nesse texto será apresentar uma prática desenvolvida com um “Jornal Virtual” que objetivou fortalecer as concepções que nos ancoramos sobre infâncias, criança e escola, que diante a tantos desafios impostos pelo contexto pandêmico, parecem sucumbir em meio às orientações governamentais. Respaldados na

² Será utilizado o termo feminino para designar as professoras que atuam na Educação Infantil, a partir da indicação de pesquisas da área, que a maior parte das docentes que atuam nessa etapa de ensino, são do sexo feminino.

compreensão de infância que se configura como uma fase significativa para o desenvolvimento das potencialidades dos bebês e das crianças, percebidas enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem a partir de um contexto social, histórico e cultural.

Sobre a concepção de criança, que fundamentou o trabalho desenvolvido por meio do “Jornal Virtual”, nos amparamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que afirma que ela

... É um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013. p.86).

Relacionando as concepções de criança e infância, encontramos as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia para a Educação Infantil (2020) que afirmam que

... A concepção de criança defendida neste documento está em conformidade com a ideia atual de infância, uma vez que ela é compreendida como um ser integral, um sujeito de direitos e produtor de cultura. Ainda, como um sujeito que interage com outros sujeitos e com o meio para compreender, intervir e construir sentido e significados sobre o mundo ao seu redor (DCM, 2020. p.69).

Dessa forma, diante de um contexto tão desafiador e nutridos da significação destes conceitos de escola, criança e infâncias, fomos delineando a proposta de trabalho, compreendendo a família como um elo primordial para o êxito do projeto. Sobre a importância desse vínculo entre família e escola, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020) ainda destacam que

... Escola e família são corresponsáveis pela educação dos bebês e das crianças e, por isso, precisam estabelecer entre si um vínculo relevante e

permanente, por meio de trocas de informações sobre seu dia a dia nesses espaços educativos, conferindo-lhes um elo de proximidade, afetividade e segurança emocional, indispensáveis ao processo de desenvolvimento e aprendizagem infantis. (DCM,2020, p. 70)

Considerando que as famílias também enfrentam desafios, como: acompanhar seus filhos nas atividades propostas, preocupavam-se com a ideia da exposição excessiva ao uso de telas, apresentavam dificuldades de planejamento de um tempo especificamente dedicado aos bebês, além dos entraves em ter que deixar seus filhos aos cuidados de terceiros (babás, avós ou cuidadoras) no período de distanciamento da escola, entre outras situações adversas, já citada nesse texto, geradas pelo contexto pandêmico, nos questionamos: como propor uma forma de interação diante do contexto de atividades remotas com bebês, que realmente contribuísse com seus desenvolvimentos?

Sobre essa questão, Vygotski (1991) afirma que o processo de aprendizado e desenvolvimento está diretamente relacionado com o desenvolvimento da percepção, da memória, da imaginação, da aprendizagem, da linguagem, da atenção, dentre outros. A afetividade também é essencial, segundo o autor, pois por meio dela, o bebê e a criança modificam o mundo e se constituem à medida que exercitam suas funções afetivas, pois permeada pelo afeto, a aprendizagem acontece na relação com o outro.

Se entendemos que o conhecimento é histórico e socialmente elaborado e que conforme os bebês e as crianças exercitam suas funções afetivas ocorrem as aprendizagens isso nos remete imediatamente às condições dos aspectos sociais, políticos e humanos da educação. Nesse sentido, o fato dos bebês e das crianças não terem o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela impossibilidade de interação social com seus pares, que o momento pandêmico impõe, poderá interferir diretamente na construção de suas funções psicológicas superiores e conseqüentemente na sua capacidade de transformação do meio social em que vive.

Sabemos que o ensino remoto impossibilita as interações sociais no ambiente escolar, contudo o bebê não deixa de estar em interação, seja com familiares e/ou responsáveis, ou mesmo com outras crianças quando estão com babás ou cuidadores. Sobre a especificidade do trabalho na Educação Infantil, a comissão da União dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME) em nota pública, intitulada “Uso da Educação a Distância (EAD)”³ em março de 2020 traz o seguinte destaque, “nem todos estudantes têm autonomia para o ensino a distância, e na Educação Infantil é necessário um outro tipo de abordagem, visto que o processo se dá de forma interacional, pontuando assim a importância de outros tipos de abordagens na educação infantil.

