

Organizadores:

Marcele Dias Santos Cabeleira
Alexandre dos Santos

Jéssica Puhl Dalberto Borghetti

O DESENVOLVIMENTO *HUMANO* EM DIFERENTES DIÁLOGOS

O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM DIFERENTES DIÁLOGOS

**MARCIELE DIAS SANTOS CABELEIRA
ALEXANDRE DOS SANTOS
JÉSSICA PUHL DALBERTO BORGHETTI
(ORGANIZADORES)**

**O DESENVOLVIMENTO HUMANO
EM DIFERENTES DIÁLOGOS**

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.

Marciele Dias Santos Cabeleira; Alexandre dos Santos; Jéssica Puhl Dalberto Borghetti [Orgs.]

O desenvolvimento humano em diferentes diálogos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 143p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0728-5 [Impresso]
978-65-265-0729-2 [Digital]

1. Desenvolvimento humano. 2. Teoria Sócio-histórica-Cultural. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Revisão: Zaira Mahmud

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

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| PREFÁCIO | 7 |
| Lenir Basso Zanon e Marli Dallagnol Frison | |
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| Marciele Dias Santos Cabeleira | |
| CAPÍTULO 1 - O BRINQUEDO COMO FERRAMENTA RELEVANTE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL | 13 |
| Simone Aires da Silva | |
| CAPÍTULO 2 - O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA | 27 |
| Ana Paula Rannov dos Santos Jéssica Puhl Dalberto Borghetti Bruno Fernandes Antunez Rosimeri Dias de Moura Puhl | |
| CAPÍTULO 3 - CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL | 39 |
| Marciele Dias Santos Cabeleira Vera Lucia Quinhones Guidolin Lucas Guidolin | |
| CAPÍTULO 4 - A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E DAS ATIVIDADES MENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO | 53 |
| Lauren Slongo Braidá Maristela Cristiane Heck | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 5 - CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO ESCOLAR: RELAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL | 65 |
| Denis da Silva Garcia Fernanda Hart Garcia Lenir Basso Zanon Marli Dallagnol Frison | |
| CAPÍTULO 6 - UMA REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE DE ENSINO NA ABORDAGEM DA TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV | 77 |
| Marilei de Fátima Kovatli Michelly Matos Araujo | |
| CAPÍTULO 7 - PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA | 89 |
| Jéssica Puhl Dalberto Borghetti Carla Maria Leidemer Bruxel Júlia Stiebbe Callai Jociele Terezinha Corazza Portillo | |
| CAPÍTULO 8 - GAMES NA EDUCAÇÃO: A BUSCA POR UMA NOVA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA | 103 |
| Alexandre dos Santos | |
| CAPÍTULO 9 - INSTRUÇÃO PÚBLICA SOB O PARADIGMA HISTÓRICO-CULTURAL | 117 |
| Johannes Miranda Meira | |
| SOBRE OS AUTORES | 131 |
| SOBRE OS ORGANIZADORES | 133 |

PREFÁCIO

Acompanhar a iniciativa e mobilização dos egressos das disciplinas que ministramos, ao tempo em que se organizavam em meio a tratativas, ideias e encaminhamentos sobre a publicação deste livro, foi motivo de grande satisfação, para nós, pois isso sinalizava um testemunho vivo da dedicação aos estudos articulados com o desafio de desenvolverem produções escritas decorrentes das atividades de ensino coletivamente vivenciadas. Acolhemos de imediato o convite para prefaciá-la obra, expressando e assumindo a relevância de valorizar processos de interação, aprendizado e formação que contribuam para expandir e fortalecer ciclos do desenvolvimento humano pela educação sistematicamente recriadora das condições de existência em prol de uma vida mais digna e plena, em sociedade, a todos.

Tal como estudamos e discutimos nas aulas das disciplinas “Teoria da atividade: implicações na educação e nas práticas docentes” e “A pesquisa educacional com ênfase na abordagem histórico cultural, Parte I/Parte II”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí, cabe aqui reafirmar a aposta na qualidade das interações de uns com os outros. Nelas é que aprendemos e que, aprendendo, nos constituímos humanos histórica e culturalmente situados no mundo em que vivemos, sistematicamente possível de ser objeto de novos e novos aprendizados, vida afora.

Assim foi a caminhada que trilhamos na condição de professoras que partilhavam de forma sistemática um conjunto sistêmico de saberes oriundos da vertente teórica histórico cultural, apostando na sua potencialidade para ampliar e aprofundar entendimentos sobre vivências formativas em interação com nossos pós-graduandos, autores deste livro, em torno de abordagens sobre uma temática que mantém amplas e

preocupantes relações de implicação com problemáticas da realidade social.

Por uma razão ou outra, o processo de organização deste livro culminou na publicação de algumas das produções escritas, de outras não. Fica a certeza de que estudar, aprender, expressar e sistematizar entendimentos em forma de produção escrita sempre é desafiador e sempre vale a pena, emergindo compreensões balizadas por processos de produção de sentidos aos discursos e práticas socialmente partilhados e sistematicamente (re) significados. Isso implica em levar em conta demandas sempre renovadas de direcionar uma maior atenção à responsabilidade social para com a realidade de processos educativos com potencialidade para serem objeto de novos entendimentos, crítica e reflexivamente transformados, na perspectiva da produção de condições cada vez mais dignas de existência no mundo, junto a todos os seres que habitamos na nossa única e mesma casa comum.

Transformar a sociedade como movimento de contracultura às mazelas desumanas por detrás de tantas e preocupantes vulnerabilidades que assolam a realidade da vida socioambiental significa transformar os processos educativos de modo que venham a constituir a humanidade do homem inserido e comprometido eticamente, em seu mundo. Isso reafirma a aposta na força das atividades de ensino e de estudo escolar, em todos os níveis e áreas do saber, que produzem algo novo cientes de que um outro mundo melhor é possível, como processo de desenvolvimento humano para a vida plena em sociedade.

Em nossas aulas e disciplinas, isso passa pela partilha de saberes com aquisição e (re) significação dos fundamentos do conhecimento científico integrante do referencial histórico cultural, reafirmando que qualquer situação de aprendizado sempre tem uma história prévia e que sempre é possível investir em processos educativos que superem o tipo de atividade limitada à repetição e imitação, priorizando a atividade independente capaz de produzir aprendizados articulados ao desenvolvimento de capacidades e aptidões mentais superiores, tipicamente humanas. Estudar e

aprender é o modo de potencializar processos de desenvolvimento humano/social pela sistemática atitude de leitura e escrita reflexiva e coletivamente partilhada, com vistas a melhorar de forma criativa e crítica as condições de existência histórica e culturalmente criadas, sempre suscetíveis de novos processos de produção social. Não se trata de tarefa simples nem fácil, mas aí reside o nosso investimento fulcral, na interação com nossos estudantes.

Convidamos a adentrar na leitura dos capítulos desta obra, que sinalizam reflexões sobre aspectos teóricos e práticos que podem contribuir para melhorias no ensino e na educação escolar, reificando a importância de promover propostas e pensamentos abertos, partilhados em meio a estudos e interações ante ao cenário de mudanças em sociedade, que exigem o enfrentamento de problemáticas implicadas na formação e na prática como professores educadores que intermediam sistemáticos processos coletivos de reconfiguração pedagógica e curricular.

Que bom ver nossos egressos ensaiando a produção de escritas que expressem seus entendimentos e proposições como jovens autores que ascendem rumo à carreira como escritores! Que a leitura das produções por eles partilhadas neste livro seja proveitosa e enriquecedora para repensar ideias e práticas com potencialidade de contribuir para uma educação propulsora de um mundo socioambiental pelo de uma vida cada vez melhor, a todos.

Lenir Basso Zanon e Marli Dallagnol Frison
Docentes do Programa de Pós-Graduação Educação nas Ciências –
PPGEC/Unijuí

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que apresentamos ao público acadêmico a obra intitulada *“O desenvolvimento humano em diferentes diálogos”*, fruto de estudos, pesquisas e escritas realizadas pelos discentes, entre os anos de 2019 e 2022 nas disciplinas: *“A pesquisa educacional com ênfase na abordagem histórico cultural – Parte I/II”*, e *“Teoria da atividade: implicações na educação e nas práticas docentes”*, que fazem parte da estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências - PPGEC da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Sendo estas coordenadas sob orientação das Docentes Lenir Basso Zanon e Marli Dallagnol Frison.

Em argumento, é pertinente mencionar que na disciplina *“A pesquisa educacional com ênfase na abordagem histórico cultural – Parte I/II”*, os estudos se direcionam para gênese social dos processos de conhecimento e de constituição dos sujeitos cognoscentes segundo a teoria histórico cultural desenvolvida a partir das concepções de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento. Já na disciplina *“Teoria da atividade: implicações na educação e nas práticas docentes”*, as investigações e reflexões tratam dos pressupostos teóricos atividade com ênfase para atividade humana e sua intervinculação com a consciência. As leituras abordam as relações vitais dos homens, e das formas como produziram e produzem sua existência por meio de atividade. Além disso, busca compreender o processo de desenvolvimento da consciência humana como resultado de transformações da estrutura e de sua atividade. Entretanto, analisa contribuições da teoria da atividade para compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, escolar docente em suas relações com a qualificação das práticas educativas, com foco no desenvolvimento dos sujeitos.

Os estudos desta obra, como nos antecipa o título, apresentam desdobramentos que perpassam as nossas reflexões relacionadas ao

processo de desenvolvimento humano. Assim, este mecanismo de interação – linguagem – responsável pela expressão de sentidos, perpassa todas as esferas comunicacionais humanas, desde as mais rudimentares às mais avançadas. Portanto, através do uso de palavras, imagens, gestos e sinais, os humanos constituem-se e constituem o mundo e os seus lugares nesse mundo.

Nesse viés, reforça-se a importância do ato de ler, refletir e escrever nossas compressões sobre o tema, torna-se relevante em tempos contemporâneos, pensarmos em duas razões essenciais para intensificar nossas práticas discentes no contexto da Educação Superior. A primeira trata-se de **transformar...** porque é na universidade, um dos espaços únicos de aprendizagem, socialização, debates, trabalho e de relações humanas que aprendemos e compartilhamos conhecimentos. Para isso são necessárias mudanças profundas nos modelos de organização e funcionamento da universidade, nos ambientes de ensino e aprendizagem para proporcionar aos discentes e docentes, a pesquisa, leitura e escrita com foco na transformação social. E a segunda razão diz respeito a **valorizar...** os espaços imprescindíveis para a formação de sujeitos capazes de articular o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais, para agregar e auxiliar na transformação da sociedade e na formação de outros sujeitos.

É fundamental mencionar, que este livro teve como proposta reunir discentes-pesquisadores que estudam e que admitem uma possível aproximação teórica entre as obras e publicações estudadas nas disciplinas já citadas, pois os teóricos referendados nos estudos e leituras apresentam significativas contribuições na temática abordada. A obra é composta por 09 artigos, reportados com o propósito de ampliar o debate e a reflexão sobre o processo do desenvolvimento humano, na perspectiva de compartilhar as escritas do coletivo de discentes-autores aqui reunidos.

Boa leitura!

Marciele Dias Santos Cabeleira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação nas Ciências –
PPGEC/Unijuí

CAPÍTULO 1

O BRINQUEDO COMO FERRAMENTA RELEVANTE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Simone Aires da Silva

Resumo

Este relato faz parte da prática pedagógica na Educação Infantil que aborda questões referentes ao brincar, partindo do princípio de que as crianças são sujeitos históricos e de direito, capazes de construir seu conhecimento. Neste sentido, a pesquisa expôs o que as crianças apresentaram a partir do brincar e do faz de conta na educação infantil dentro e fora da sala de aula. Esta pesquisa desenvolveu-se a partir da abordagem histórico-cultural alicerçada no autor Vigotski, a importância e a função do brinquedo no desenvolvimento infantil. Teve-se como objetivo a partir da ação pedagógica em vários espaços, compreender a importância do brincar na formação integral da criança. A metodologia utilizada na presente pesquisa foi de cunho qualitativo, utilizou-se como ferramenta de coleta de dados a observação participativa e registros fotográficos sobre os momentos do brincar no cotidiano de uma instituição da rede municipal pública de educação infantil localizada no estado do Rio Grande do Sul. Como resultado, foi possível ampliar o conhecimento e compreender a relevância do brincar no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil. Os entendimentos constituídos foram analisados a partir das práticas realizadas em sala de aula e em vários ambientes da instituição, propiciando ainda à pesquisadora uma reflexão sobre os espaços e tempos destinados ao brincar nesse período de escolarização.

Reflexões pedagógicas sobre a importância do brinquedo para a aprendizagem na Educação Infantil – a primeira etapa da Educação Básica

A presente pesquisa em educação entende, respaldada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que a Educação Infantil – EI é a primeira etapa: “Educação Básica é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018, p. 36). Nesse período da vida, a criança adentra na escola e no estudo formal científico, na creche ou na pré-escola; é esse momento, “na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2018, p. 36).

Nessa perspectiva, compreende-se, a partir do estudo na abordagem histórico-cultural, que a criança, na contemporaneidade, deve ser percebida e vista como um sujeito social, histórico e de direitos, com suas subjetividades, que se constrói nas interações, nas relações, nas brincadeiras e nas práticas cotidianas com as quais vivem (SOUZA, 2007).

Apresenta a BNCC que “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira”, as quais são experienciadas pelas crianças, e que mediante as interações e brincadeiras, elas constroem e se apropriam de conhecimentos “por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37).

Considera-se relevante, para a constituição como educadora, a compreensão do processo histórico que ocorreu ao longo dos anos em relação à concepção de criança e as mudanças ocorridas nesse cenário. Para isso, buscou-se o enfoque na abordagem histórico-cultural, que tem como objeto de estudo as novas concepções de criança e suas pluralidades de infâncias no espaço formal de aprendizagem, com suas peculiaridades para subsidiar o estudo.

Souza (2007, p.10) apresenta como premissas: “a atividade da criança, o educador como mediador e o papel do entorno na relação

com a criança, sendo este o principal foco de argumentação da autora, para que possa haver a superação de contextos tradicionais que perduraram ao longo dos anos”.

A abordagem histórico-cultural permite refletir e considerar o desenvolvimento na formação do psiquismo infantil como um todo sistêmico, em que “o desenvolvimento só ocorre mediante as contradições provocadas pelo conjunto de determinações motivadas pelos processos de vida e educação da criança” (SOUZA, 2007, p. 10).

Dessa forma, a concepção de criança que emerge desta abordagem tem o foco em uma concepção de criança concreta, em que “o olhar orientado à sua educação é baseado nas relações concretas que ela vivencia na cultura da qual faz parte”. Sendo assim, “a História e a Cultura humanas são elementos constituintes desta visão, revelando o caráter concreto na concepção de criança”. Há, portanto, a concordância de que carece a educação de crianças pequenas, com o objetivo da articulação entre os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, considerando a integralidade destas como seres completos e indivisíveis (SOUZA, 2007, p. 10).

Outro ponto relevante nesse estudo é refletir o papel do brincar como uma significativa e essencial ferramenta de aprendizagem na EI, conforme apresentado na BNCC. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, “trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p. 37). Além disso, a BNCC chama a atenção para que se observe “as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Idem).

Aspectos metodológicos

Apresenta-se neste capítulo, uma pesquisa em educação que envolve a professora regente em uma turma de Educação Infantil do maternal, que atende crianças na faixa etária entre dois e seis

meses a três anos de idade, sendo oito meninas e nove meninos. A instituição pertence a rede municipal de ensino, localizada no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Utilizou-se da abordagem de cunho qualitativo, embasada teoricamente em Vigotski (2007), BNCC (BRASIL, 2018), Oliveira (2018), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), e Souza (2007). Além disso, relatos reflexivos que se caracterizam provenientes de experiências pedagógicas escolares, realizadas com alunos e com práticas na EI.

Conforme Ludke e André (1986), o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, “o que vai exigir um contato direto e constante com o dia a dia escolar”, sendo estas reflexões com subsídios na abordagem histórico-cultural, com a concepção de uma criança concreta, histórica, social e cultural, com suas subjetividades.

Reflexões sobre a importância do brinquedo como ferramenta de aprendizagem na Educação infantil com base na abordagem histórico-cultural de Vigotski

Na infância, o brinquedo causa uma influência relevante e de significados no desenvolvimento da criança; por meio de uma situação imaginária, ela é libertada para uma nova forma de comportamento, que é imposta pelos ambientes imediatos. Assim, o brinquedo possibilita que a criança aprenda a agir numa esfera cognitiva (VIGOTSKI, 2007). O autor aponta, com Lewin, que “a natureza motivadora dos objetos para a criança muito pequena conclui que objetos ditam à criança o que ela tem que fazer: uma porta solicita, que abram e fecham, uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem” (*Idem*, p. 113). Em suma, “os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena determinando tão extensivamente o comportamento” dela (*Idem*).

A ação de uma situação imaginária ensina a criança a dirigir seu próprio comportamento, não somente pela percepção imediata

dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas, também, pelo significado dessa situação. Observações do dia a dia e experimentos mostram, claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Por exemplo, “quando se pede a uma criança de dois anos, que repita a sentença “Tânia está de pé”, quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para “Tânia está sentada”” (Idem, p. 114). Ou, “quando você diz para a criança a palavra “relógio”, ela passará a olhar para o relógio. A palavra tem significado, originalmente, de uma localização espacial particular” (Idem, p. 115).