Nesse contexto, pensar estratégias de trabalho de forma remota que envolvessem os bebês e suas famílias se estabelecia como algo realmente desafiador. Para os docentes, esse contexto trouxe consigo novas formas de conceber suas práticas educativas, de um resignificar da docência no uso das plataformas digitais, de uma urgência de apropriação teórica de suas práticas adotadas, além do cansaço e esgotamento mental de todos os envolvidos na busca de alternativas educativas mediante as avolumadas tarefas burocráticas impostas.

As propostas pedagógicas, em linhas gerais, precisam ser pensadas a partir do respeito às necessidades dos bebês, e sua formação integral, considerando os aspectos físicos, biológicos, cognitivos e desenvolvimental. O objetivo do trabalho com Jornal Virtual foi então organizar uma proposta remota que pudesse envolver a família nas atividades pedagógicas propostas, com intuito de garantir acolhimento e promover uma aproximação de afeto da professora com os bebês, da família com a escola e a partir desta tríade estabelecermos a permanência do vínculo, na busca por uma educação com pressupostos humanizadores, ou seja, que

³ Link de acesso ao conteúdo integral da nota pública de 30 de março de 2020 https://undime.org.br/uploads/documentos/php4h3Mfm_5e82b16c65468.pdf

considerasse a subjetividade característica de cada criança, de suas famílias e do contexto em que se encontravam.

Contudo, buscaremos na seção seguinte, apresentar nosso olhar sobre as modificações ou permanências dessas concepções de criança/bebê, infâncias e escolas que abordamos, com intuito de esclarecer como foram sendo reafirmadas ou não essas concepções no âmbito das ações públicas a nível governamental nacional e local.

Educação Infantil: olhares sobre as políticas públicas

Desafios foram impostos à educação e aos vários setores públicos, em face do cenário atual causado pela pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), instaurado no Brasil em março de 2020. Logo, faz-se necessária uma contextualização e reflexão sobre a trajetória da legislação educacional na Educação Infantil para que possamos deixar claro quais concepções devem nortear o trabalho nessa etapa de ensino, segundo documentos oficiais elaborados e publicados nas últimas décadas.

Há uma complexidade observada em meio a conflitos e disputas históricas sobre o que é a Educação Infantil e seus objetivos. Entre os principais marcos legais para essa etapa, destacamos a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996), que são documentos resultantes de lutas políticas, que em linhas gerais, conceituam a criança brasileira enquanto sujeito histórico, que possui direito à educação.

Sobre as políticas curriculares, há diversos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), nos quais é possível verificar as concepções dos olhares sobre a criança que nos situam nas discussões sob o ponto de vista histórico e ideológico das políticas públicas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 e distribuído para todos os profissionais da Educação Infantil do país, que poderia representar

um avanço para a área, consistiu em ser apenas um documento com objetivo de meramente apresentar sugestões de práticas para o contexto educativo. Questões relacionadas ao contexto histórico, social e político no qual as crianças fazem parte, não foram consideradas no referencial.

Em 1999, a Resolução CNE/CEB n. 1/1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que se apresentam como um documento abreviado e que não abrangia as especificidades da referida etapa da educação. Após dez anos da implantação da primeira DCNEI, o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 faz uma revisão das novas diretrizes, as quais apontam o histórico da Educação Infantil no país a partir da promulgação da Constituição de 1988, bem como as discussões que constituíram e ajudaram a elaborá-las de fato.

As DCNEI de 2009 reforçam a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico e colocam o foco nas interações e brincadeiras enquanto eixos estruturantes do trabalho pedagógico, além de considerarem os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas de Educação Infantil. De acordo com as DCNEI,

a criança deve ser o centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas experimentadas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e elabora sentidos sobre a natureza e a sociedade. (BRASIL, 2009, p.14).

Percebemos avanços nas políticas para a Educação Infantil, na busca por construir uma identidade para a Educação Infantil a partir da compreensão sobre a infância enquanto construção social. Em 2017, temos a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em linhas gerais, identificamos que esse documento se constituiu a partir de inúmeras divergências entre pesquisadores e estudiosos da Educação Infantil. A análise geral deste documento

normativo vigente e seus desdobramentos, permite-nos perceber que entre seus pressupostos encontra-se a proposta de constituição de uma base nacional comum curricular, porém seu processo de condução reflete uma demanda que não é da escola ou de um entendimento prévio das necessidades da mesma.

Toda a luta de forças políticas é percebida no processo de discussão sobre a BNCC da Educação Infantil, que em parte contribuiu para constatar as diferentes concepções políticas e ideológicas apresentadas nas propostas e discursos daqueles que dela participaram. Assim como aborda Barbosa (2019)

Percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento (BARBOSA, 2019, p. 83).

A crítica feita a esse documento é então marcada pela falta de diálogo com os diversos setores da educação, evidenciado pelo caráter consultivo do processo de elaboração das propostas preliminares da BNCC. Esse processo de construção do referido documento demonstra a perspectiva unilateral de construção deste documento e seus possíveis efeitos na organização do trabalho docente na Educação Infantil.

Sobre a função desse documento na prática das professoras da Educação Infantil, identificamos no teor do próprio documento, que a base não deve ser considerada enquanto currículo, pois trata-se de um documento referencial das instituições de ensino, porém o que se percebe é um distanciamento de uma visão pedagógica e política ampliadas. Sem negar a importância da escola, é preciso atentar para o significado da educação de caráter humanizador nos diversos contextos, que na contemporaneidade, não prescinde da escola, mas que, também, não pode se resumir a ela – entendendo-

se a educação como uma prática social ampla e multifacetada. (BARBOSA; SOARES, 2018).

Em linhas gerais percebemos, por meio de análises da linha do tempo das políticas públicas que esse cenário de ensino remoto, se não for bem planejado, possibilita a construção de uma proposta educativa pautada na mercantilização do saber, no enrijecimento da aprendizagem, além de retirar a autonomia das professoras e das escolas, além de não considerar os saberes prévios e específicos construídos no cotidiano escolar.

Ainda sobre a função da Educação Infantil, coadunamos com a propostas apresentada pelas DCNEI (BRASIL, 2009):

A Educação Infantil tem por finalidade garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com o outro (BRASIL, 2020, p.20).

É necessário assim, problematizar essas questões que envolvem as políticas educacionais mediante o contexto imprevisível que vivenciamos para não coadunar com retrocessos na Educação Infantil. A seguir apresentamos algumas questões que envolvem as políticas para essa etapa de ensino em nível municipal, considerando a realidade do município no qual desenvolvemos o trabalho com o Jornal Virtual.

Limites e possibilidades para a Educação Infantil a partir das políticas municipais de Uberlândia/MG

O Brasil teve seus primeiros casos de Covid-19 confirmados no final de fevereiro do ano de 2020 e já havia à disposição informações, dados, estratégias e medidas adotadas por outros países que já haviam começado a enfrentar a grave crise, porém o governo federal ignorou o que já estava sendo construído, desconsiderando assim os acontecimentos mundiais, vindo a tomar

ações de enfrentamento ao vírus tempos depois em relação a outros países que já combatiam a crise sanitária.

Entre as variáveis que podem ter dificultado as ações governamentais está o fato de sermos um país territorial muito extenso, porém um estudo realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) investigou as medidas adotadas pelo governo brasileiro e evidencia que o país construiu uma grande quantidade de políticas para tentar sanar os problemas oriundos do contexto pandêmico, mas que essas medidas não se materializam pela falta de uma política maior, coordenada, que fosse pautada por diálogos entre as diversas instâncias e setores sociais.

Sobre o contexto educativo, identificamos que várias implicações surgem em decorrência das portarias direcionadas pelo Ministério da Educação (MEC) em março de 2020, entre elas a Portaria nº 343 do Ministério da Educação, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais em consequência o Parecer 05/2020 que trata da reorganização do calendário escolar para cumprimento da carga horária mínima anual no contexto da pandemia.

A substituição das atividades presenciais pelas atividades remotas, com recursos digitais coloca em evidência as concepções e prioridades do MEC que prioriza seus esforços no cumprimento de carga horária, em detrimento de uma educação humanizadora, que considerasse as especificidades dos bebês e das crianças e como estas constroem conhecimento de si e do mundo. Vale destacar ainda, a falta de investimentos financeiros do governo para formações dos docentes da educação como um todo, bem como para a compra de recursos e de suporte técnico-digital para os profissionais da educação e estudantes.