Na pré-escola ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre o campo do significado e da visão. No brincar, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge de ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, sendo difícil subestimar o seu próprio significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez, porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

O brincar fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cavalo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado “cavalo” de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real e essa debilidade está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um “cavalo de pau” como pivô. Nesse ponto crucial, a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua concepção.

O brincar é uma atividade que possibilita o desenvolvimento psicológico e cognitivo evidenciados na infância

e no meio cultural. Dessa forma, o brinquedo é um exemplo de instrumento mediador que, quando objeto construído socialmente, causa uma funcionalidade e um significado; quando a criança se propõe a utilizá-lo, causa outro significado. Sendo assim, sua funcionalidade e seu significado são simbólicos, pois isso não parte somente da função do objeto, mas do significado que este causa no comportamento da criança (VIGOTSKI, 2007). Nesse sentido, entende-se que ao ignorarmos o brincar e a utilização do objeto/brinquedo no mundo infantil, estamos desprezando a imaginação e os desejos da criança que, por meio do lúdico, se desenvolvem de forma significativa, ou seja, é uma forma de atividade que promove a interação da criança com o seu contexto.

Então, o que “... parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade do brincar” (*Idem*, p. 108). Assim, o brinquedo não é apenas uma atividade que proporciona prazer para a criança, mas é algo que faz parte da maioria das ações que revelam as condições do desenvolvimento na infância; é um meio bastante utilizado pelos educadores da EI para atingirem seus objetivos pedagógicos com significado.

Relatos de vivências pedagógicas na Educação Infantil, com enfoque na abordagem histórico-cultural e o brinquedo como elemento essencial para a aprendizagem das crianças

No decorrer desse relato, são apresentadas imagens da ação pedagógica de uma professora de Educação Infantil numa turma de Maternal II, no atendimento de crianças entre dois e seis meses a três anos de idade, sendo oito meninas e nove meninos. A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) onde foram desenvolvidas as ações pedagógicas localiza-se em um município do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. O fazer pedagógico, dentro e fora da sala de aula, tinha o objetivo de desenvolver as atividades dirigidas e intencionais, na maioria das vezes, com elementos concretos,

brinquedos e brincadeiras, entre outros importantes recursos e estratégias.

Compreende-se que a ação pedagógica e as competências gerais da Educação Básica proposta pela BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil são estruturadas e intencionalizadas visando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que assegurem às crianças situações e condições para que aprendam, e nas quais possam desempenhar um papel ativo, vivenciando desafios, construindo significados, conhecendo o mundo social e cultural em sua volta, a si mesmo e ao outro.

Os seis direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar, contemplados por cinco campos de experiências. Cada campo possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para atender diferentes faixas etárias: bebês, de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas, de 4 anos e 5 anos e 11 meses. A seguir, na Imagem 1, estão ilustrados os campos de experiência que funcionam como áreas de conhecimento a serem trabalhadas na Educação Infantil.

Imagem 1 – Campos de experiências



Fonte: OLIVEIRA (2018).

Nessa perspectiva, entende-se como parte do trabalho do educador, conhecer e utilizar, como norteadores intencionais, documentos como a BNCC, para refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento pleno das crianças, como é o esperado para cada faixa etária.

Imagem 2 – Campos de experiências e objetivos de aprendizagem

| CRIANÇAS BEM PEQUENAS (de 1a7m - 3a11m) | | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM por campo de experiência: | | |
|---|---|---|--|---|
| O EU, O OUTRO E O NÓS | CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS | TRACOS, SONS, CORES E FORMAS | ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO | ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES |
| Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. | Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si, nos jogos e brincadeiras. | Utilizar diferentes fontes sensoriais disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. | Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. | Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). |
| Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. | Explorar formas de deslocamento no espaço (apoiar, saltar, dançar) combinando movimentos e seguindo orientações. | Utilizar materiais moldáveis (massas de modelar, argila), explorando cores, texturas, planos, superfícies, formas e volumes, ao criar objetos tridimensionais. | Demonstrar interesse ao ouvir histórias, diferenciando escrita de ilustrações, e seguindo, com a ajuda do adulto-leitor, a direção da leitura. | Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). |
| Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. | Deslocar o corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, ao se envolver em brincadeiras e atividades. | Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar ritmos diversos. | Relatar experiências, fatos, histórias, filmes e peças e criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. | Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, massa, cor, forma). |
| Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. | Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. | | Formular e responder questões sobre fatos das histórias, identificando cenários, personagens e fatos. | Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (formalidade, textura, massa, tamanho, posição). |
| Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. | Desenvolver progressivamente habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. | | Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais. Manusear diferentes portadores textuais. | Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e de lado) e temporais (antes, durante e depois). |
| Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. | | | Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. | Compartilhar com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. |

Fonte: OLIVEIRA (2018).

Na Imagem 2 são apresentados os objetivos de aprendizagem, os quais se esperam desenvolver nas crianças com a faixa etária semelhante à turma mencionada nesta pesquisa, em conformidade ao que Oliveira (2018) propõe, com base nas pesquisas realizadas na BNCC, documento que estrutura o currículo para as práticas na EI.

Outra organização internacionalizada e relevante, que faz parte da ação pedagógica do professor, é a organização do espaço e o tempo das ações a serem desenvolvidas na EI dentro e fora da sala de aula, na justificativa de que a rotina em cada dia de aula é essencial e indispensável para o cotidiano das crianças no ambiente de ensino e aprendizagem, pois, além de organizar as atividades a serem desenvolvidas, permite que a criança crie uma organização própria do seu dia a dia na escola.

Essa organização envolve a acolhida, a rodinha (musicalidade, contação de história, tempo ou calendário, chamada interativa ou com dinâmica, uma explicação previa da atividade dirigida), a atividade dirigida, o lanche, a brincadeira com brinquedos ou brincar livre (permite que a criança crie seu próprio ambiente imaginário), a organização do espaço, as brincadeiras ao ar livre (campos, pracinha, quadra, entre outros espaços), o almoço, a higiene, o soninho, os passeios; enfim, uma infinidades de ações, ambientes e recursos que podem ser utilizados na organização da rotina na EI, com o objetivo de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Em cada espaço, observa-se que o aprender está permeado de interações, ações, brincadeiras e brinquedos, como parte fundamental do fazer docente.

Imagens 3 e 4 – Sistematização das atividades desenvolvidas com o Maternal II



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Para se pensar na organização da rotina, como mencionado anteriormente, faz-se necessário levar em consideração as necessidades e singularidades das crianças; por isso, o docente precisa estar focado nas suas intenções, nas interações e no desenvolvimento integral e coletivo delas.

Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 67),

organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes

de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

As autoras apontam a importância de conhecer a turma para depois pensar na organização da rotina. Nas instituições de EI, observa-se a preocupação com a priorização das necessidades da criança, na qual o docente pode observar com um olhar sensível e procurar compreender as especificidades de cada aluno. Esta é uma forma de organizar a rotina e de ajudar a preparar as ações no ambiente escolar, essencial como ferramenta pedagógica que contribui e não somente facilita o trabalho docente, mas também é eficaz no desenvolvimento da criança.

Nas imagens 5 e 6, observa-se um trabalho envolvendo as formas geométricas, para que as crianças pudessem identificar que o mundo a sua volta é constituído de várias formas. Além da realização do diálogo, para aplicar o conceito, foram trazidos vários elementos do dia a dia que pudessem ser relacionados às formas, como a observação visual para identificar a nossa volta, por exemplo, a porta e janelas entre outros objetos, identificando as formas geométricas planas e espaciais. E, para explorar e construir conhecimento, foram utilizados também de forma lúdica, envolvendo o brincar, a caixa surpresa e as formas, o tapete produzido com TNT e EVA, com as formas geométricas, trabalhando a matemática.

Imagens 5 e 6 – Sistematização das atividades envolvendo as formas geométricas com o Maternal II



Fonte: Acervo da autora, 2022.

O dia muito esperado e importante para as crianças, que causava euforia desde o dia anterior, era o dia de brincar com vários brinquedos na brinquedoteca, ao ar livre, na pracinha e no campo, era mágico. Eram momentos em que se percebia que as ações das crianças se assemelhavam às ações dos adultos, pois reproduziam no brincar o que vivenciavam; nesses momentos, movimentavam uma nova ação, a sua própria ação ao brincarem daquilo que entendiam da realidade, levantando hipóteses e resolvendo problemas ao seu modo.

Então, nesse sentido, o brincar com o brinquedo pode ir além, como o exposto por Vigotski (2007), de que “não existe brinquedo sem regra”, e, assim, em uma “situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais e estabelecidas a priori” (2007, p. 110).

Desse modo, a criança, ao brincar com a boneca, se imagina sendo a mãe da boneca, e o brinquedo passa a ser a criança (a sua condição) e, dessa forma, “deve obedecer às regras do comportamento maternal”, coincidindo com a situação da realidade por ela vivenciada (*idem*). Assim, nas reproduções das ações adultas, mas, neste momento, decidindo como deve agir, a criança passa a mover a ação, sendo ativa.

Imagens 7 e 8 – Sistematização dos momentos do brincar na brinquedoteca com o Maternal II



Fonte: Acervo da autora, 2022.

A partir das imagens 7 e 8, observa-se, com base nas situações vivenciadas na rotina do maternal II (todas as semanas tinha o dia de ir para a brinquedoteca), que, ao brincar e explorar o brinquedo, a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, de tal forma que favorece o desenvolvimento da autoconfiança, da curiosidade, da autonomia, da linguagem e do pensamento. Entende-se que, desde muito cedo, a criança aprende a se comunicar por meio de gestos e sons, e mais tarde, passa a representar papéis na brincadeira de faz de conta, onde ela desenvolve sua imaginação e criação. Por meio do brincar as crianças podem desenvolver algumas capacidades e habilidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem, também, algumas habilidades de interação e socialização, mediante a experimentação e exploração de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), o brincar atua como um cenário no qual as crianças vão sendo capazes a não somente imitar a realidade, mas, também, transformá-la, pois é por meio do brinquedo e das brincadeiras que elas formam conceitos e significados, selecionam ideias, formam hipóteses, resolvem problemas e desenvolvem a percepção e a socialização no meio cultural e social. Compreende-se que o brincar, portanto, é uma atividade que auxilia na formação integral (física, afetiva, cognitiva

e emocional), na socialização e no desenvolvimento de habilidades psicomotoras e sociais das crianças, por meio do qual elas expõem seus sentimentos, se movimentam, constroem, aprendem, exploram, pensam, sentem e se reinventam.

Considerações Finais

Compreende-se que o educador da Educação Infantil necessita conhecer e entender os documentos norteadores, para que possa organizar o seu fazer pedagógico em sala de aula e fora dela, em concordância ao apresentado na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI de como organizar o currículo e o fazer pedagógico, apontando como eixo estruturante as interações e as brincadeiras, que permitem às crianças o desenvolvimento de experiências nas quais construirão ou virão a se apropriar do conhecimento de mundo.

Nessa pesquisa utilizou-se a abordagem histórico-cultural, por entender a partir dela uma concepção de criança concreta e como sujeito histórico-cultural e social, com as suas subjetividades constituídas e desenvolvidas ao longo de sua vida. Que se transforma com o uso dos objetos/instrumentos, modificando o seu comportamento, entendendo o mundo a sua volta e o transformando.

Os estudos relacionados à EI têm proporcionado o entendimento de que é necessário perceber a relevância do brincar e ação que o objeto (brinquedo) causa na ação e no comportamento da criança, promovendo sua ação de agir na realidade e entendê-la. O brinquedo, portanto, proporciona prazer na criança, e é uma atividade que faz parte da maioria das ações no universo da infância, que revelam as condições do seu desenvolvimento, sendo um instrumento utilizado pela Educação Infantil para atingir seus objetivos pedagógicos.

A ações pedagógicas realizadas nessa pesquisa reafirmam a teoria de Vigotski de que ignorar o brincar e a utilização do objeto/brinquedo no mundo infantil, é negligenciar a imaginação e

os desejos na infância, pois é mediante o lúdico que a criança se desenvolve de forma significativa, ou seja, o brinquedo provoca na criança uma forma de atividade que possibilita a interação e a socialização com o seu contexto, com significado.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.).

Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma. **Campos de experiências BNCC.** 2018. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Publicado em: 14/12/2018. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/campos-experiencias-versaointerativa/?gclid=EAIAIQobChMIrPSntLKw-wIVHkBIAB2RJQScEAAYAyAAEgJWxfD_BwE. Acesso em: 27 mar. 2019.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 2

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL NA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA

Ana Paula Rannov dos Santos
Jéssica Puhl Dalberto Borghetti
Bruno Fernandes Antunez
Rosimeri Dias de Moura Puhl

Resumo:

A presente pesquisa teve como objetivo fazer reflexões acerca do ato de brincar da criança, atividade esta, considerada importante no processo de desenvolvimento infantil. Procurou-se mostrar diferentes perspectivas do conceito de brinquedo e brincadeira, focado em análises dos conceitos desenvolvidos por Vygotsky de modo a percorrer suas contribuições ao tema. Tomou-se como objetivo principal, realizar uma análise relacionando o lúdico com o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa com enfoque bibliográfico que mostra o quanto o ato de brincar fundamenta a aprendizagem e o desenvolvimento infantil através da mediação do brinquedo.

Introdução

O brincar — ação característica da infância — traz à tona para as crianças vantagens nos processos cognitivos, motores e intelectuais de maneira a proporcionar ricas experiências que contribuem para o seu desenvolvimento. Um dos muitos teóricos que pesquisou, estudou e desenvolveu uma teoria sobre o tema foi Lev S. Vygotsky, que defende a ideia de que a origem e os processos psicológicos no decorrer da história humana, levam em consideração a individualidade de cada sujeito envolvido, estando este imerso no meio cultural que o define. Para Vygotsky, o sujeito

constitui-se um ser social, e necessita do outro para que seu pleno desenvolvimento se concretize.

O jogo, o brincar e os brinquedos, permitem trocas de experiências, de ideias e convívio com um outro sujeito, no sentido de socialização e resolução de desafios, uma vez que o jogo proporciona situações problemas que instigam o pensamento e a entrada em atividade. Nesse sentido, Vygotsky discute aspectos sobre as infâncias, destacando suas contribuições acerca do papel atribuído ao brinquedo, ao mesmo tempo que faz referência a capacidade que tal objeto fundamenta e estrutura o funcionamento psíquico da criança.

Segundo Vygotsky (1998), o brinquedo ajuda a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, conforme cresce e se desenvolve, começa a estabelecer relação entre o que brinca e o que pensa sobre essa atividade, demonstrando aos poucos menos dependência do ambiente concreto que a rodeia. Neste viés, o brincar está estreitamente relacionado ao aprendizado. O jogo torna-se, dessa forma, um elemento fundamental para o enfrentamento de dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ensino-aprendizagem através do brincar na infância

A palavra “brincar” nos remete a diversos significados e, ao consultar um dicionário, percebe-se que retratam a ideia de uma ação relacionada a diversão, distração, agitação, faz de conta, o oposto de práticas relacionadas a aspectos sérios, porém sabe-se que a brincadeira é o lúdico que ganha vida, que está em ação. Sob este prisma, torna-se essencial em ambas as fases da vida humana, participar e proporcionar momentos de brincadeiras, principalmente na infância, não apenas como um entretenimento, mas como aprendizagem.

No momento em que brinca, a criança expressa sua linguagem, demonstrada por gestos e atitudes repletas de significados, uma vez que, por serem intensas, elas investem

esforços, personalidade e sua própria afetividade nessa atividade. A criança demonstra estar por inteira nos momentos lúdicos e, por isso, a ação de brincar deve ser encarada como uma ação séria e necessária nessa fase de desenvolvimento infantil. Da mesma forma, outro elemento importante são os objetos que acompanham estes momentos. As crianças utilizam o brinquedo como forma de externar suas emoções, angústias, pensamentos, construindo e interpretando o mundo do seu modo e, assim, questionam ao mesmo tempo que reproduzem o universo dos adultos.

O brinquedo é uma etapa importante que antecede a atividade de estudo, pois, através dele, a criança se apropria de leis, regras, que as pessoas inventaram, agindo e desenvolvendo ações dos adultos, uma vez que, através do faz de conta, imita, recria e reproduz o mundo que percebe ao seu redor. Tal ação é compreendida também, como uma fonte importante de produção de cultura. Ao nascer, o sujeito já se encontra imerso em um contexto organizado por regras sociais, e é neste mundo, em meio as normas, que o seu eu, procura se adaptar. Durante os momentos de brincadeira, o processo acontece de maneira contrária, porque são as normas que se encaixam em seu mundo, e aqui, não se trata de uma tentativa de fugir da realidade, mas, de um processo que visa conhecê-lo mais a fundo. Ao brincar, a criança recria o mundo que vive, transformando-o em um mundo onde seu próprio espaço esteja garantido.

Percebe-se, que tudo o que as crianças observam e sentem, são de certa forma compensadas por sua rica e peculiar capacidade de faz de conta, inclusive, conforme diz Melo e Valle (2005) “as pressões sofridas no cotidiano de uma criança são compensadas por sua capacidade de imaginar; assim, fantasias de super-heróis, por exemplo, são construídas”. O autor Aberastury (1972) complementa tal questão evidenciando que a brincadeira é como um ponto de escape, onde a criança cria um meio de pôr para fora seus medos e os problemas que enfrentou. Por intermédio do brinquedo, a criança revive ativamente tudo o que vivenciou de

maneira passiva, reinventando e até mesmo consentindo ações que lhes seriam proibidas na vida real.