Nossa preocupação na realização do trabalho consistia então em construir uma proposta pedagógica que coadunasse com os princípios e finalidades da Educação Infantil preconizados na LDB/1996, nas DCNEI/2009 e na própria BNCC, mesmo que com suas ressalvas. Nosso intuito foi contemplar as concepções que defendemos para a Educação Infantil, no qual acreditamos que

tanto as crianças quanto as professoras precisam ser consideradas protagonistas do processo, afinal, segundo a Psicologia Histórico-cultural nos constituímos na relação com o outro, por meio das trocas, diálogos e experiências compartilhadas.

Sobre a organização da proposta de trabalho, nos amparamos em Souza (2019) que destaca que as atividades devem ser planejadas a partir dos interesses e necessidades dos bebês, contemplando sua história, o momento histórico vivido e as relações que elas permanecem estabelecendo com os demais, compreendendo esse sujeito como um ser competente e capaz desde o momento em que nasce (SOUZA, 2019, p.6). Nesse sentido, é preciso que as ações educativas compatibilizem a luta em defesa de uma Educação Infantil reafirmada enquanto primeira etapa da Educação Básica atrelada a políticas públicas que garantam o bem-estar das crianças nos diversos contextos em que se encontram.

Sobre a realidade na qual atuamos, o município de Uberlândia/MG, em 19 de março de 2020 foram suspensas as aulas presenciais em escolas públicas e privadas e opta-se por estratégias alternativas de aprendizagem de forma remota e *on-line*. Isso ocorreu por meio do Decreto n. 18.553, de 20 de março de 2020 que declara situação de emergência no município e define as medidas de enfrentamento.

Em meio à imprevisibilidade do vírus, constatamos a total inobservância às especificidades dos bebês, a nível nacional e conseqüentemente a nível municipal. Um dos primeiros indícios para tornar as especificidades dos bebês invisíveis se encontra no Parecer CNE n. 5/2020 e nos protocolos sanitários de retomada das aulas presenciais direcionados à Educação Infantil.

Mas, como garantir o distanciamento social determinado pelos protocolos sanitários a quem necessita de interações, estímulos e colo por direito? Diante disso, como utilizar estratégias educacionais por vias digitais em uma etapa básica da educação norteadas pelo contato físico do cuidar e educar? Como cuidar das necessidades dos bebês e de suas famílias diante de um contexto tão restritivo?

Se, por um lado, mostrou-se necessário problematizar as ações pedagógicas tradicionais, que privilegiam a realização de atividades que consideram a escrita enquanto uma técnica a ser aprendida, por outro se fez latente defrontar as políticas em educação no sentido de reafirmar a construção de ações políticas públicas articuladas com os vários setores sociais e com as concepções de Educação Infantil presentes nas políticas curriculares nacionais. Enquanto docentes comprometidos com a visão de criança enquanto sujeito ativo, que faz parte de um contexto social e histórico que defendemos, se fez necessário nos posicionarmos frente a essas questões, o que se configurou enquanto um ato ético e nos moveu contra a banalização de um viés político e público que naturalizava a pandemia, o vírus, a morte, a fome, o desemprego e a desinformação.

Portanto, resumir a ação docente na Educação Infantil em realizar atividades desconectadas com a realidade na qual vivíamos seria ir contra os princípios de educação humanizadora que acreditamos. Ostetto (2000) reafirma essa ideia ao destacar que a forma de encaminhar o trabalho pedagógico depende da visão de mundo, de criança, de educação e do processo educativo que temos e que queremos e que independentemente do contexto que as crianças se encontram, elas continuam a estabelecer relações e a desenvolver-se afetivamente em seu cotidiano. Dessa forma, os conflitos gerados no contexto de pandemia, nos convocou a buscar estabelecer relações apoiadas na tríade escola-família-criança para a construção de práticas que contribuíssem de alguma forma com a realidade vivenciada pelos bebês.