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair. (MELO; VALLE, 2005, p. 45).

O brinquedo e sua ação lúdica, possibilita que a criança expresse sua realidade, reproduzindo e reinventando, construindo e desconstruindo o mundo que observa em seu cotidiano, de forma a reproduzir cultura e demonstrar um cenário que de fato lhe seja significativo e que esteja relacionado às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento pleno. Sendo assim, estudar a especificidade o brincar na infância implica em entendermos que cada idade é condicionada por um desenvolvimento, conjunto de vivências acumuladas, e que não estavam presentes na etapa anterior, pois, são resultados ocorridos durante o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento humano, sua evolução e as relações que se estabelecem entre desenvolvimento e aprendizagem são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky, o qual buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana, levando sempre em conta a individualidade de cada sujeito, o qual está imerso no meio cultural que o define. Dessa forma realizou estudos importantes sobre o brinquedo e o domínio da atividade infantil que tem claras relações com o desenvolvimento e que nos impulsiona, enquanto pesquisadoras, buscar maior compreensão sobre o tema.

Segundo Vygotsky (1998), para compreendermos o desenvolvimento infantil, é preciso levar em consideração as necessidades que a criança possui e os incentivos que lhes tornam possível colocá-las em ação. O seu progresso está estreitamente ligado a uma mudança de motivos bem como de incentivos, por

exemplo: o que é interessante para um bebê não é atrativo para uma criança de maior idade.

A criança satisfaz certas necessidades através do brinquedo, mas tais necessidades vão modificando-se no decorrer do seu próprio desenvolvimento. Nesse viés, as necessidades infantis vão tomando outra forma tornando-se fundamental conhecê-las primeiramente, para logo a seguir entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. Para Oliveira (1995), a forma com que as crianças pequenas agem, é fortemente determinada pelas situações concretas que vivenciam. Uma criança muito pequena, por exemplo, tem seu desejo sempre demonstrado de modo imediatista, ou ainda, o intervalo entre o desejo e a satisfação é bastante curto porém, crianças um pouco maiores, em idade pré-escolar, já estão sujeitas a desejar algo, que por vezes é impossível de ser realizado imediatamente.

Sob ótica de Vygotsky, o mundo do brincar é construído quando a criança começa a experimentar ações não realizáveis, ou melhor, para resolver o anseio causado pela não realização de seu desejo imediato, a criança cria um mundo imaginário, de modo a conseguir realizar suas tensões no momento em que quiser. Nesse contexto, na idade pré-escolar, a brincadeira tem um elemento novo, que estava ausente anteriormente: a imaginação, o faz de conta, que se trata de um processo psicológico inédito para a criança.

A imaginação é a origem não só da brincadeira, mas de toda atividade criadora humana. A base da atividade criadora é a capacidade de fazer uma construção de elementos, combinando o que já existe de outros modos. Nesse sentido, a atividade criadora mantém uma relação estreita com a realidade vivenciada, na medida em que combina elementos de experiências anteriores dando-lhes um novo sentido àquilo que já existe. Sobre a relação entre imaginação e brincadeira, Vygotsky (2009, p. 17) afirma que “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.” A imaginação, portanto, tem conexão com a realidade e a cultura com que está inserido o sujeito.

Para Vygotsky a imaginação emerge da ação que se exerce a partir do brincar e, é desenvolvida durante o processo de brincar, ou seja, a imaginação em crianças em idade pré-escolar, e até mesmo em adolescentes, pode-se dizer que, é o brincar sem ação. Assim, os brinquedos parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis, envolvem situações imaginárias, baseadas em regras, ou seja, o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brincar.

Tal afirmação, nos leva a crer que não existe brincar sem regras, mesmo que essas regras não sejam estabelecidas a priori, o brincar está envolvido em regras da sociedade. Um exemplo para tal afirmação, pode ser compreendido no momento em que a criança imagina ser a mãe de uma boneca, e exprime através de tal brincadeira, regras do comportamento maternal, ou seja, a função que a criança representa e a relação que ela própria estabelece com o brincar, derivará de regras. De acordo com Vygotsky (2007, p. 117), o brincar cria uma situação imaginária que não é algo aleatório, mas sim “a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”, ou seja, por meio do brincar a criança consegue realizar o que na situação real seria limitado. Sendo assim, quando a criança está brincando, comporta-se de maneira diferente do que acontece em sua vida cotidiana, age conforme o modo de funcionamento daquilo que imita, internalizando assim as regras.

Através do ato de brincar, a criança consegue separar pensamento de objetos, e a ação surge das suas ideias, não das coisas, como por exemplo, um pedaço de madeira torna-se um cavalo, o que representa uma grande evolução na maturidade infantil. Na concepção de Vygotsky, a criança relaciona-se com o significado e com a ideia, porém não com o objeto físico e concreto que está disposto ao seu alcance. Dessa forma, concorda-se com o autor que o brincar fornece uma situação transitória entre a ação realizada pela criança com objetos e as suas ações com significados.

Ignorar o brinquedo no mundo infantil é simplesmente negligenciar a imaginação e os desejos da criança, que se desenvolvem de forma significativa pelo uso do lúdico e a relação que possui com as motivações do mundo externo. Em outras palavras, é uma forma de atividade, usada pela criança na interação com seu contexto. Dessa forma, observa-se que o mundo do brinquedo é onde a criança tem liberdade para fazer o que ela não pode fazer no mundo real, usando a imaginação e despertando seu lado lúdico. A criança usará este mecanismo para satisfazer suas curiosidades e desejos, o que a colocará em contato com certas regras sociais.

Conforme Vygotsky (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Nesse sentido, a criança se torna menos dependente de situações que a afetam de imediato, redirecionando seu comportamento por meio do significado de determinada situação: “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOSKY, 1998, p. 127).

A partir do instante que a criança consegue realizar essa separação entre o significado e objeto, de maneira espontânea, começa por intermédio do brinquedo, a compreender uma série de definições funcionais de conceitos ou de objetos, e as palavras tornam-se parte de algo ainda mais concreto. Para Vygotsky (1998) a criança experimenta a subordinação às regras no momento que renuncia a algo que tanto deseja e é essa renúncia de agir sob vontades imediatas que mediará o alcance do prazer em sua brincadeira. Assim, o faz de conta não é algo fortuito na vida da criança, e sim a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às situações problemas que ocorrem em suas brincadeiras.

Segundo Vygotsky (1998), o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, onde o domínio psicológico

encontra-se em constante transformação, rumo ao amadurecimento de suas funções, ou melhor, o que a criança faz hoje com a ajuda de alguém conseguirá, amanhã, fazer sozinha. Segundo essa teoria, o desenvolvimento não pode ser definido apenas por aquilo que a criança já é capaz de fazer de modo independente, mas, também, pelo que consegue realizar, com êxito, quando alguém mais capaz o auxilia.

Assim, o desenvolvimento não começa quando uma criança já sabe fazer determinada coisa pois, certas capacidades da criança ainda estão em período embrionário, ou seja, ainda não se desenvolveram completamente, está em um estágio inicial de desenvolvimento, mas que pode, futuramente, dependendo das interações sociais que a criança estabelecer, se tornar algo consolidado. Desse modo, o que hoje está em potência, amanhã pode se tornar em nível de desenvolvimento real.

Por intermédio do brincar, a criança aos poucos se permite mais e mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias e como destaca Vygotsky (1998) ela se torna maior do que realmente é na realidade. Aqui vale a pena lembrar que o sujeito mais capaz não está definido a priori: o contexto é que o apresenta. Isso nos sugere que o brincar com caráter pedagógico necessita de intencionalidade, o professor precisa compreendê-lo como uma atividade pela qual a criança se apropria da realidade de modo a transformá-la e a se transformar, ou seja, a criança, ao aprender com o jogo, desenvolve-se.

Na brincadeira a criança se comporta além de sua idade, agindo ou falando de modos que habitualmente não fazem parte de seu repertório. Assim é possível afirmar que o ato de brincar não depende de a criança ter disponíveis para ela brinquedos sofisticados e ou tecnológicos; a criança necessita apenas de um ambiente que a desafie a criar. Assim, cabe aos adultos, como elementos do ambiente, ofertar tempos, espaços e objetos pouco estruturados, como tecidos, potes, caixas, madeiras. Como afirma Vygotsky (2008, p. 35) “na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na

brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura”.

Diante do que foi exposto, pode-se dizer que existem dois aspectos importantes na contribuição do brincar para o desenvolvimento infantil: as transformações cognitivas, pois surgem novas funções psíquicas, como a imaginação, o desenvolvimento afetivo, pois a criança aprende a lidar com os desejos irrealizáveis e por essa atividade constituir-se no campo das significações, possibilita o desenvolvimento de consciência da criança.

A seguir, Vygotsky (1998, p. 137) afirma que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Tais relações permeiam toda a atividade lúdica que a criança estará envolvida, configurando-se inclusive, como indicador do desenvolvimento da mesma. O autor forneceu as bases teóricas para a valorização do brincar na infância, enfatizando-a como contexto potente de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerações finais

A infância é uma fase que marca a vida do indivíduo, neste período a brincadeira se constitui como importante fator para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo uma atividade normal da fase infantil, merece atenção, envolvimento e estimulação, já que é responsável pelo auxílio das evoluções psíquicas, desenvolvendo os aspectos cognitivos e afetivos da criança.

Os estudos de Vygotsky contribuíram muito para a construção de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil. O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Para a criança o brincar é muito mais que um ato de aprender, é uma necessidade e estas são distintas em cada fase

da criança, pois vão mudando no decorrer de sua maturação. Com isso, o brincar toma novos contornos, modificando-se, também, para atender às novas necessidades que vão surgindo no contexto da criança, sendo assim é importante que seja incentivado e orientado em casa pela família e na escola pelos professores.

Além disso, no brinquedo, a criança torna-se capaz de desvincular-se do concreto, pois o objeto e o significado são separados pela criança no brinquedo, assim como a ação. Isso permite que o pensamento da criança seja flexibilizado, dessa forma contribuiu para que a criança exercite o pensamento abstrato. É como se no brinquedo a criança aprendesse a atuar através de sua cognição, ou seja, a criança aprende a pensar antes de agir, isto faz com que ela acabe indo muito além do esperado.

As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento pois, a brincadeira aproxima a criança de atividades livres, onde a imaginação e o faz de conta tem valor fundamental como forma de aprendizado. A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens. Existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, assim pode-se afirmar a sua relevância sócio-cognitiva para a infância.

Referências

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Petrópolis: Vozes, 1972.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento é um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Marciele Dias Santos Cabeleira
Vera Lucia Quinhones Guidolin
Lucas Guidolin

Resumo:

O presente capítulo, constitui-se por uma análise sobre o desenvolvimento infantil fundamentada em Vigotski. Esta pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica baseada nas concepções teóricas das obras “Pensamento e linguagem” (2005) e “A formação social da mente” (2007/2008), entre outras publicadas pelo autor, percorrendo suas principais contribuições no contexto da formação da criança. Os estudos desta escrita contribuem para a compreensão acerca do desenvolvimento infantil. A relação entre a formação da criança, o brincar e a mediação são primordiais para a constituição de novas aprendizagens. No entanto, aprender é uma atividade profundamente social em que o ser humano não depende apenas da formação biológica de seu corpo, mas principalmente do meio em que vive, da interação com as outras pessoas e das mediações realizadas através ferramentas culturais do seu cotidiano. Em suma, o brinquedo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança e na continuidade da inserção da mesma no mundo material e simbólico das produções humanas, já que esta esfera se constitui no ponto de partida do processo de formação de todo e qualquer indivíduo.

Considerações iniciais

O desenvolvimento dos indivíduos é marcado por diferentes fases. A criança é um ser que descobre o mundo a sua volta por

meio de suas próprias relações e interações que estabelece, seja com ela, com os outros ou com os objetos, seu desenvolvimento está centrado no aspecto biológico e cultural.

Nesse sentido, a partir do nascimento o ser humano está cercado de pares num ambiente praticamente cultural, o que possibilita o pleno desenvolvimento do indivíduo. Ainda, ao abordar o conceito de aprendizagem e desenvolvimento propõe outro conceito: o da mediação, que para ele, é como chave principal para a compreensão e a interpretação da noção de gênero como ferramenta (VIGOTSKI, 2007).

Vale destacar que o ser humano desenvolve tanto a fala quanto a escrita a partir das interações sociais, ou seja, é a partir da interação da fala e da escrita com o outro que se desenvolvem as fases que permeiam o desenvolvimento social do cidadão como um todo e que essas podem ser identificadas como ferramenta primordial no meio sociointeracionista (VYGOTSKY, 2005; 2007).

Contudo, complementa que o “desenvolvimento da inteligência é o produto da convivência em sociedade” (VIGOTSKI, 2007, p. 33). Ainda menciona, “o indivíduo compõe-se a partir das interações sociais” (Idem, p. 42). Portanto, é visto como alguém que transforma e é capaz de ser transformado nas relações produzidas numa determinada cultura em que está inserido.

Na busca em compreender o processo de desenvolvimento infantil, justificamos que a presente escrita é constituída por diferentes etapas, todas devidamente articuladas e que visam a melhor compreensão do processo do desenvolvimento humano, processo este dependente da interação e comunicação entre pessoas, principalmente no setor social em que está inserido, bem como o processo da articulação e da comunicação da criança no meio social e escolar.

Para tanto, percorremos a pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), haja vista que será enfatizado as diversas obras de Vigotski, entre elas o “Pensamento e linguagem” (2005) e “A formação social da mente” (2007/2008).

A criança e seu desenvolvimento

A premissa central do estudo de Vigotski é que o desenvolvimento humano, do ponto de vista histórico-cultural, compreende um processo dialético marcado por mudanças qualitativas e quantitativas que vão acontecendo no sujeito de forma gradual, articulando fatores internos e externos, alcançando assim níveis cada vez mais complexos. Nesse processo crescente, as estruturas de ordem biológica oferecem alicerce para o desenvolvimento de estruturas mais elaboradas de ordem cultural.

Corrobora-se,

o desenvolvimento não se trata de uma mera acumulação lenta de mudanças unitárias, mas sim, segundo suas palavras, de um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma e outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos (Vigotski, 2008, p. 150)

Nos espaços educativos esse conhecimento e toda a “bagagem” das crianças têm a obrigatoriedade de serem sistematizados, pois a assimilação das crianças será voltada para conhecimentos científicos; elaborando as dimensões do aprendizado nestes espaços se oportuniza ações para a zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, o autor apresenta dois conceitos: **zona de desenvolvimento real** e **zona de desenvolvimento potencial**, representada na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Zona de desenvolvimento real e potencial



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/33dvJXFfbpI/maxresdefault.jpg>

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é uma teoria criada por Vigotski, ela se constitui numa visão mais adequada da relação entre o desenvolvimento e o aprendizado, no qual o indivíduo, ou seja, a criança apresenta dois níveis de desenvolvimento. A partir da **figura 1**, descreve-se o conceito no quadro 1:

Quadro 1 – Conceitos dos níveis de desenvolvimento

| Nível de desenvolvimento real | Nível de desenvolvimento potencial |
|--|--|
| Trata daquelas funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já vivenciados, ele faz uma observação neste ponto, pois quando utilizamos testes de inteligência com as crianças, estamos medindo apenas o nível de desenvolvimento real. | O que determina as funções mentais que as crianças apresentam em situações de atividades conjuntas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais elaborados. |

Fonte: Vigotski, 2008 (adaptado pelos autores)

Nesta linha de pensamento, os profissionais dos espaços educativos podem explorar a teoria da ZDP em suas ações

pedagógicas, pois este conceito pode aumentar a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental em problemas educacionais, além de demonstrar que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VIGOTSKI, 2008, p. 98).

A partir do referencial da teoria histórico-cultural de Vigotski, os mediadores do conhecimento precisam ter a concepção clara de que os espaços educativos são impulsionadores no desenvolvimento da criança, a respeitando como um ser humano em desenvolvimento com infinitas habilidades e potencialidades, a fim de provocar as crianças para pensarem além de sua posição e conceitos já adquiridos.

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008, p. 114).

A partir dessa afirmação, o autor destaca que é fundamental, em termos educacionais, garantir e propor situações de aprendizagem para a criança direcionar a sua área de desenvolvimento potencial. Ainda, no que tange à aprendizagem ele reitera que ela somente não é desenvolvimento, mas se for organizada corretamente, poderá conduzir ao mesmo, pois coloca em ação vários processos de desenvolvimento que não poderiam ocorrer sozinhos.

[...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento das crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as

quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (VIGOTSKI, 2008, p. 104).

Em seu livro "A formação social da mente", no que diz respeito à ZDP, Vygotsky cita e provoca o leitor a pensar sobre a criança e suas idades mentais e cronológicas, exemplificando com duas crianças da mesma idade cronológica e distintas idades mentais, elas possuíam dinâmicas de desenvolvimento diferentes, uma recebia maior incentivo e mediação dos adultos, a outra não.

No entanto, a partir disso, ele provou a importância da ZDP para os educadores e rompeu com a ideia tradicional no âmbito da educação de que o ensino deve se direcionar para o nível de desenvolvimento da criança, alegando "o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal" (VIGOTSKI, 2007, p. 98), o autor também se refere a questão da maturação para resolver problemas, aprender.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, em vez de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Ibidem, 2007, p. 98).

O desenvolvimento proximal, visto como um desenvolvimento que se constitui, supõe a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos, corresponde ao espaço onde ocorrem os processos de construção. Sendo assim, fica reiterada a tese de que o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais, do coletivo em que é proporcionado.

A ZDP é um excelente instrumento para os estudos relacionados ao desenvolvimento infantil e para a educação contemporânea. Com

ela é possível verificar se as etapas do desenvolvimento estão completas ou não. Rego (2001, p. 74) afirma que:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência das crianças e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliam nesse processo

De acordo Rego (2001, p. 76), para Vigotski, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento das crianças. Como membro de um grupo sócio cultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural.

Como material cultural, Vigotski menciona os conceitos, que são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento.

O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar). Um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero (REGO, 2001, p. 78).

Diante dessas afirmações, percebe-se que Vigotski destaca que o meio ambiente é capaz de influenciar no aprendizado e até mesmo conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Conforme Rego (2001, p. 79), o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define aliás seu ponto de chegada.

Na perspectiva Vigotskiana, a escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade (REGO, 2001, p. 79).

Para tanto, nota-se que Vigotski considera o ensino escolar importante para a formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. E a ZDP tem seu destaque como um excelente elemento para o entendimento da construção e desenvolvimento do aprendizado, ressaltando a importância da interação do indivíduo com o meio social e as ferramentas culturais que o cercam.

Desenvolvimento infantil e sua relação com a ludicidade

O brincar pode ser considerado como uma forma de comunicação. Por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem atos do seu cotidiano, principalmente dramatizações que imitam o mundo dos adultos, jogos, o faz de conta, com palavras, ou seja, não importa o tipo de brincadeira ou brinquedo, a criança sempre estará adquirindo habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas. Neste sentido, “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 139).

Ainda, é importante que as atividades oferecidas para o desenvolvimento da criança sejam agradáveis tanto para os pais quanto para as crianças, pois desta forma estão dando carinho e atenção e proporcionando um ambiente propício à estimulação e ao desenvolvimento através da interação lúdica (VIGOTSKI, 2005). Para tanto, é necessário aproveitar todas as situações estimuláveis, pois com isso serão desenvolvidos tanto as percepções sensoriais, destacando os movimentos considerados normais como, por exemplo: o rolar, o sentar, o engatinhar, a comunicação, quanto à socialização e a capacidade de raciocínio lógico.

A partir do ensino com a inserção da ludicidade, a criança se desenvolve com maior eficácia, pois essa atua em etapas, proporcionando melhores condições de ensino à comunidade escolar. Segundo Vigotski (2008, p. 113), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e das tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Nesse contexto, é que o trabalho interativo demonstra ter um caráter assistencial, pois enquanto se ensina também se aprende. É através da interação que ocorre essa troca de saberes, apresentando aos educadores, o trabalho lúdico para melhor assimilação dos conteúdos, principalmente no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento como um todo. Isso acontece quando, por exemplo, equipes especializadas participam da elaboração, da direção e da evolução de planos, inclusive lúdicos, programas e projetos no setor de educação, integrando diferentes campos de conhecimento.

Vale destacar que desenvolver as competências e habilidades do ser humano vai além de ensinar, entra também o motivar, aproveitar objetos e situações do dia a dia e a partir dessas situações transformá-las em ferramentas de ensino concomitante à aprendizagem com certa eficácia.

É despertar na criança, a partir da brincadeira, o aprender sempre mais, pois Vigotski (2007, p. 118) reforça que é a partir do brinquedo, do brincar que a criança pode aprender a operar uma esfera cognitivista, tendo autonomia para determinar suas próprias ações: “O maior autocontrole da criança ocorre na situação do brinquedo”. Sendo assim, a interação e a ludicidade apresentada à criança pode ser de extrema importância para o pleno desenvolvimento da linguagem e isto poderá ser acrescido no processo intelectual, social e cognitivo da criança.

Ademais, o desenvolvimento do indivíduo ocorre com base em instrumentos, sejam eles: físicos – os objetos; ou abstratos – as crenças, os valores e os costumes. Também não pode ser descartado que parte do desenvolvimento do homem depende da cultura em

que ele está inserido, da transformação que ele realiza na natureza e na sociedade (VIGOTSKI, 2007). Portanto, os instrumentos físicos, ou seja, os materiais concretos são de suma importância no desenvolvimento humano como um todo.

Embora Vigotski defenda e enfatiza o processo interacionista, ele acrescenta alguns pilares importantes no desenvolvimento da criança, além da interação dela com o meio. O primeiro é que as funções psicológicas superiores (essencialmente humanas) possuem um suporte biológico, ou seja, parte do desenvolvimento da criança baseia-se em atividades cerebrais. O segundo pilar importante segundo a teoria do autor é que o funcionamento psicológico se desenvolve a partir das relações entre o ser humano e o meio externo o qual faz parte. E o terceiro é a relação entre homem e mundo. Esta relação pode ser mediada por símbolos ou por um sistema de símbolos. Como exemplo a isso, podemos citar a linguagem, pois a linguagem é construída a partir de um emaranhado de símbolos, sendo esses os elementos fundamentais para o desenvolvimento da compreensão humana.

Nesse viés, Vigotski tinha como princípio a preocupação ao realizar seus estudos sobre as distintas abordagens que abarcam a relação entre o aprender e o desenvolver a criança numa perspectiva social. Para ele era necessário compreender o grau de desenvolvimento do intelecto/cognitivo que a criança se encontra e o nível que ela poderá alcançar.

Uma janela de discussão: o conceito científico e cotidiano

A partir dos estudos da teoria de Vigotski (2005), foi possível perceber que o autor determina que é necessário compreender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente infantil como aspecto importantíssimo para a formação de métodos eficientes para a instrução da criança.

Nesse contexto, “a mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é

entregue a seus próprios recursos” (VIGOTSKI, 2005, p. 108). Ainda nas palavras do autor:

A escolha dos conceitos científicos como objeto de estudo tem também um valor heurístico. Atualmente a psicologia tem apenas duas formas de estudar a formação de conceitos: uma lida com os conceitos reais da criança, mas emprega métodos, tais como a definição verbal, que não vão além da superfície; a outra permite uma análise psicológica, incomparavelmente mais profunda, mas somente por meio de estudos da formação de conceitos criados artificialmente (p. 118).

Como visto neste fragmento pode-se reforçar a ideia de que os conceitos, tanto o científico, quanto o cotidiano fazem parte da vida escolar da criança. Todavia, permeiam por caminhos diferentes, embora o conceito científico seja considerado o mais difícil de entendimento, não é descartado a possibilidade de uso e sua importância na educação da criança. Para tanto, Vigotski (2005, p. 108-109) ressalta que, “o estudo de conceitos científicos como tais têm importantes implicações para o aprendizado. Embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham importante papel na sua aquisição”.

Nesse sentido, Vigotski (2005) em seus estudos, afirma que o pensamento verbal se dá através de dois conceitos, ou seja, os denominados conceitos cotidianos, que são adquiridos e assimilados no momento em que a criança interage com o meio, quando ela começa a falar e, também, a partir de relações sócio interacionais com o outro concomitante, a associação e a formação de palavras a objetos específicos. Já os conceitos científicos podem ser denominados com aquilo que a criança aprende na escola com as disciplinas específicas e com a (Inter) mediação do professor.

Em suma, Vigotski (2005, p. 105) destaca que:

A segunda concepção da evolução dos conceitos científicos não nega a existência de um processo de desenvolvimento da mente da criança em idade escolar; no entanto, segundo tal concepção esse processo não difere, em nenhum aspecto, do desenvolvimento dos conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana, e é inútil considerar os dois processos isoladamente.

Na concepção Vigotskiana é possível perceber que a aquisição do conhecimento científico permeia e anda lado a lado com as experiências que a criança tem do seu dia a dia e da interação com outros indivíduos, por isso a acessibilidade do contato social é importante e válida para sua formação como sujeito a ser inserido em sociedade.

Considerações finais

Os estudos desta escrita contribuem para a compreensão acerca do desenvolvimento infantil. A relação entre a formação da criança, o brincar e a mediação são primordiais para a constituição de novas aprendizagens. No entanto, aprender é uma atividade profundamente social em que o ser humano não depende apenas da formação biológica de seu corpo, mas principalmente do meio em que vive, da interação com as outras pessoas e das mediações realizadas através ferramentas culturais do seu cotidiano.

Vigotski, ao criar a zona de desenvolvimento proximal, tece críticas ao ensino tradicional, que se fundamenta na transmissão fria dos conhecimentos, sem levar em consideração o desenvolvimento da criança, as suas experiências prévias que lhe dão base para novas descobertas. O professor tem a sua função bem definida na sua teoria, como um elemento ativo que participa dos contextos culturais, econômicos e políticos.

Sendo assim, é imprescindível que se pense sobre os espaços educativos, a prática pedagógica que reflita uma consciência desses conceitos e que se constitua juntamente com os seus alunos num espaço igualitário, justo e repleto de oportunidades para seu desenvolvimento físico, social e moral na sociedade em que ele convive.

É importante destacar que Vigotski defende que o conceito científico e o cotidiano, devem fazer parte do mundo escolar das crianças, pois é através deles que se desenvolve o intelecto com certa eficácia. Em suma, completam um ao outro e não devem caminhar por caminhos diferentes.

Referências

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo. SP. Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E DAS ATIVIDADES MENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Lauren Slongo Braidá
Maristela Cristiane Heck

Resumo

A presente escrita, objetiva refletir acerca da importância das interações e das atividades mentais para o desenvolvimento humano, a partir do estudo da Teoria da Atividade. Ao abordar esse tema, destaca-se que a teoria da atividade teve sua origem na psicologia, com os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. Ela pode ser vista como uma continuidade do esforço pela construção de uma psicologia sócio-histórica cultural fundamentada na filosofia marxista. Mesmo considerando que o termo “Teoria da Atividade” tenha surgido a partir dos trabalhos de Leontiev, Lev Vigotski já havia anunciado ideias sobre a atividade, no entanto não aprofundou seus estudos nesta linha. Outros autores acabaram por adotar essa terminologia para se referir aos trabalhos de Vigotski, Luria e demais integrantes dessa escola da psicologia. Pode-se dizer que, atualmente, essa teoria apresenta uma abrangência multidisciplinar, sendo possível relacioná-la à educação e às distintas áreas. Sendo assim vamos utilizá-la com a intenção de verificar o quanto as interações intencionais são importantes para o desenvolvimento humano, especificamente em casos onde existem comprometimentos mentais. Este artigo possui base teórica nos autores Alexis Leontiev e Vigotski.

Considerações iniciais

De acordo com concepções e modalidades variadas, reconhecemos que há diferentes embasamentos teóricos que contribuem com os movimentos educativos e sociais. Do mesmo

modo, ao buscarmos o entendimento sobre interações sociais e das atividades mentais para o desenvolvimento humano, observamos uma ampla trajetória na educação. No entanto, a modalidade relacionada ao desenvolvimento histórico cultural, nos apresenta profícuos subsídios para refletir e amparar nossas práticas educativas sobre a temática em questão. A partir dessa perspectiva, somada à teoria da atividade, buscamos o entendimento sobre o desenvolvimento psíquico da criança, a aprendizagem, o problema dos deficientes mentais e o quanto as interações sociais e a atividade são fundamentais. Ocupamo-nos também, no que consiste a ideia de inovação e novos meios educacionais, visando a renovação e a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao mencionar o atraso no desenvolvimento, Leontiev (1995, p. 318) permite que se entenda que existem possibilidades:

Estas crianças são incapazes de estudar com resultados em ritmos satisfatórios nas condições consideradas normais. Mas quando são colocadas nas condições que lhes convêm e se lhes aplica métodos de ensino especiais, a experiência mostra que em muitos casos conseguem fazer consideráveis progressos e por vezes mesmo liquidar completamente o seu atraso.

Sendo assim, percebe-se que existem meios com os quais se pode verificar possibilidades de aprendizagem, ou seja, possibilitar que o sujeito se aproprie da cultura. Porém, é necessário que a criança entre em atividade mental. Diante disto, o professor precisa estar apto a receber essa criança e oferecer a ela e aos demais alunos as condições necessárias para que possam aprender aqueles conhecimentos significativos que promovam o desenvolvimento humano. Pois, a diferença não está apenas nas crianças incluídas, mas também em um grupo de alunos, que pode ser homogêneo pela faixa etária, mas muito heterogêneo na forma que se relacionam com o conhecimento.

Nesse sentido, define-se inclusão como uma ação muito mais complexa e ampla que a integração, pois ela requer uma mudança de perspectiva educacional, não sendo específica para alunos com

deficiência, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na vida escolar e na sua vida como cidadão. Diante das colocações até aqui apresentadas, neste estudo, abordaremos a importância da aproximação da realidade social, das interações e da “atividade” no desenvolvimento daqueles que apresentam atrasos no processo da aprendizagem, prezando por um ensino voltado às suas necessidades.

Percurso metodológico

O presente estudo, pauta-se pela pesquisa no viés qualitativo, com aporte reflexivo. O instrumento utilizado para coletar as informações necessárias a fim de atingir os objetivos deste trabalho é a revisão bibliográfica. Buscar-se-á ampliar o entendimento sobre a importância das interações e das atividades mentais para o desenvolvimento humano. Não há a pretensão em inquirir verdades absolutas, mas sim contribuir para reflexões sobre o assunto, iluminadas pelos apontamentos dos teóricos selecionados.

Concepções da teoria da atividade no desenvolvimento do psiquismo

Entrar em atividade pressupõe executar ações que, em conjunto, atendam a alguma necessidade. Para isto, é preciso haver motivação. Esta é a essência da Teoria da Atividade, desenvolvida a partir de algumas premissas marxistas por eminentes psicólogos do século XX, como Lev Semiónovich Vygotsky, Alexéi Leontiev e Yrjö Engeström.

Para Vygotsky, cada função do desenvolvimento psíquico da criança ocorre em dois níveis. O primeiro deles é o nível intersíquico, ou seja, o social, seguido do nível intrapsíquico, que é a criança. Em sua pesquisa, Vygotsky percebeu que as interações sociais mediadas por instrumentos ou signos são a base para o desenvolvimento cognitivo, em que o indivíduo tem um papel ativo e racional (LICHTNER, 2013). Isso deixa evidente sua defesa

de que a consciência humana pode ser socialmente determinada, no entanto, é necessário que haja interações intencionais predispostas para o desenvolvimento.

Ao evidenciar a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, defende-se o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento, como também, a dimensão individual da aprendizagem pela qual o indivíduo se ocupa ativamente da experiência sociocultural. A cognição e a apropriação dos saberes se constituem nas relações comunicativas, em razão de que sua apropriação implica a interação com outros sujeitos que já dominam esses saberes e instrumentos. Sendo assim, a educação e o ensino se fortalecem como formas universais e importantes para o desenvolvimento mental, nos quais os processos interligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

Compreendendo a concepção histórico-cultural, a atividade é um conceito considerado chave, esclarecedor do processo de mediação. A atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. Entende-se que o homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio. Mediante a atividade, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e os transforma, ao passo que também é transformado.

Desse modo, a categoria teórica da atividade, a teoria histórico-cultural da atividade (ou teoria da atividade) surgiu como desdobramento da concepção histórico-cultural e foi desenvolvida por Leontiev (1903-1979) e depois por seus seguidores, sendo reconhecida mundialmente, por todos aqueles que se ocupam com o desenvolvimento humano, em especial nas instituições educativas, sejam elas academias/universidades ou escolas.

A teoria da atividade foi estudada e pesquisada com o intuito de demonstrar que o desenvolvimento psíquico humano encontra sua essência na atividade psíquica como forma específica de atividade humana, “como produto é um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência”

(LEONTIEV apud GOLDBER, 2002, p. 52). Em outras palavras, o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre quando o ser humano se apropria de um saber, isto é, transforma a atividade externa em interna.

No centro da teoria da atividade está a concepção marxista, ou seja, a teoria do desenvolvimento social, defendida por Karl Marx, a qual baseia-se em três ideias centrais, a economia política, o materialismo dialético e o materialismo histórico. Explicaremos os dois últimos por estarem imbricados a temática que estamos desenvolvendo:

[...] O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. [...] O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Lembrando que os aspectos acima abordados, dirigiam-se a sociedade soviética a partir da década de 1920, cujo desafio era educar humanos para o socialismo. Leontiev (1978), considera como importante os estudos marxistas por destacarem a atividade e o desenvolvimento humano. Pois, é por meio da atividade que ocorre o desenvolvimento cognitivo, que o pensamento e percepções têm origem e se desenvolvem.

A natureza histórico-social do ser humano é explicada através das seguintes concepções: a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, que se define sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, têm sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural.

O desenvolvimento mental da criança e o papel dos profissionais da educação

Pensar o desenvolvimento mental da criança, possibilita a reflexão acerca das necessárias interações que devem acontecer, mesmo que esteja presente neste processo algum comprometimento intelectual. Sempre é importante lembrar que o Art. 205. da Constituição brasileira explicita que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”, sendo assim toda criança precisa estar na escola e ter as mesmas possibilidades e oportunidades de aprendizagem. Na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, no capítulo IV, Art. 53 diz que a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Salienta, também, o direito ao atendimento educacional especializado aos deficientes. Isso exige que os professores estejam atentos e preparados para compreender todo o cenário educacional inclusivo, que está oportunizando o aumento das diferenças em sala de aula.