Conforme a Resolução n. 1/2020 (UBERLÂNDIA, 2020), o trabalho com crianças de até três anos deve se fundamentar na orientação da família, no sentido de garantir o desenvolvimento infantil. No ano seguinte, 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou um documento orientador de ensino híbrido denominado “Plano de Interações e Brincadeiras para a Educação” (Pibei), que articula atividades presenciais e não presenciais para

realizar ações que envolvam o ensino no contexto de pandemia. Assim, de acordo com este documento

As escolas municipais deverão ofertar aos estudantes o Pibei [Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil] que consiste em um instrumento de aprendizagem que deverá conter propostas de atividades orientadas para que os responsáveis possam desenvolvê-las junto aos estudantes [...]. No caso dos estudantes de 0 a 3 anos essas propostas são direcionadas às famílias, com proposição de atividades lúdicas, orientando como trabalhar com as crianças, no sentido de assegurar o desenvolvimento integral incluindo: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer. Nas turmas de tempo integral o Pibei deve ser elaborado por professores e profissionais de apoio escolar que atendem a turma. Para os estudantes da pré-escola essas atividades envolvem estímulo, contação de histórias, músicas, brincadeiras, dentre outros, possibilitando sempre que possível o registro dos estudantes. O Pibei deve contemplar a descrição da rotina semanal, as atividades referentes às videoaulas e as atividades complementares. (UBERLÂNDIA, 2021, p. 17).

Tais medidas nos remetem a uma proposta de planejamento que deve ser realizada sem conhecer previamente a criança, com a vinculação de temáticas que conjecturam ser interessantes para a faixa etária, todavia não levam em consideração as reais necessidades das famílias e seus bebês diante de tal contexto pandêmico. Nesse contexto, sentimos a necessidade de construir um planejamento voltado às necessidades emergentes, que contemplassem e auxiliassem as famílias no enfrentamento aos desafios advindos da pandemia. A seguir apresentaremos um pouco desse trabalho intitulado “Jornal Virtual”.

A construção de um projeto educacional colaborativo e afetivo

A fim de possibilitar uma aproximação do contato com os bebês, de uma maneira transitória por vias tecnológicas com as famílias, o Jornal Virtual foi sendo construído a partir de

pressupostos mais sensíveis frente aos desafios do isolamento social advindos da pandemia. Seria recusável propor ações emergenciais que não reconhecessem a importância da Educação Infantil ou mesmo desconsiderasse a vivência das crianças e suas famílias nessa realidade causada pelo vírus. Buscamos então construir alternativas para aproximar aos bebês e suas famílias quando se exigia distanciamento físico. Reafirmando assim os ideais e concepções de infância e criança que defendemos, pautada em diversos documentos norteadores, especificamente quando se trata de bebês e suas particularidades na observância ao seu desenvolvimento infantil.

Dessa forma, desde junho de 2020, as interações passaram a ocorrer na modalidade de ensino remoto em todas as escolas da rede municipal de Uberlândia. Com uma determinação padrão da secretaria da educação com envio de temáticas e caráter diretivo para registro documental através do Pibei. Em virtude dessas normativas que direcionavam rigidamente o ensino e a aprendizagem faziam-se necessário uma abordagem mais cuidadosa, que considerasse as especificidades daquele grupo específico de bebês, sem desconsiderar suas vivências e subjetividades.

A proposta do Jornal Virtual aproximava as famílias da escola de uma forma leve e interativa. Publicado quinzenalmente em um grupo de mensagens de WhatsApp⁴, o jornal foi construído coletivamente com as famílias e abordava informações, dicas, curiosidades e propostas de vivências lúdicas e adequadas ao grupo de bebês da turma. Todas as atividades e sugestões propostas eram registradas em fotos e/ou vídeos pelas famílias e em seguida eram enviadas à professora para compor o jornal. Vale mencionar que o jornal não se apresentava somente como uma

⁴ O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela Internet, disponível para *smartphones* Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows e possui mais de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais espalhados por mais de 180 países. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/noticia/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/80779>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

alternativa de registro das atividades vivenciadas pelos bebês, mas se configurava enquanto uma ferramenta pedagógica que privilegiava a interação, o diálogo, as trocas e a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo.