De acordo com o cenário educacional atual, é evidente que as diferenças estão cada dia mais presentes nas salas de aulas e, com isso, as possibilidades devem ser vistas e estudadas no intuito de priorizar que todos tenham o mesmo direito ao processo de ensino e aprendizagem, mesmo que apresente alguma limitação. Para tanto, é necessário que todos os educadores compreendam que cada sujeito pode aprender, pode evoluir cognitivamente, a seu modo, se a ele for proporcionado a interação com os objetos do conhecimento.

Sendo assim, as teorias estudadas em Leontiev e Vygotsky, possibilitam o entendimento de que quando colocada em ação, a criança/ jovem ou adolescente torna-se o centro de um processo de desenvolvimento. De acordo com Leontiev (1995), o desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente

do desenvolvimento ontogênico do comportamento dos animais. Justifica-se isso, através da constatação que no animal temos a ausência de um processo essencial no desenvolvimento da criança: o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social.

Tendo conhecimento disso é possível inferir que o desenvolvimento de um determinado sujeito não pode ser “medido” apenas na aplicação de testes destinados a determinar o “quociente de inteligência”. Mediante isto:

Os resultados obtidos por este tipo de testes apenas nos dão, no melhor dos casos, uma indicação extremamente superficial sobre o nível de desenvolvimento. Nada revelam, evidentemente, sobre a natureza da deficiência e nada podem explicar. Criam apenas uma ilusão de uma explicação. Por isso, não fornecem qualquer indicação sobre os métodos a empregar para superar a deficiência intelectual de uma criança ou de um grupo de crianças (LEONTIEV, 1995, p. 319).

A psicopedagogia institucional traz muitas contribuições sobre a temática, pois ela tem como objetivo subsidiar questões que permeiam as relações professor-aluno, planejar e repensar situações pedagógicas, integrando a afetividade ao cognitivo, possibilitando novas construções pedagógicas. Ela nos permite entrar de forma plena na instituição de ensino, possibilitando analisar o que cotidianamente passa despercebido.

Desse modo, a atuação do psicopedagogo institucional traz aos professores uma reflexão necessária, uma possibilidade de socialização de conhecimentos e mostra que existe uma necessidade persistente de aperfeiçoamento. Reconhecer que muitas vezes o “problema” não é único do aprendente, mas também da instituição educacional. Muitas vezes, há um despreparo dos profissionais para entender e subsidiar determinadas questões que envolvam a aprendizagem.

Compreendemos que a qualificação dos profissionais da educação é possível e necessária, no entanto, é preciso buscar a formação continuada, a qual pode atender às diferenças, por meio

do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções; o que não acontece com o professor que não tem a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola. É um movimento que precisa ser significativo, contínuo para o professor, a fim de que atinja o objetivo de capacitá-lo para as diferenças encontradas em sala de aula.

A ideia de movimento significativo, refere-se às ações que provocam mudanças na postura do professor, ou seja, tornar-se um profissional do ensino que seja competente na sua profissão como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem à todos, a partir dos recursos de que ele dispõe; dotado de uma fundamentação teórica consistente; e consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no social.

Na década de 30, Leontiev dedicou seus estudos a verificar a importância dos vínculos entre os processos internos da mente e a atividade humana concreta. Explicou que na relação ativa do sujeito com o objeto, a atividade se concretiza por meio de ações e operações, desencadeadas por necessidades (essas necessidades é que devem se transformar em motivos que levam a criança a agir). Preocupou-se principalmente com o conceito de apropriação e com o papel da cultura no desenvolvimento das capacidades humanas. Segundo ele, uma atividade distingue-se de outra pelo seu objeto e se realiza nas ações dirigidas a este objeto (LEONTIEV, 1983). Deste modo, a atividade humana não pode existir a não ser em forma de ações ou grupos de ações que lhes são correspondentes.

Davídov (1930-1988) incorporou conceitos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin para formular uma teoria reconhecida como teoria do ensino desenvolvimental. Para ele, “a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se de forma independente na informação científica e em qualquer outra, ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental” (DAVÍDOV, 1988, p. 3). Em sua obra

conceitos como cultura, significados, linguagem, relações humanas, interação, mediação, contexto sociocultural, entre outros, ganham ainda mais relevância e implicam em importantes desdobramentos teóricos e práticos para a educação escolar, particularmente para a didática (DAVÍDOV, 1988; 1999; 2000).

Formar alunos críticos, reflexivos e que sabem “pensar” é um desafio capaz de mexer com a base estrutural da educação. As interações sociais e a teoria da atividade favorecem esse desenvolvimento numa perspectiva histórica – cultural.

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente dos do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmite por heterogeneidade. Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade (LEONTIEV, 1995, p. 323).

O ensino desenvolvimental, tal como propôs Davíдов, mantém a premissa básica da teoria histórico-cultural segundo a qual a educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento humano, em cujo processo estão interligados os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. Mas este pesquisador ampliou consideravelmente essa premissa ao aprofundar a caracterização e a compreensão da atividade de aprendizagem com base na teoria da atividade de Leontiev.

A preocupação com o desenvolvimento do psiquismo na criança e o problema dos deficientes mentais, nos permite acreditar que a teoria histórico-cultural da atividade, com suas considerações em relação a aprendizagem, nos ajuda a compreender melhor o papel do professor e sua formação profissional, uma vez que abordam a natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano. Especialmente, possibilitam compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das

práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica. É preciso entender que, de acordo com Leontiev (1995), a criança não nasce com órgãos aptos a realizar as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica, processo este mediado por instrumentos e signos e intermediado pelo professor no espaço escolar.

Considerações finais

Considerando que as interações entre os sujeitos são necessárias e apresentam uma abrangência multidisciplinar, sendo possível relacioná-las à educação escolar e várias outras áreas, defendemos que pensar e promover entrosamentos intencionais são importantes para o desenvolvimento de cada indivíduo. Vygotsky explica o desenvolvimento humano por processos mediados e destaca a importância da educação e do ensino na aquisição de níveis mais elevados de desenvolvimento. Assim, a linguagem assume um papel importante na formação do pensamento conceitual, que irá repercutir na comunicação e, por consequência, no desenvolvimento da consciência.

Leontiev mostra que tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implica o desenvolvimento de ações muito específicas. Desse modo, a atividade docente não pode ser tratada como algo abstrato, uma vez que o professor desenvolve uma atividade prática, no sentido de que envolve uma ação intencional marcada por valores. Com isso, é possível afirmar que o desenvolvimento infantil depende das interações sociais e da “atividade”, ampliando suas habilidades fundamentais, independente do seu nível de quociente intelectual.

A partir das contribuições teóricas de Vygotsky e Leontiev, compreendemos, que a sala de aula é um espaço riquíssimo para interações entre os pares e este com o educador, o qual por meio de seus saberes pedagógicos poderá propor inúmeras maneiras de

promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano a todos os sujeitos, a fim de alcançar os conceitos atrelados aos objetos do conhecimento a serem desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares.

Nesse sentido, reforçamos que os estudos de Leontiev apontam para a importância da atividade humana, a qual é movida por um objetivo e considera três aspectos relevantes: o meio social; a atividade; e esta, mediada nas relações entre os sujeitos e entre o sujeito e o objeto de aprendizagem.

Ademais, compreendemos que os profissionais que se interessam pelo desenvolvimento humano, especialmente os professores, encontram na Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev, mas, que teve o princípio investigativo com Vygotsky, um aporte teórico importante que poderá amparar a prática educativa, nas diferentes áreas do conhecimento. Tendo em vista que para promover a aprendizagem a de se ter uma intencionalidade pedagógica que provoque o desejo de querer aprender.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

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

DAVÍDOV, V.V. Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: Hedegard, Mariane e

Jensen Uffe Jull. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

DAVÍDOV, V. V. El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDER, Mário. **Angustia por la utopía**. Buenos Aires, Ateneo vigotskiano de la Argentina, 2000.

GOLDER, Mário, Orgs. Leontiev e a Psicologia Histórico-cultural- Um homem em seu tempo. São Paulo: **Grupo de estudos e pesquisa sobre Atividade Pedagógica**; Xamã, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 5

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO ESCOLAR: RELAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Denis da Silva Garcia
Fernanda Hart Garcia
Lenir Basso Zanon
Marli Dallagnol Frison

Resumo

O texto que segue aborda algumas discussões e apontamentos teóricos obtidos por meio de leituras e discussões de artigos e livros, numa disciplina de um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, bem como estudos preliminares sobre o desenvolvimento da aprendizagem das crianças durante a escolarização, mais especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, caracterizando-se como um estudo teórico ancorado na teoria histórico-cultural. Discorrendo a partir da questão norteadora deste estudo: Como a transposição do conhecimento científico em conhecimento escolar contribui para o desenvolvimento das funções superiores de crianças em idade escolar? Dessa forma, a organização do trabalho apresenta discussões a respeito das ideias sobre conhecimento escolar, senso comum e conhecimento científico, bem como suas relações e contribuições para o desenvolvimento infantil. Considera-se então, a escola como imprescindível para o desenvolvimento mental e intelectual das crianças, espaço que permite romper com o conhecimento cotidiano e significar os conceitos científicos.

Introdução

Hoje vivemos cercados por uma imensidão de informações através das mídias e redes sociais, mas até que ponto pode-se ter a

confiabilidade de serem realmente verdadeiras? Opiniões são baseadas simplesmente na leitura de uma publicação no *facebook*, *instagram* ou outro tipo de mídia de informação e comunicação e, muitas vezes, é a partir desses fatos e de leituras rasas que se formam opiniões, não importando se é verídico ou falso, se a fonte da informação é segura. É imprescindível o papel social da escola, na formação de sujeitos críticos, capazes de refletir, argumentar e posicionar-se sobre os mais diversos assuntos. Além disso, o momento atual passa por um negacionismo da ciência, frente a uma pandemia, que de certa forma é lançada por descrentes na ciência e no seu desenvolvimento, baseada muitas vezes no senso comum por posições políticas.

Nesse sentido, pretende-se neste trabalho ressaltar a importância do papel da escola na formação de cidadãos conscientes, não forjada em meras suposições, mas sim, a partir do que a ciência nos traz, tratando-a como global, histórica, social, cultural, científica e tecnológica, principalmente quando trata-se da formação social das crianças, trazendo alguns entendimentos acerca de como se dá a transposição do conhecimento científico em conhecimento escolar no processo de alfabetização científica, a partir dos estudos de Vigotski.

Diante do exposto, apresenta-se a seguinte questão norteadora deste estudo: Como a transposição do conhecimento científico em conhecimento escolar contribui para o desenvolvimento das funções superiores de crianças em idade escolar? A escola, assim como qualquer outro lugar que faça parte das vivências de um indivíduo, constitui-se como local de aprendizagens, e se há aprendizagem, há também desenvolvimento. Mas então, o que diferencia a escola dos demais locais de vivências cotidianas, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil? Estes são questionamentos que norteiam as discussões deste texto, pois de acordo com Vigotski (2008, p. 107), “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.”

Logo, a criança necessita conhecer para aprender e desenvolver sua capacidade mental, e a escola apresenta-se como um espaço que possibilita as mais variadas interações, colocando a criança à frente de novos conhecimentos e desafios a serem superados. Até chegar à escola, a aprendizagem da criança constitui-se nas relações familiares, na sua vivência em sociedade, ou seja, nas aprendizagens a partir do senso comum. Para Santos (2012, p. 32) “o senso comum é um “conhecimento” evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é a de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma.” Vivências que muitas vezes podem se tornar significativas ao longo do processo de desenvolvimento escolar. Neste viés, Vigotski (2007, p. 94) aborda “[...] que o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico.”

De acordo com Lopes (2007, p. 195) “pensar a ciência como conhecimento escolar é pensá-la como um conhecimento sujeito a condicionantes sociais próprios da esfera escolar, portanto diferente do conhecimento dos centros de pesquisa e de outros saberes sociais.” Corroborando com o pensamento da autora sobre o conhecimento científico, “[...] as ciências são uma atividade social e cultural, interessada, constituída por relações de poder, que tem a pretensão de verdade e, para tal, constitui as regras de legitimação de seus saberes” (LOPES, 2007, p. 193). E ainda sobre a legitimação do conhecimento científico, Lopes (2007, p. 189) diz que “[...] é a consideração que esse conhecimento se fundamenta na natureza. A própria adjetivação de uma dada ciência como natural é uma das formas de enunciar tal forma de legitimação.”

Ao corroborar com a discussão, Bachelard (2016, p. 29), aborda que “o espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. Só pode aprender com a natureza se purificar as substâncias naturais e pôr em ordem os fenômenos baralhados.” Nesse sentido, saber diferenciar conhecimento científico e conhecimento escolar é de extrema importância, pois o conhecimento escolar é trabalhado a partir de alguns condicionantes.

Lopes (2007, p. 196) traz que “o conhecimento escolar é produzido socialmente para finalidades específicas da escolarização, expressando um conjunto de interesses e de relações de poder em dado momento histórico.” Chevallard (1985, apud Lopes, 2007) diz que a passagem do conhecimento científico para o conhecimento escolar pode ser chamada de transposição didática, que segundo ele, “[...] é o “trabalho” de transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino [...]” (LOPES, 2007, p. 200).

Neste sentido, entende-se que a transposição didática permite traduzir o conhecimento científico para uma linguagem acessível, ao nível de desenvolvimento da criança, permitindo fazer relações com o que vê na escola e também fora dela, relacionando os fatos científicos com suas vivências diárias. Segundo Vigotski (2008, p. 115) “a instrução escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais”, ou seja, o conhecimento escolar proporciona o desenvolvimento mental em instâncias que não seriam alcançadas sem o contato com a escola, ficando apenas com os conhecimentos do senso comum. Vejamos agora, alguns aspectos da relação entre o conhecimento escolar e o senso comum.

Procedimentos metodológicos

O presente texto parte das discussões e apontamentos teóricos obtidos por meio de leituras e discussões de artigos e livros, numa disciplina de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como estudos preliminares sobre o desenvolvimento da aprendizagem das crianças durante a escolarização, mais especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, caracterizando-se como um estudo teórico ancorado na teoria histórico-cultural. Conforme Gil (2002, p. 44) classifica-se como pesquisa bibliográfica, a qual “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Neste sentido, a organização do trabalho apresenta discussões a respeito das ideias sobre conhecimento escolar, senso comum e conhecimento científico, bem como suas relações e contribuições para o desenvolvimento infantil, amparadas principalmente nas considerações de Maldaner e Zanon (2010), Bachelard (2016), Vigotski (2008) e Lopes (2007).

Relações entre conhecimento escolar e senso comum

A criança antes mesmo de ingressar na escola começa a conhecer o mundo, pelas suas vivências ou experiências cotidianas, estabelecendo relação de aprendizagens a partir de sua realidade e estímulos de quem está ao seu redor. Dessa forma, não é possível desprezar essa formação inicial, mas sim partir dela para que possa ser significativa as suas aprendizagens, porém, em alguns momentos é preciso romper com conceitos que possam não estar com o significado correto. Para Maldaner e Zanon (2010, p. 341) “à escola cabe significar os objetos teóricos da ciência junto aos membros das novas gerações, proporcionando oportunidade e qualificação para que compreendam o mundo que vivenciam e passem a participar com mais conhecimento de suas mudanças”. De acordo com Santos (2012, p. 32):

A ciência, para se constituir, tem de romper com as evidências e com o “código de leitura” do real que elas constituem; tem nas palavras de Seda Nunes, “de inventar um novo ‘código’, o que significa que, recusando e contestando o mundo dos ‘objetos’ do senso comum (ou da ideologia), tem de constituir um novo ‘universo conceptual’, ou seja: todo um corpo de novos ‘objetos’ e de novas relações entre ‘objetos’, todo um sistema de novos conceitos e de relações entre conceitos”.

Para Bachelard (2016, p. 18) “a ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião”, continua, “se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre

errada.” Além disso, o autor destaca que “a opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los.” O autor complementa, “não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la”. Nesse sentido, aponta que “não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório” (BACHELARD, 2016, p. 18). Portanto, destaca-se o importante papel da escola em romper com conhecimentos construídos na idade pré-escolar, aprimorando-os para conhecimentos científicos. De acordo com Marques (1988, p. 96) “o homem pensa antes de descobrir-se; é do interior de seu pensamento que ele se descobre sujeito pensante, um outro distinto do próprio pensar e das coisas pensadas”.

A idade pré-escolar é de descobertas, quanto mais estimulada a criança for, mais rápido será o seu desenvolvimento mental. O contato inicial da criança com um objeto traz um conceito novo, mas que pode ser apenas mediante o conhecimento da palavra, ou seja, sabe o que é, mas não generaliza, não está consciente.

Parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema. Se consciência significa generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade (VIGOTSKI, 2008).

Além disso, é “nos conceitos científicos que a criança adquire na escola a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito” (VIGOTSKI, 2008, p. 116), estabelecendo as relações de generalização e de desenvolvimento mental da criança. Dessa forma, complementa, “é nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio de seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua

estrutura psicológica de cima para baixo” (Ibidem). Contudo, Bachelard (2018, p. 34) destaca que “as regiões do saber científico são determinadas pela reflexão. Não as encontraremos delineadas numa fenomenologia de primeira apreciação.”. De acordo com Maldaner e Zanon (2010, p. 332):

Em um processo histórico, a humanidade passou a produzir conhecimentos de forma mais complexa e intencional, com os mais diferentes objetivos. Entre estes estão os conhecimentos próprios da ciência e os conhecimentos escolares. Por serem produções culturais, temos de pensar em sua significação ou ressignificação, termo que se refere à transmissão, com as gerações novas. Quanto mais profunda puder ser a significação da cultura, mais capacidades terão as novas gerações de recriá-la e projetá-la para novas possibilidades de entendimento do meio em que vivem e de preservá-lo com boa qualidade de vida.

A criança ao perceber que muitos fenômenos apresentados pelo senso comum possuem uma explicação científica, abordada através do conhecimento escolar, começa a dar significado ao que acontece ao seu redor, estabelecendo relações que jamais seriam estabelecidas sem frequentar a escola, desenvolvendo conceitos a partir de suas vivências, assim, “uma vez que a criança já atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceitos todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma.” (VIGOTSKI, 2008, p. 134). Pensa-se então, que a transposição didática do conhecimento científico para o conhecimento escolar pode constituir-se também como uma construção social, assunto abordado na sequência.

O conhecimento escolar como uma construção social

Sabe-se que para tornar o conhecimento científico acessível a todos, foi preciso encontrar uma forma específica de releitura destes conhecimentos, tornando uma linguagem de fácil entendimento às pessoas leigas, ou seja, que não dominam a linguagem científica. Assim, “Os saberes científicos são traduzidos

e (re)construídos a fim de que se tornem ensináveis e assimiláveis pelos/as mais diferentes alunos e alunas.” (LOPES, 2007, p. 199). Para isso, instituiu-se o currículo escolar, com sua vasta seleção de conteúdo. Lopes (2007, p. 196) explica que:

No processo de seleção de conteúdo do currículo atuam, em relações de poder assimétricas, não só o conjunto de professores e professoras, mas também aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação, dirigentes e profissionais de editoras de livros didáticos, associações científicas, conselhos editoriais de revistas especializadas que discutem conteúdos e métodos de ensino, o Ministério e as Secretarias de Educação, comissões de seleção que abrangem conteúdos de ensino, a exemplo das bancas de vestibulares.

Porém, este processo não ocorre somente fora da escola, pelo contrário, é na escola que ele se concretiza e se alinha à realidade escolar, pois “A atuação da escola não é isolada do contexto político-social e cultural mais amplo, mas há especificidades próprias desses processos de seleção em diferentes instituições escolares.” (LOPES, 2007, p. 196). Desta forma, o contexto social no qual a escola está inserida deve ser considerado em todo o processo de organização do currículo, respeitando as peculiaridades da comunidade e sua cultura.

Na contemporaneidade, a organização do currículo dividido em disciplinas já tornou-se defasado, uma vez que se compreenda que o conhecimento científico desenvolve-se a partir de fenômenos multidisciplinares, tornando impraticável a transposição para o conhecimento escolar, fragmentando-o. Vigotski (2008, p. 134) menciona “[...] o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos”, complementa que “uma vez que a criança já atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceitos, todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma”. O autor explica ainda, Vigotski (2008, p. 135) “poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança

é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto". Além disso, "embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados" (Idem).

Da mesma forma, o desenvolvimento das funções superiores e o aprendizado não ocorrem de forma isolada, Vigotski (2007, p. 95) afirma que "[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança". Porém, as aprendizagens pré-escolar e escolar, apesar de muitas similaridades, diferem-se entre si em alguns aspectos, como o citado nos estudos de Koffka, que aponta o aprendizado pré-escolar como não sistematizado e o aprendizado escolar como sistematizado (VIGOSTSKI, 2007) mas além disso, "[...] o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança" (VIGOSTSKI, 2007, p. 95), com suas dimensões elaboradas a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Diante disso, é possível compreender a escola como uma instituição político-social, inserida na comunidade, imersa em sua cultura e socialmente construída, o que reflete diretamente na construção do seu currículo, transpondo o conhecimento científico para o conhecimento escolar sempre respeitando os aspectos histórico-culturais presentes em sua realidade, e além de conhecer o nível de desenvolvimento de seus alunos, dá-lhes condições para que haja aprimoramento e aprendizagem.

Considerações finais

De acordo com os estudos realizados e baseados nos autores citados no texto, foi possível compreender que a escola tem fundamental importância no desenvolvimento das funções superiores das crianças em idade escolar, proporcionando experiências que só ocorrem neste ambiente, amparadas em conhecimentos científicos por meio do conhecimento escolar.

Então, aprendizagem e desenvolvimento andam juntos, ou seja, quanto mais se aprende, mais se desenvolve e quanto mais se desenvolve, mais se aprende.

É importante ressaltar que só é possível romper com opiniões de senso comum por meio do conhecimento científico e que grande parte da população só tem acesso a esse conhecimento através da escola, do conhecimento escolar, o qual dá condições às crianças de desenvolverem importantes habilidades para tornarem-se cidadãos atuantes em prol de uma sociedade mais justa, como o senso crítico, a criatividade, a autonomia e a consciência social e cultural.

Nesse contexto, a escola torna-se a parte mais importante do caminho para o desenvolvimento da criança, aproximando-a dos complexos e rigorosos procedimentos científicos, permitindo que a mesma possa intervir e interagir com segurança e autonomia, a partir de suas aprendizagens e generalizações dos conceitos adquiridos ao longo do processo escolar. Assim, a escola é imprescindível para o desenvolvimento mental e intelectual das crianças, espaço que permite romper com o conhecimento cotidiano e significar os conceitos científicos.

Referências

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Reimp. Edições 70, Lda, 1971. (Reimpressão, 2018).

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. (11ª reimpressão, 2016).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Coleção educação em química).

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. Pesquisa educacional e produção de conhecimento do professor de química. In. SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (org.) **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. (Reimpressão: 2013)

MARQUES, M. O. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Unijuí ed., 1988.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. (6ª. reimpressão, 2012).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 6

UMA REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE DE ENSINO NA ABORDAGEM DA TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV

Marilei de Fátima Kovatli
Michelly Matos Araujo

Resumo

O artigo apresenta reflexões acerca da teoria da atividade defendida por Leontiev na qual o desenvolvimento da aprendizagem acontece através do processo de apropriação da cultura sócio-histórica da humanidade, estando vinculada às relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio. O trabalho é definido como uma abordagem qualitativa, tendo como base teórica as pesquisas e estudos de Leontiev, Luria e Vygotsky. Através do estudo, compreendeu-se que as necessidades humanas criam um motivo e que este desencadeia o processo de aprendizagem. Nesse sentido destaca-se a importância de estar bem definido qual é a intencionalidade ao se fazer um planejamento de formação continuada, para possibilitar criar aptidões novas, transformando a atividade de ensino do professor através das práticas pedagógicas mediadas pelas TDICs.

Considerações iniciais

Diante das novas propostas de ensino e de aprendizagem sugeridas pelas políticas públicas e estudos acadêmicos, o professor da contemporaneidade é ator de um cenário composto por debates, investigações e processos formativos teórico-metodológicos com a finalidade da melhoria e qualidade na aplicabilidade de sua prática pedagógica na sala de aula. A transformação desse docente vai refletir de forma direta nessa nova realidade escolar em que a escola passa a ser um espaço de formação cidadã e democrática, trazendo desafios para esse

professor que é transformar esse ambiente de trabalho e estar aberto ao novo modelo de ensino, onde o estudante é protagonista do conhecimento, valorizando a comunicação, criatividade, colaboração e seu pensamento crítico. Nesse contexto, podemos afirmar que a história e o social contribuíram para a formação desse professor, e a sua evolução psíquica social estabelecendo relações entre este e a cultura estabelecidos pela atividade humana.

Os processos de ensino e de aprendizagem do estudante são consequência da interação entre os diversos campos que este se insere seja na família, na sociedade, na construção da cultura e no uso das tecnologias. Assim, consideramos também o professor como sujeito que também participa dos processos de ensino e de aprendizagem, através de suas interações em diferentes meios e quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

A difusão das TDICs provocou mudanças comportamentais radicais na sociedade (SILVA, 2017) e essas mudanças, descontínuas e singulares, não tem mais volta (PRENSKY, 2001).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) reconhece que a tecnologia tem um papel fundamental na formação do estudante, sendo necessário que o professor compreenda, utilize e crie tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais onde o estudante produza seu conhecimento, se comunique, resolva os seus problemas e exerça o protagonismo na sua vida escolar e social. Essas competências digitais reconhecem que a tecnologia digital tem papel fundamental na evolução sociocultural na vida desses estudantes, sendo os professores intermediadores da compreensão do universo tecnológico escolar com o objetivo de qualificá-los no uso delas.

É preciso salientar que incorporar as tecnologias digitais na educação não é apenas utilizá-las como meio ou suporte de promover a aprendizagem, mas sim utilizá-las na construção de conhecimentos com e sobre o uso das TDICs. A partir desse contexto, a problemática deste estudo é investigar quais

elementos são necessários para desencadear o desenvolvimento da aprendizagem nas TDICs, segundo a teoria da atividade de Leontiev. O estudo tem como objetivo geral compreender quais as condições adequadas para que os professores desenvolvam aprendizagens no uso das TDICs segundo a teoria da atividade de Leontiev.

Metodologia

O trabalho é definido como uma abordagem qualitativa, tendo como base teórica as pesquisas e estudos de Leontiev, Luria e Vygotsky. Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, destaca-se a pesquisa bibliográfica, a partir de livros, de artigos publicados em revistas e de produções científicas em geral. Para a análise e a interpretação dos dados, o método de abordagem utilizado foi o hipotético-dedutivo, visando explicar o fenômeno em curso, com procedimentos secundários de caráter histórico e comparativo (GIL, 2008).

Nessa análise, foram selecionadas obras na qual se pudessem investigar o desenvolvimento psíquico do indivíduo dos autores com estudos na abordagem da atividade humana de Leontiev. Tais materiais foram encontrados de modo assistemático, configurando esse estudo como uma revisão narrativa interligando-as (ou fazendo referência) à cultura digital no processo de aprendizagem e social, do sujeito. A investigação foi realizada com o objetivo de escutar um grupo de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do município de Santo Ângelo- RS, para através dessa escuta analisar como os professores estão utilizando as tecnologias digitais e quais os apontamentos que eles fazem em relação às formações continuadas em TDICs que eles participam.

Teoria da Atividade

Leontiev (1978b) vê a atividade como principal unidade de análise do psiquismo possibilitando refletir dentro de um contexto histórico-cultural a compreensão da realidade. O autor entende atividade como:

[...] uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. É em um sentido mais estrito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo (LEONTIEV, 1978b, p. 66).

Ao pesquisar a teoria da atividade através dos estudos de Leontiev destaca-se a questão da relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a subjetiva da consciência. Através dessa análise, Leontiev aponta às complexas relações entre indivíduo e sociedade e os processos de alienação produzidos pelas atividades na sociedade capitalista.

Duarte (2002) discute em seu trabalho sobre a teoria da atividade, em que os autores contemporâneos, que tomam por referência a teoria da atividade não consideram, muitas vezes, essa questão filosófica ao marxismo, sendo que mesmo em pesquisas voltadas aos processos de conhecimento e de aprendizagem em atividades de trabalho, tendem a ignorar a questão da alienação da atividade de trabalho na sociedade capitalista, mas é importante destacar que as obras de Leontiev apresentam a atividade essencialmente social do seres humanos aos processos de formação da consciência, uma consciência alienante ou humanizadora.

A consciência forma o psiquismo do indivíduo, revelando a dimensão afetivo-emocional do motivo e possibilitando que esse possa criar ou recriar a realidade externa formando o reflexo psiquismo. Por assim dizer, segundo Vygotsky caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.

Luria afirma em sua obra que:

Vygotsky gostava de chamar este modo de estudo de psicologia "cultural", "histórica" ou "instrumental". Cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele. Cada qual destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais. (LURIA, 2010, p. 26)

Para uma melhor compreensão, abordaremos alguns elementos que estão inseridos e definidos na teoria da atividade, como o instrumento, a ação, a operação, e o motivo.

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, os traços característicos da criação humana. "Não é apenas um objeto de uma forma particular, de propriedades físicas determinadas" (LEONTIEV, 2004, p.88), ele é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

Assim, o homem ao apropriar-se dos instrumentos, vai apropriando-se da cultura produzida durante o desenvolvimento da humanidade.

A atividade constitui, segundo Leontiev, um elo prático que liga o sujeito ao mundo circundante, como um processo de trânsito entre pólos opostos: sujeito e objeto. É através da atividade que o ser humano estabelece um contato ativo com o mundo exterior (PASQUALINI, 2006, p. 86)

Nessa abordagem sócio-histórica, a atividade surge de uma necessidade que vai se transformar em motivo. E, nesse estudo, em que o foco é a aprendizagem do professor, cabe ressaltar que mesmo que se coloque o professor em atividade de estudo isso não vai garantir que ele vá se apropriar do conhecimento em TDICs.

De acordo com Leontiev, toda atividade humana sistematicamente possui sua origem em um motivo. O motivo da ação deve estar ligado ao motivo da atividade.

A estrutura da atividade conta com um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visam a responder a finalidades específicas; as finalidades, por sua vez, não coincidem com o motivo gerador da atividade, mas podem estar em

consonância ou dissonância em relação a ele. Cada ação possui sua dimensão operacional uma vez que se concretiza por meio de um conjunto de operações. (SANTOS, ASBAHR, 2020, p. 10)

Para entender a estrutura da atividade faz-se necessário esclarecer como o autor define a operação, como sendo o conteúdo de uma ação, ainda que a operação engloba a maneira de executá-la, e que a atividade pode ser classificada em dois tipos: como uma atividade manual que tem o seu desenvolvimento através da mediação de instrumentos e o outro tipo a atividade intelectual que tem o seu desenvolvimento através de operações intelectuais também mediados por instrumentos.

Assim, relacionado à atividade de ensino do professor temos várias ações, como por exemplo, preparar o material, organizar as tarefas, aplicar essas tarefas, e fazer a mediação entre os sujeitos participantes. Portanto na atividade de sala de aula, não podemos pensar separado do contexto, a atividade é social, envolve ações do professor, dos estudantes, dos outros professores, da instituição educacional e que interferem na atividade de ensino.

A cultura digital, TDICs e o Professor

Para relacionar a cultura, e neste estudo a cultura digital é necessário considerar o entendimento que Leontiev mostra na sua obra, onde ele afirma que o homem é um ser de natureza social, e sendo assim, tudo o que tem ele tem de humano origina-se da sua vida em sociedade, e é através do ambiente onde ele vive, das relações entre os homens, entre os sujeitos, que ele se apropria da cultura.

Neste estudo considerar-se-á apropriação como “resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Nos estudos apresentados na obra de Leontiev (2004) está destacado que em relação a apropriação da cultura, a sociedade de classes é a responsável pela desigualdade no desenvolvimento

cultural na maioria das pessoas, sendo que as pessoas que estão em grupos que não possuem acesso aos conhecimentos ficam limitados a apropriação da cultura e conseqüentemente às condições do seu total desenvolvimento.

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (LEONTIEV, 2004, p. 293)

Na teoria da atividade há uma indicação para que o homem se aproprie dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é fundamental desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços principais da atividade representada que está acumulada no objeto.

Di Felice (2012, p. 13) destaca a questão da cultura tecnológica, “[...] uma nova cultura tecnológica e comunicativa marca o cotidiano e a existência das novas gerações que vivem em contextos sociais e midiáticos digitais, e que produzem alterações qualitativas na política, na democracia e na forma de pensar a sociedade.”

A inserção das Tecnologias Digitais no processo de ensino aprendizagem tem sido uma tendência mundial contribuindo na construção de referenciais das competências digitais no intuito de melhorar os níveis de apropriação do uso das tecnologias, investindo no desenvolvimento dessas competências, considerando a velocidade do mundo digital da contemporaneidade.

A competência digital dos professores é expressa pela sua capacidade em usar tecnologias digitais, não só para melhorar o ensino, mas também para as interações profissionais com colegas, estudantes, encarregados de educação e outras partes examinadas. É expressa também pela sua capacidade para usar o seu desenvolvimento profissional individual, para o bem coletivo e inovação contínua na instituição e na profissão docente.

Resultados e discussão

Partindo da reflexão sobre o estudo, observa-se que é possível colocar as pessoas em atividade. Em cada ação, em cada atividade, em qualquer situação, por exemplo, quando nos expressamos através da fala, quando usamos a linguagem é através dela que podemos nos apropriar do mundo onde estamos inseridos.

Nesse contexto, uma formação continuada em TDICs que considere as reais necessidades dos sujeitos pode desencadear e colocar o professor em situação de atividade para que ele possa desenvolver suas competências digitais e assim apropriar-se da cultura digital, possibilitando criar novas estratégias de ensino para seus estudantes. Para Leontiev, além do biológico e do cultural vai depender da aprendizagem do sujeito, ele precisa se apropriar da cultura. Ainda, é importante considerar a hereditariedade sociocultural, a apropriação da experiência histórica, ou seja, como fazer uso dos objetos (equipamentos, dispositivos, softwares, aplicativos, rede de internet), observar outros usando esses instrumentos para depois também usar, sem esquecer que esse uso é intermediado pelos outros humanos e mediados pela atividade.