Portanto, avaliamos que a utilização do jornal de forma colaborativa contribuiu para a construção de vínculos afetivos entre os bebês, as famílias e a professora. Coadunamos com Kramer (2006) ao afirmar que a função da docente é resguardar o direito à educação das crianças e buscar desenvolvê-las integralmente, por meio do cuidar e educar (elementos indissociáveis) e sob diversos aspectos biológicos, culturais, psicológicos e cognitivos, assim a professora precisa estimular a criança de maneira integral com experiências lúdicas e diversificadas, a fim de apresentá-las às várias formas de pensar e agir sobre situações diferentes. Assim como discorre Horikawa (2008), o trabalho colaborativo aponta para a latente necessidade de construir discursos polifônicos, em que sejam consideradas as vozes sociais trazidas pelos participantes do trabalho educativo.

Diante disso, intensifica-se o desejo em verticalizar o uso do jornal enquanto recurso de comunicação com as famílias, com base na elaboração coletiva, enquanto mecanismo que favoreça o vínculo da escola com as famílias dos bebês. Cada registro enviado no grupo pelas famílias suscitava sugestões para a sua composição, além de incentivar voluntariamente as famílias a contribuição e compartilhamento de suas experiências. E desta forma interativa, o jornal possibilitou a elaboração de outros projetos colaborativos como o projeto virtual de musicalização, que partiu do interesse dos bebês por meio das trocas de experiências no grupo.

O êxito do jornal foi afirmado através das mensagens recebidas das famílias, da equipe gestora da escola e de outros profissionais da educação. A cada relato das famílias sobre o desenvolvimento de seus bebês, inaugurou-se um novo espaço no jornal. Como foi o caso da *"Bebeteca"*, que se tornou um bloco específico no jornal inspirado pela vivência cotidiana de uma família em oferecer livros para que o seu bebê manuseasse,

compartilhando com o grupo o incentivo a prática de leitura desde pequenos no contexto familiar. Configurando-se, pois, como um espaço de indicações de leitura específicas para a faixa etária, no sentido de informar e apoiar as famílias que tinham a intenção de iniciar um acervo literário dos bebês em casa.

Nesse prisma, é necessário compreender a escola de Educação Infantil como um espaço coletivo em parceria com a família e a comunidade, além de assumir papel fundamental no processo de acolhimento das crianças e de suas famílias na instituição. O jornal desenvolvido com as famílias de bebês possibilitou-nos valorizar as necessidades das famílias sobre o cuidar e educar, neste contexto de distanciamento físico da escola. E favoreceu a compreensão das famílias e dos próprios profissionais envolvidos no processo sobre a importância aos cuidados específicos aos bebês, bem como oportunizou organizar o trabalho docente integrando os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, históricos e culturais.

Portanto, não cabem planejamentos que “adaptam” propostas gerais da Educação Infantil (quatro a cinco anos) para bebês e crianças pequenas. Faz-se urgente e necessário uma formação teórico-prática coerente com o trabalho pedagógico com os bebês, além de ser imprescindível exercitar uma escuta atenta às suas particularidades, com vistas ao respeito às diversidades e à inclusão. Segundo Ostetto (2000):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de criança. (OSTETTO, 2000, p. 177).

Em meio a tantos desafios refletidos à luz do vírus, entendemos as dificuldades desse planejar, pois nenhuma prática docente foi programada ou traçada diante de um contexto que impossibilite a interação presencial com os bebês e suas famílias. Porém não podemos perder o que entendemos por infâncias, criança e escola de Educação Infantil, contudo, podemos e devemos projetar perspectivas de

melhores tempos na educação e buscando estratégias e roteiros que fortaleçam os laços com as famílias e estas com os bebês.

Considerações Finais

As inquietações propostas neste capítulo é um convite para refletirmos sobre os diversos vieses delineados pelas ações das políticas públicas. Para que possamos nos conscientizar enquanto seres sociais que somos e nos posicionarmos eticamente contra a banalização de uma perspectiva política que naturaliza a pandemia, o vírus, a morte, a fome, o desemprego e a desinformação sejam em contextos imprevisíveis ou não.

Mais do que respostas, pretendemos concluir esse capítulo com questões que precisam ser pensadas pelos governantes, gestores e profissionais da educação: De onde devemos partir para construir nosso planejamento docente? Onde nos amparamos para pensarmos ações emergenciais na Educação Infantil? Sob qual perspectiva de criança e escola partem as ações governamentais e do próprio docente? E como esse posicionamento repercute na formação humanizadora das crianças?

É preciso que nossas ações estejam alicerçadas em bases fortes e claras para que possamos delinear os possíveis caminhos metodológicos diante do contexto imprevisíveis, contudo sem desfocar as perspectivas epistemológicas, e nem tampouco contribuir para que retrocessos se efetivem na Educação infantil, favorecendo que se priorize o econômico em detrimento ao social e humano.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Lei N^o. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal de 1988*. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução N^o 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 18 dez. 2009. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Observatório do PNE. Metas do PNE. Brasília, DF, 2017. Acesso em: 10 maio 2021.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

KRAMER, Sonia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Educação Fundamental*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Acesso em: 20 nov. 2020.

KRAMER, Sonia. *Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil*. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco*. In: *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas, Papirus, 2000.

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

REGO, Teresa C. *Configurações sociais e singularidades: O impacto da escola na constituição dos sujeitos*. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia | Secretaria Municipal de Educação | Ano de Publicação: 2020. Disponível em: <<http://https://www.uberlandia.mg.gov.br/pdf>>. Acesso em: 11 Jul. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Pastorello Buim Arena – Graduada em Filosofia e em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Unesp – Campus de Marília. Estágio pós-doutoral Sorbonne – Paris. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, líder do grupo de pesquisa *Lecturi*. E-mail: adriana.arena@ufu.br

Ana Clara de Arruda Nunes - Graduanda em psicologia bacharel e licenciatura pela Universidade Federal de Catalão. Possui linha de estudos e pesquisas voltados para a Psicologia Social, Teoria Histórico-Cultural, queixa-escolar, gênero e raça. Atualmente participa do PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) gestão e assistência. E-mail: anaclara.arruda.nunes@gmail.com

Ana Eliza Andrade Ferreira- graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Possui especialização em Teoria Histórico-Cultural pela mesma Universidade. Trabalhou como docente no Centro Universitário Integrado (Campo Mourão/PR), na Universidade do Grande Rio (Duque de Caxias/RJ) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/RJ). Atualmente é psicóloga clínica e doutoranda de Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: anaeferreira16@gmail.com

Antoniél dos Santos Gomes Filho - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA) e do Centro Universitário Vale do Salgado (UNIVS). Email: antoniél.historiocomparada@gmail.com

Aparecida Carneiro Pires - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2007), doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2014) e pós-doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2020). Atualmente é docente (Adjunto I) na Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, Centro de Formação de Professores, Unidade de Educação. E-mail: aparecida.pires@ufcg.edu.br

Camila Turati Pessoa - graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Possui doutorado em Desenvolvimento Humano e processos educativos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) com período sanduíche pela Universidad Pablo de Olavide em Sevilla, Espanha (UPO/ES). Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Educação na UFU/MG, Campus Santa Mônica. Coordenadora em parceria com a Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da FACED/UFU, além de participar de outros grupos de pesquisa nessa e em outras instituições. E-mail: camila.pessoa@ufu.br

Fernanda Duarte Araújo Silva - possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É Professora Associada da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). É membro do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e dos Grupos de Estudos e Pesquisas Lecturi (UFU) e Teoria Histórico-Cultural e Processos Psicossociais (UFCAT), além de ser coordenadora em parceria com a Profa. Dra. Camila Turati Pessoa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da FACED/UFU. E-mail: fernandaduarte@ufu.br

Hélida Cristina Brandão Nunes - possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP), em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), e mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE/FACED/UFU). Doutoranda da Linha de Saberes e Práticas Educativas da Universidade Federal de Uberlândia – MG. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Linguagens e Infâncias – GEPLI/UFU, e do Grupo de Estudos em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI/UFU. E-mail: helida.cristina1@hotmail.com

Janaina Cassiano Silva- doutora em Educação pela UFSCAR com período sanduíche na University of Bath, Bath/Inglaterra, mestre em Educação pela Unesp/ Araraquara, graduada em Psicologia pela UFU. Docente no curso de Psicologia e no Programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Catalão. Representante estadual, gestão 2021-2022, da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional). Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação- NEPIE (UFCAT). E-mail: janacassiano@ufcat.edu.br

Jordanna Sopranzetti Araujo - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da Faculdade de Educação (FACED/UFU). Experiência na área da Educação Básica. E-mail: jordanna.sopranzetti@ufu.br

Julia Alves de Oliveira Costa- graduanda em pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Educação Infantil. Atualmente é voluntária no Programa Residência Pedagógica - Alfabetização e Educação Infantil e pesquisadora no Projeto Evita Dengue. E-mail: juliaaoc12@gmail.com