Para essa abordagem, torna-se relevante o planejamento de formações continuadas em tecnologias digitais para os professores, esse planejamento evidenciado na teoria da atividade que apresenta que toda atividade humana é social, assim pode-se ressaltar o contexto social em que o professor está, qual é o espaço escolar e criar situações para colocar os professores em atividade, uma formação continuada que possibilite o “mão na massa” e que esta atividade coincida com o motivo, e torne possível uma elaboração própria do professor e assim a apropriação da cultura digital.

Em observação ao grupo de professores acerca do uso das TDICs, investigou-se quais seriam os diferentes canais de comunicação que eles utilizam para melhorar a comunicação com os estudantes, com os gestores de educação e com seus colegas, e através da escuta identificou-se o uso de e-mails, plataformas da

escola e aplicativos. Os professores apontaram que o e-mail é o canal principal para comunicação entre gestores e professores e que a plataforma da escola e os aplicativos são utilizados para interação entre professores e estudantes. Nessa análise, percebeu-se que alguns professores apresentaram dificuldade para trabalhar on-line de modo colaborativo com os colegas, mesmo estando ao alcance das ferramentas digitais que possibilitaram essa operação. Neste ponto, destaca-se o momento que a educação vivenciou devido ao impacto da pandemia Covid-19, onde buscou-se um trabalho educativo mediado por tecnologias digitais, sendo necessário fazer uso da cultura digital sem estar adequadamente preparado, tornou-se relevante uma apropriação da cultura digital.

Nesse recorte, observou-se que os professores em relação ao desenvolvimento das habilidades de ensino digital, têm pouco tempo para dedicar-se no estudo e apropriação das ferramentas digitais, sentem-se inseguros para aplicar no planejamento das aulas pois muitas vezes apesar de ter o domínio do conteúdo que irão ensinar, sentem dificuldade em saber quais recursos seriam adequados. Os professores manifestaram que o que eles têm feito são participar de formações on-line, como *webinars*, cursos on-line, mas que às vezes a maioria não atende às suas necessidades, a sua realidade escolar, e que necessitam de uma formação em TDICs para inovar e melhorar a prática educativa.

Considerações finais

A Teoria da Atividade é uma abordagem multidisciplinar quando trazemos para o olhar da aprendizagem humana se interligando entre o sujeito e o contexto social, que oportuniza a apropriação da cultura digital. O uso das TIDCs como ferramentas de ensino pelo computador, pode prover que o uso dessas tecnologias pode ser positivo no processo de ensino e mudando a maneira de aprender.

As categorias motivo, ação, significado e sentido pessoal discutidas nos fazem refletir em questões que, de certa forma, são

provocativas para os docentes. O que os motivam a exercer essa atividade? Qual o sentido de ser professor?

A introdução das tecnologias digitais na atividade docente afeta sob um olhar educacional, social e individual onde o sujeito em uma atividade, utilizando artefatos como ferramentas e sistema de símbolos medeiam o indivíduo e seu motivo ao realizar uma atividade. Assim, os processos mentais envolvidos com o uso das TDICs facilitam a execução da tarefa e transformam a mente do indivíduo onde a aprendizagem é construída nas interações sociais.

Considerando que “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291) foi possível refletir que o avanço no desenvolvimento das TDICs na educação exige uma mudança no planejamento das formações continuadas, onde é importante pensar nos elementos como: qual o tempo dedicado que o professor tem para envolver-se no estudo, qual é a intencionalidade da atividade, quais os métodos pedagógicos e pensar qual é a infraestrutura do ambiente onde o professor está inserido, para que a escolha dos recursos educacionais digitais para que o professor possa se apropriar desses instrumentos e ocorra a aprendizagem através de um processo mediado pela ação da atividade.

A cultura digital traz consigo aspectos sociais, culturais e psicológicos dos aprendizes para estudar as práticas humanas enquanto usam o computador como ferramenta de aprendizagem. Mishra e Koehler (2006) apontaram que as tecnologias poderiam ter um potencial para transformar o ensino e facilitar a aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes. Assim, como estudos futuros é relevante pesquisar sobre o modelo TPACK - *Technological, Pedagogical, Content, Knowledge* em português CTPC- Conhecimento Tecnológico, Pedagógico do Conteúdo para investigar como a formação do professor poderia integrar o conhecimento pedagógico com o aprofundamento no conhecimento do conteúdo, e o conhecimento tecnológico. Para aprofundar esse estudo, pretende-

se investigar qual a relação da teoria da atividade, do modelo TPACK e da atividade de ensino do professor.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. 472 p.

DI FELICE, M. Redes Sociais Digitais, Epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. **In Revista**, USP, 2012, p. 06-19.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978b, 249f.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N; VIGOTSKY L. S; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MISHRA, P., KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, vol. 108, n. 6, 2006, p.1017-1054.

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação

em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2006

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, Marília Alves dos; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A Teoria da Atividade de A.N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**. vol. 2, n. 2, 2020.

SILVA, J. B. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino.

ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em:

<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1531>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAPÍTULO 7

PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Jéssica Puhl Dalberto Borghetti

Carla Maria Leidemer Bruxel

Júlia Stiebbe Callai

Jociele Terezinha Corazza Portillo

Resumo:

A linguagem é uma prática social e histórica que surgiu como produto da atividade humana e promove uma nova relação entre o ser humano e o outro, consigo mesmo e o seu meio. O objetivo da pesquisa foi investigar as contribuições de publicações relacionadas à produção de sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita. A metodologia adotada constitui-se pelo uso da pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). Realizou-se uma busca de pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e limitou-se a busca no período de 2005 a 2022. Foram utilizados os descritores: “sentidos” AND “linguagem escrita” e “produção de sentidos” AND “alfabetização”. Com o primeiro descritor obteve-se o retorno de sete trabalhos e com o segundo descritor obteve-se como resultado 240 trabalhos. Após leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave foram selecionadas quatro pesquisas que contribuem para as reflexões estabelecidas neste trabalho. Conclui-se que a produção de sentidos é construída na relação do professor com os alunos. As necessidades e interesses das crianças não são dados *a priori*, visto que se constituem como elaborações históricas e sociais que podem ser desenvolvidas através da intermediação do professor. Portanto, a linguagem possibilita as interações entre as crianças e por meio dela é possível produzir sentidos para a aprendizagem.

Introdução

A linguagem é uma prática social e histórica que emergiu como produto da atividade humana e promove uma nova relação entre o ser humano com os outros, consigo mesmo e com o seu meio. Quando bebês somos frágeis e é perante essa fragilidade que desenvolvemos nossas funções motoras e psicológicas, nos formamos como seres sociais pois, desde o nascimento sobrevivemos na dependência de outros. Assim, precisamos do outro para nos desenvolver na medida em que nos apropriarmos dos conhecimentos e da cultura humana.

Nesse sentido, a linguagem é entendida como um produto social pois, a partir da necessidade de estabelecer mediações com os outros, ou seja, de nos comunicar, é que nos apropriamos do mundo pelo signo tornando-nos constituídos por e constituidores de uma ampla diversidade de experiências. Dessa forma, o desenvolvimento humano ocorre no meio social e individual através das transformações das funções psicológicas superiores, que, segundo Vygotsky (2008), são o resultado da internalização dos signos, pela apropriação da cultura. Para internalizar um conhecimento precisamos nos apropriar dos significados sociais e também atribuir sentido àquilo que estamos aprendendo.

A linguagem, particularmente a fala como a escrita, constitui o pensamento humano, pois representa aquilo que pensamos. Desse modo, a linguagem é um sistema de sentidos em constante movimento que se constitui continuamente na corrente verbal, sendo instrumento que possibilita mudanças psicológicas no sujeito, na sociedade e na cultura. Por meio da linguagem, portanto, nos constituímos como seres humanos e nos tornamos capazes de significar as coisas e atribuir sentido a elas.

Toda aprendizagem é uma construção social que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento do ser humano. Assim, reconhecer o processo de aprendizagem, de apropriação e desenvolvimento das funções mentais superiores requer reconhecer a importante função social da linguagem como fonte de

expressão, comunicação, acesso à informação e construção da aprendizagem. O professor é fundamental, pois ele se constitui como intermediador entre a criança e o conhecimento e é ele que cria as condições necessárias para que a aprendizagem se torne possível.

A alfabetização é um processo que inicia desde o nascimento da criança, nos espaços sociais nos quais está inserida. Estes espaços afetam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois esta mediação que acontece nestes contextos favorece potencialmente a aprendizagem, ou seja, caracterizam o próprio pensamento humano e são mediadas por um sistema simbólico cuja centralidade está na linguagem. A partir dessas compreensões iniciais, o objetivo deste trabalho é investigar contribuições de publicações relacionadas à produção de sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita.

Metodologia

O caminho metodológico constitui-se por uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), com o objetivo de identificar publicações referentes à produção de sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita, entre o período de 2005 a 2022, encontradas quando da consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no dia 09 de julho de 2022.

Na compilação dos *locus*, com ferramenta de busca avançada para o título, resumo e conteúdo textual, utilizou-se os descritores: “sentidos” AND “linguagem escrita” e “produção de sentidos” AND “alfabetização”. Nesse panorama, com o primeiro descritor obtivemos o retorno de sete trabalhos. Com o segundo descritor obtivemos 240 trabalhos.

Neste viés, todas as pesquisas encontradas foram analisadas mediante a leitura rigorosa dos títulos, resumos, palavras-chave e objetivos, sendo selecionados quatro trabalhos que contemplam a apresentação do tema de forma clara e concisa. Assim, as demais pesquisas foram descartadas por apresentarem temas não

relevantes para esta pesquisa ou porque faziam referência a outro nível de ensino.

Por conseguinte, construímos o Quadro 1, exposto na sequência, que apresenta os pontos relevantes de cada artigo e sua relação com a temática abordada nesta pesquisa.

Quadro 1 – Descrição dos artigos corpus da pesquisa

| D/T | Autores/ano | Título | Objetivos | Resultados |
|-----|---------------------------------------|--|---|--|
| D1 | Solange Maria Senem dos Santos (2005) | A linguagem escrita como produção de sentidos no contexto da sala de aula | Compreender os movimentos interlocutivos no desenvolvimento das habilidades de escrita no contexto de uma sala de aula e criar uma ecologia pedagógica em que os sujeitos possam efetivamente envolver-se em práticas sociais de escrita e leitura. | Os resultados indicam que os caminhos que levam a interlocução e a produção de sentidos precisam ser socialmente construídos na sala de aula; |
| D2 | Thuinie Medeiros Villela Daros | Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do ensino fundamental (2014) | Compreender quais sentidos estão sendo atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. | Os resultados da investigação apontaram que há diferentes sentidos atribuídos à linguagem escrita pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Estes diferentes sentidos são decorrentes da maneira como as |

| | | | | |
|----|----------------------------------|--|--|--|
| | | | | professoras têm concebido e conduzido o ensino da linguagem escrita, bem como consideram as especificidades das crianças e suas infâncias. |
| D3 | Luciana Martins Quixadá (2015) | Ciranda de palavras, auroras de sentido: interação discursiva em sala de aula e construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita | Investigar a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita, considerando a dinâmica dos discursos intersubjetivos presentes nas atividades de leitura e de escrita em sala de aula. | Aponta as principais concepções que as crianças apresentaram: 1) a relação entre leitura e/ou escrita e a escola; 2) a leitura e a escrita como instrumentos que viabilizam relações sociais e culturais ou com a atividade do trabalho; 3) o saber ler e o saber escrever como competências de pessoas mais velhas ou adultas; e 4) relação muito próxima entre saber ler e saber escrever. |
| D4 | Débora da Silva Furlaneti (2020) | Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças | Investigar que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita, propostas pela professora de uma sala de um | A pesquisa apresentou um quadro favorável para a reflexão sobre as práticas de leitura e de escrita durante a alfabetização e sobre a formação de professores. Concluiu-se que os discursos das |

| | | | | |
|--|--|--|-------------------------------|---|
| | | | 3º ano do Ensino Fundamental. | crianças valorizaram e reconheceram os contextos de uso da escrita e da leitura, aproximando as práticas escolares das práticas sociais cotidianas. |
|--|--|--|-------------------------------|---|

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.
Dissertação D*; Tese T**.

No processo de análise e sistematização dos dados, utilizamos os argumentos de Moraes e Galiazzi (2016), que apresentam a Análise Textual Discursiva (ATD) como sendo um método rigoroso, no qual a interpretação dos pesquisadores carrega as concepções, os discursos e as ideias do investigador, ampliadas e reelaboradas durante o processo de construção do conhecimento. Com esta análise, constituiu-se a temática nomeada “relações entre afetividade e produção de sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita: o que dizem as produções científicas?”, sobre a qual discorreremos na sequência.

Relações entre afetividade e produção de sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita: o que dizem as produções científicas?

Entendemos que refletir sobre a produção de sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita é relevante para o planejamento e a condução das práticas de ensino no Ensino Fundamental – I (EF-I). Assim, é pertinente apresentar as reflexões trazidas pelos autores das produções selecionadas e a realização de um diálogo com autores que fundamentam as reflexões apresentadas. Para ancorar teoricamente as discussões recorreremos a Vygotsky (2007, 2008), Smolka (2012) e Tassoni (2003).

Sabe-se que a criança desde a tenra idade tem contato com o mundo letrado e logo nos primeiros anos de vida, ela se expressa

pela linguagem oral. Com o passar dos anos, as crianças iniciam o processo de desenvolvimento da escrita no próprio ambiente familiar e no convívio social, antes mesmo de entrarem no ensino obrigatório de 4 anos. Há ainda crianças que têm seu primeiro contato de forma mais intensa com o código escrito quando estão no primeiro ano do EF-I.

A criança é um ser social em processo de desenvolvimento e na interação com os outros produz sentidos e se apropria dos significados sociais historicamente produzidos. Esses sentidos são produzidos em suas trajetórias de vida, em suas diferentes atividades e formas de relação com os outros. Conforme Santos (2005) no desenvolvimento das aulas, os sentidos para a aprendizagem são socialmente construídos por meio das interações entre as crianças e os professores. Ressalta-se que esses sentidos podem ser modificados quando o professor faz a intermediação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos prévios das crianças.

Percebe-se, dessa maneira, que o professor tem um desafio diário no desenvolvimento da atividade de ensino, que é produzir na criança a motivação para a apropriação do conhecimento, ou seja, provocar o desejo de aprender. Isso ocorre quando o professor organiza um espaço acolhedor para o desenvolvimento, propício para a aprendizagem, por meio de escutas sensíveis. Neste espaço, deve-se aceitar opiniões e respeitar a individualidade de criança e o ritmo de aprendizagem de cada uma. Dessa forma, o professor cativa a criança e ultrapassa o distanciamento que, muitas vezes, se estabelece entre ambos. Portanto, para que se propicie um ambiente acolhedor de aprendizagem, a relação entre a criança e o professor necessita ser permeada pela afetividade, visto que,

a intervenção pedagógica que se processa a partir da interação professor-aluno não só promove a construção do conhecimento como vai marcando afetivamente o objeto a ser conhecido. É, pois, a qualidade dessa mediação que imprime uma carga afetiva, positiva ou negativa, na relação do sujeito com o objeto de conhecimento. Desse modo, os aspectos afetivos participam

de igual maneira, e em conjunto com os cognitivos, do processo de aprendizagem (TASSONI, 2003, p. 227).

Nesta perspectiva, a sala de aula é um local de interações entre professor, alunos e objeto do conhecimento. Contudo, é também um espaço de confronto de saberes, de troca de experiências e diversas interações verbais, como um processo dialógico. Desse modo, as interações podem ser consideradas como um espaço de produção de relações sociais e de sentidos. A partir disso, ressalta-se a importância de promover a aprendizagem da criança por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração as necessidades delas, pois estas contribuem na produção de sentidos.

Os processos psicológicos são desenvolvidos na criança tanto pela linguagem falada quanto pela linguagem escrita. A linguagem falada é o resultado da vivência cotidiana e da aprendizagem com o meio cultural que a criança está inserida. Assim, a criança se apropria naturalmente da linguagem falada ainda que por estímulos do ambiente familiar e social em que está inserida. Por outro lado, a apropriação da escrita se realiza na interação verbal, num contexto em que se propicia o contato com o mundo letrado, visto que o processo de apropriação da linguagem escrita não ocorre de maneira natural.

O ser humano se diferencia dos animais por ser capaz de pensar, ou seja, internalizar os conhecimentos, da mesma forma que consegue transformar os signos em palavras. Conforme Santos (2005, p. 161) “a aprendizagem de um texto escrito se dá no momento em que a escrita é compreendida como forma de interação”. Dessa maneira, a apropriação da linguagem escrita requer a intermediação do outro, portanto, não há aprendizagem da escrita sem a interação com o outro.

A criação e o uso de signos se constituem como atividade geral e fundamental do ser humano, pois os signos são o meio de interação social pelo qual a pessoa se torna humana. Por meio da apropriação dos signos que constituem a linguagem escrita as

funções psicológicas superiores são desenvolvidas. Assim, a linguagem escrita se torna intermediadora do próprio pensar. Os signos são compartilhados socialmente e produzidos em diferentes contextos, mas tornam-se individuais através da internalização e este processo se desenvolve no contexto escolar.