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes- Graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP/SP). Psicóloga Escolar e Professora da Área de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação/ Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp. Eseba/UFU). E-mail:lilidosgui@uol.com.br

Ludmila Ferreira Tristão Garcia- Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Educação Básica na rede municipal de Uberlândia/MG. Tutora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: ludmilaftgarcia@hotmail.com

Maria Carolina Ferreira Tosta- graduanda em psicologia, bacharel e licenciatura pela Universidade Federal de Catalão. Possui linha de estudos e pesquisas voltados para a Psicologia Histórico-Cultural, queixa escolar e gênero. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão “Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural”, participante do Grupo de Estudos “Dialogus: Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho”. E-mail: mariacarolinaft@discente.ufcat.edu.br

Mariana Lins e Silva Costa- graduada, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) com período sanduíche pela Universidad de Sevilla, Espanha (US/ES). Atualmente é professora assistente do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA). E-mail: mlscosta@uefs.br

Marina Souza Inocêncio - graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atualmente cursa Especialização em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: marina_inocencio@yahoo.com.br

Núbia Silvia Guimarães - Graduação e Mestrado pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Psicologia da Educação pela Unicamp no grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), professora titular da Área de Educação Infantil na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: nubiasgp@ufu.br

Raquel Pereira Soares - Formada em Pedagogia (2010), mestre em Educação (2013) e doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora no curso de Pedagogia na Unidade Acadêmica especial de Ciências Humanas da Universidade Federal de Goiás - Campus Goiás. É membro do grupo de estudos e pesquisa Lecturi (UFU) e do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania - GPECC (UFG-CG). Desenvolve estudos nas áreas: Ensino e aprendizagem da produção de texto, da Escrita, da Leitura e da Literatura. E-mail: raquel.psoares@yahoo.com.br

Roberto Valdés Puentes - Pós-Doutor em Ciências da Educação, professor associado da Universidade Federal de Uberlândia – MG, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI/UFU. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

Rogério Correia da Silva - graduado em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação. É Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador sobre o brincar e a organização de espaços e ambientes na Educação Infantil. E-mail: rogex.correia@gmail.com

Silvia Maria Cintra da Silva - Psicóloga (PUC Campinas), mestre e doutora em Educação (Unicamp). Realizou pós-doutorado na USP (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) e na PUC – SP (Psicologia da Educação). Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Primeira Secretária da Associação Brasileira de

Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – gestão 2020-2022.
Email: silvia@ufu.br

Simene Gonçalves Coelho- Mestranda em educação na linha de Saberes e Práticas Educativas da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia (UFU), com especializações em Pedagogia Empresarial e Educação em Direitos Humanos. É docente da rede pública municipal de Uberlândia na área da Educação Infantil e séries iniciais. Membro de Grupos de Estudos e Pesquisas Lecturi (UFU) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI-UFU). E-mail: coelhosimene@gmail.com

Tadeu Lucas de Lavor Filho- Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO) - Bolsista Prouni. Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Laboratório de Psicologia em Subjetividade e Sociedade (LAPSUS/UFC). Professor do Centro Universitário Vale do Salgado (UNIVS) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: tadeulucaslf@gmail.com

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende - Graduada em Pedagogia e em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Marília. Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Participa do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da Faculdade de Educação da UFU. Vice-líder do grupo de pesquisa *Lecturi*. E-mail: valresende@ufu.br

Vinícius Garcia de Souza Tristão- Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista Capes. Especialista em Educação Profissional e Tecnologia inclusiva. E-mail: viniusterra21@gmail.com

Este livro apresenta resultados de estudos e pesquisas desenvolvidas sobre a organização do trabalho pedagógico nos diversos espaços educativos, referenciados pelo embasamento da Psicologia Histórico-Cultural. A proposta é somarmos esforços na busca da construção de propostas de ensino, pesquisa e extensão que permitam compreender o mundo histórico-cultural e a realização de processos humanizadores.

**Camila Turati Pessoa
Fernanda Duarte Araújo Silva**
(organizadoras)

COLEÇÃO
BDP Biblioteca
Psicopedagógica
Didática
Série: Profissionalização
Docente e Didática