Para que a criança se aproprie da linguagem escrita ela precisa conhecer a significação social desse processo. Conforme Vygotsky (2007, 2008) a significação primeiro é social e assim, aos poucos, a criança se apropria, ou seja, internaliza essa significação social. Logo ela passa a produzir uma significação individual, através dos sentidos que produz para a significação. Esses sentidos são construídos através da relação com a história, o contexto e a vivência de cada criança, por isso se torna uma significação individual.

O sentido de uma palavra se diferencia do seu significado, pois não tem a estabilidade de um significado e pode mudar de acordo com as circunstâncias e os interlocutores. As palavras estão sujeitas às modificações provocadas pelo ambiente social e pelas pessoas com quem interagimos. Dessa maneira, novos sentidos podem ser produzidos a todo instante no processo de apropriação da linguagem escrita.

O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (VYGOTSKY, 2008, p. 125).

Dessa forma, a palavra, entendida como linguagem, é um instrumento fundamental para a compreensão do pensar e agir de cada criança. Assim, a criança se constitui através das relações e interlocuções estabelecidas com o outro e os sentidos se modificam conforme o contexto em que ela está inserida. As crianças, portanto, constituem sua consciência em contextos escolares através das

interações e apropriam-se das habilidades de leitura e da escrita pelas interações que estabelece com os outros, visto que precisam de intermediação para se apropriar dos signos que representam essa linguagem.

Neste viés, Daros (2014) investigou os sentidos construídos em relação à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Conforme a autora, foi constatado por meio dos enunciados das crianças “a presença de outras vozes sociais, - da professora, dos pais, da comunidade. Vozes que marcam e constituem as crianças. Como marcas, permanecem nas crianças e modificam seus modos de agir, pensar e sentir” (DAROS, 2014, p. 175). Portanto, as crianças atribuem sentidos à linguagem escrita a partir das relações sociais que estabelecem mediante o uso da linguagem.

Diante disso, entende-se que o ensino deve ser orientado para aquilo que o aluno tem potencial para fazer, mas ainda não realiza de forma efetiva. Assim o professor atua como intermediador do desenvolvimento dos processos psíquicos potenciais de aprendizagem e deve explicitar para a criança o objetivo de cada atividade pedagógica. Conforme Quixadá (2015), às interações discursivas entre crianças e professores afeta qualitativamente a construção das concepções das crianças sobre a linguagem escrita. Assim, a evolução do desenvolvimento está vinculada à aprendizagem, quando a criança adquire ou desenvolve novas competências através de uma instrução.

Nesta perspectiva, a formação das representações das crianças com o mundo está conectada com as trocas linguísticas organizadas em contextos socioculturais e favorecem o processo de aprendizagem. Assim, a escrita “começa a constituir-se um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas” (SMOLKA, 2012, p. 141). Isto é, o aluno que aprende a ler e escrever na escola foi afetado por sentidos e significados manifestados socialmente através da interação. O próprio ato de aprender envolve a superação de desafios, a criação e a formulação de conteúdos e não apenas a reprodução destes.

Ressalta-se que a criança, antes de entrar na escola, possui muitos conhecimentos sobre a escrita, assim, é importante que o professor investigue sobre os contextos vivenciados por ela. A partir disso, pode-se promover interações que revelem seus conhecimentos prévios e estes saberes precisam ser valorizados. O processo de apropriação da escrita envolve o processo de elaboração conceitual, o que implica na reconstrução do saber social e a observação dos diferentes sentidos atribuídos por cada criança. Dessa maneira,

trabalhar com a alfabetização requer muito mais do que apenas o contato das crianças com um ambiente alfabetizador e com a organização desse ambiente. É um processo dialético permeado por um contexto de interações sociais em que a ação do professor requer muito mais intencionalidade para a aprendizagem e para o desenvolvimento de seus alunos. É por meio da mediação, da qualidade e da frequência dessas interações entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-atividade e das diversas práticas sociais que permeiam e potencializam esse processo, que se concretiza a aquisição da leitura e da escrita (FURLANETI, 2020, p. 13).

A criança necessita participar ativamente no processo de aprendizagem para construir sentidos próprios aos objetos de estudo. O desenvolvimento de habilidades intelectuais, que é intermediada pelas interações sociais e seus instrumentos, principalmente a linguagem, ocorre através da passagem do conhecimento do âmbito interpessoal para o intrapessoal. Assim, a evolução do desenvolvimento da criança está vinculada com a aprendizagem e esta decorre do ensino formal promovido pela escola.

Ressalta-se que, no processo de alfabetização, a criança troca experiências e conhecimentos com seus pares, apropria-se de significações e produz sentidos para essa significação, conforme suas vivências e o contexto em que está inserida. Desse modo, a escola representa o lugar de produção social de significados, na qual o desenvolvimento da habilidade de leitura e da escrita está relacionada a uma atividade cultural complexa, que integra vivências e significados produzidos pelas crianças.

A sala de aula, nesta perspectiva, constitui-se como espaço propício para interações, no qual se manifestam diferentes vivências, experiências e saberes das crianças. Nesse sentido, numa prática dialógica, professores e alunos por meio de palavras elaboram sentidos e significações e vão se constituindo como seres humanos, se apropriam da leitura e da escrita e de novos conhecimentos que estes dão acesso. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança requerem a apropriação da cultura e o conhecimento da história humana.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa consistiu em investigar as contribuições de publicações relacionadas à produção de sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita. Dessa maneira, através do mapeamento das produções científicas foi possível ampliar a compreensão sobre como a criança constrói seu conhecimento, sobre o papel do professor neste processo enquanto sujeito responsável por construir sentidos para a aprendizagem junto com as crianças.

Percebeu-se que o conhecimento é uma construção social, onde a relação com o objeto do conhecimento se faz mediada pelo outro, via linguagem, assim a palavra transforma e redimensiona toda ação humana. Em suma, é pela linguagem compartilhada que cada ser humano pensa e age no mundo, se apropria de significados e ressignifica a cultura. Nessa perspectiva, a afetividade demonstrada pelo professor em sala de aula, possibilita a construção de sentidos, facilita o processo de apropriação dos conhecimentos. A produção de sentidos está sempre em movimento, pois é a concepção interativa de linguagem permeada por intensas relações afetivas.

Diante disso, concluímos que a produção de sentidos é construída na relação do professor com os alunos. As necessidades e interesses das crianças não são dados *a priori* visto que se constituem como elaborações históricas e sociais que podem ser

desenvolvidas através da intermediação do professor. Portanto, a linguagem possibilita as interações entre as crianças e por meio dela é possível produzir sentidos para a aprendizagem.

Referências

- DAROS, T. M. V. **Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2014, 192f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/900/1/Thuinie%20Daros%20_Dissertacao%20final.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.
- FURLANETI, D. S. **Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças**. 2020. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15571>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- QUIXADÁ, L. M. **Ciranda de palavras, auroras de sentido: interação discursiva em sala de aula e construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita**. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88067>. Acesso em: de 09 jul. 2022.
- SANTOS, S. M. S. **A linguagem escrita como produção de sentidos no contexto da sala de aula**. 2005. 197f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2005. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/TE/2005/301941_1_1.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TASSONI, E. C. M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. *In*: LEITE, S. A. S. (org). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 2. ed. Campinas: Komedi, 2003. p. 223-259.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Psicologia e pedagogia).

CAPÍTULO 8

GAMES NA EDUCAÇÃO: A BUSCA POR UMA NOVA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Alexandre dos Santos

Resumo

O engajamento que os jogos e os games oferecem aos alunos se materializa como novas práticas pedagógicas na relação existente entre ensino e aprendizagem. Este texto consiste numa análise teórica sobre a utilização dos games na Educação. Ele apresenta reflexões de como os jovens estão imersos na cultura digital; como as inovações e revoluções dos jogos eletrônicos contribuem para o processo educativo; de que maneiras os jogos eletrônicos podem ser utilizados como ferramenta pedagógica; e, como o uso dessa linguagem no âmbito educacional tem modificado o próprio desenvolvimento dos games. Este texto pretende perceber como os games fazem parte da vida dos nativos digitais; além de mostrar como a prática dos jogos eletrônicos possibilita a Gamificação; e também, elencar possibilidades sobre como utilizar os games como recurso metodológico.

Considerações Iniciais

A história dos jogos eletrônicos (games) começou quando acadêmicos dos EUA projetaram jogos simples, simuladores e programas de inteligência artificial, como parte de suas pesquisas em Ciência da Computação no final da década de 1950. O universo dos games começa a se popularizar na década de 1970 e 1980 com o surgimento dos primeiros aparelhos de videogames como Odyssey, Atari e Famicom.

A partir desse momento, a cultura dos videogames adentra o mundo dos produtos eletrônicos, servindo de acessórios para

televisão juntamente com os jogos físicos. Estes hábitos tornam-se parte da vida das pessoas em ambientes sociais, fliperamas, passatempos e vínculos no cotidiano de nossa sociedade. A produção dos consoles e dos jogos eletrônicos aumenta significativamente quando surgem fortes empresas, produtoras, estúdios, marcas de videogames e acontecem a concorrência entre estas no mercado consumidor. Desde então, os jogos eletrônicos tornaram-se uma forma popular de entretenimento e uma parte da cultura moderna em diversas regiões do mundo.

Segundo o programa GameRS, baseado em dados indicados pela Grand Review Research, destaca que globalmente, o mercado de games tem tamanho estimado em 151,6 bilhões de dólares e crescimento projetado até 2027 de 12,9% ao ano (SECRETARIA DE INOVAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2021). A DOT Digital Group aponta que a maior tendência da Gamificação se encontra na área da Educação Cooperativa, incentivadas pelo Sicredi e pela Natura, por exemplo. O artigo “Does Gamification Work?”, (HAMARI, KOIVISTO, SARSA, 2014), relata que a Gamificação é mais empregada nos setores da Educação, da Performance no trabalho, dos Sistemas intraorganizacionais, do Comércio, da Saúde/exercício e do Consumo sustentável.

Neste viés, podemos problematizar alguns questionamentos: o que a utilização dos games por parte dos jovens tem ensinado para nosso entendimento sobre Educação? Quais inovações e revoluções os jogos eletrônicos contribuem para o processo educativo? De que maneiras os games podem ser utilizados como metodologia pedagógica? Como o uso dessa linguagem em Educação tem provocado o próprio design e desenvolvimento dos games? A partir desses questionamentos, realizou-se um estudo teórico-reflexivo fundamentado numa pesquisa bibliográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), baseada em alguns aportes teóricos como: Vygotky (1987; 1991); Presnky (2007); Mattar (2010), entre outros apresentados, no decorrer da escrita deste capítulo.

Este texto tem por objetivo refletir sobre os jogos eletrônicos a partir do olhar da Educação. Pretende-se nesta análise perceber

como os games fazem parte da vida cotidiana desta geração de educandos (conhecida como Nativos Digitais), mostrar como esse costume cotidiano da vida do aluno possibilita a Gamificação, contribuir sobre as maneiras de utilizar os games nas práticas pedagógicas e investigar como os jogos eletrônicos podem servir de amparo à Educação.

Virtualização, aprendizagem e os Nativos Digitais: novos conceitos para um novo estilo de educandos

A cultura deve ser compreendida como o conjunto de elementos – crenças, tradições, hábitos, vestimenta, idioma, culinária, etc. – que caracterizam os grupos humanos, “a cultura significa uma forma completa de vida, material, intelectual e espiritual, incluindo o comportamento simbólico da vida cotidiana de uma sociedade” (SILVA, 1994, p.14). Este texto, adota a perspectiva cultural de Vygotsky. O autor disserta que o desenvolvimento do pensamento humano se transforma, do natural e biológico para o sócio-histórico. Segundo ele, o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais, nem do pensamento, nem do discurso.

Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que a este nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (VyGOSTKY, 1987, p. 55)

A cultura digital pertence aos nativos digitais. Presnky (2007) construiu este conceito, determinando as pessoas que já nasceram e cresceram na era da tecnologia. Os educandos de hoje são, “falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e Internet” (MATTAR, 2010, p. 10).

Na nova era cultural, os jovens estão imersos nas mídias digitais, interagem com elas a todo momento, cada vez mais e mais conectados. A contemporaneidade multimidiática ressignifica e transforma a cultura através do orbe virtual. A virtualização imprime maior relevância à linguagem das imagens. As campanhas publicitárias, as relações comerciais, os portfólios, os projetos são gerados através de designs e materiais visuais, e são expostos em nossas redes sociais.

Nesta perspectiva da era informacional, surgem novos estilos de aprendizagem, novas formas de cognição e meios de absorção da informação. Com isso, a necessidade de novas percepções educativas que atendam às indulgências da geração dos nativos digitais. A escola tradicional já não se sustenta e não dá conta da nova realidade.

Nossa educação encontra-se hoje dissociada da realidade - e os alunos têm consciência disso. Enquanto tentamos entender o que está acontecendo ao nosso redor, debatendo em publicações científicas e congressos, as crianças já estão praticando a educação do futuro. A indústria de entretenimento, particularmente de games, alcançou um desenvolvimento enorme, e assim como várias outras ferramentas utilizadas pelas novas gerações, os games têm elevado poder de retenção e potencial para educar, como também já vimos. Estamos assistindo ao nascimento de novas formas de comunicação que, como educadores, precisamos acompanhar. Cabe a nós adentrar e explorar esses novos universos. (MATTAR, 2010, p. 44)

Surge uma nova forma de linguagem, que substitui a palavra pela imagem. Neste contexto torna-se importante a definição do conceito de Design Instrucional. Filatro (2004) o define como “a ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas” (FILATRO, 2004, p. 62) com o intuito de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução.

O Design de Games, segundo Mattar, conhece melhor a natureza do aprendido.:

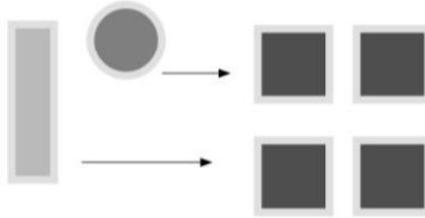
O design de games compartilha características com o design educacional, e os princípios de design de games estão associados a princípios de aprendizado. Como educadores, precisamos procurar compreender como os designers de games conseguem atrair as pessoas para aprender games complexos, longos e difíceis. Os designers de games utilizam métodos eficientes para fazer as pessoas aprenderem e gostarem de aprender; por causa disso, esses designers são teóricos práticos do aprendizado. Precisamos então prestar atenção a bons jogos de computador e videogames e aplicar os princípios de aprendizado que eles envolvem. (MATTAR, 2010, p. 55-56)

A abordagem construtivista social, baseada na obra de Vygotsky (1991), defende que a descoberta de princípios é apoiada no ambiente social e desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o espaço entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que pode alcançar com a colaboração dos outros. Para o ensino e a aprendizagem, isso implica ambientes colaborativos e encorajamento à exploração e a descoberta compartilhadas, problemas pouco estruturados, discussão e reflexão, bem como domínio compartilhado das tarefas. Neste sentido, o contexto social da aprendizagem deve ser muito próximo ou idêntico a uma situação real. Para o ensino, a aprendizagem e a avaliação, a abordagem situada envolve elaboração de oportunidades de aprendizagem autênticas e aquisição de habilidades em contextos de uso.

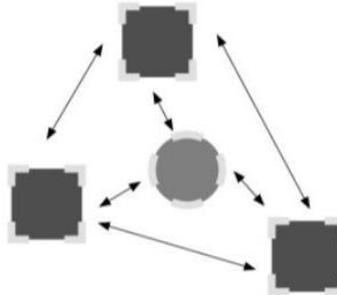
A partir deste ponto de vista, aproxima-se a teoria de Mattar (2010) sobre o aprendizado a partir dos Games, a partir do engajamento, chamado pelo autor de aprendizado tangencial, que corresponde ao aprendizado “que não é o que você aprende ao ser ensinado, mas o que aprende por ser exposto as coisas, em um contexto no qual você está envolvido”. (MATTAR, 2010, p. 17).

Observe o organograma abaixo:

Fluxo de interação em uma sala de aula convencional



Fluxo de interação em uma comunidade de design livre



Fonte: “Games em Educação: como os nativos digitais aprendem”
(João Mattar, 2010)

Na mescla dos elementos da zona de desenvolvimento proximal (defendida por Vygotsky) com o design livre (que mescla as novas concepções de design instrucional, game design e novas tendências sobre os ambientes virtuais de aprendizagem) o professor torna-se um mediador das potencialidades do aluno. A construção do conhecimento do educando se dá a partir de suas habilidades prévias, adicionadas a uma nova maneira – e mais eficaz que a tradicional – de experimentar o ambiente escolar, criando hábitos que estimulam o “gostar de aprender”.

Gamificação e Flow: aprendizado ligado à experimentação e ao prazer

Neste momento, adentrar nesta análise, como os jogos podem ser utilizados para os processos de ensino e de aprendizagem. O principal pressuposto é o aprendizado através do divertimento, do

engajamento em um contexto que não há pressão. Substitui-se o *hard work* (trabalho pesado) pelo *hard fun* (diversão pesada). São nesses momentos que o cérebro nos dá feedbacks instantâneos, quando estamos absorvendo padrões para objetivos de aprendizagem.

Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a designação de *Homo sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser moda designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como no animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura. (MATTAR, 2010, p. 11)

O jogo, evidentemente, contém aspectos de seriedade, e é nesse viés que surge a interligação de dois conceitos importantes para esse processo – Gamificação e Fluxo (*Flow*). O termo Gamificação (FADEL, *et al.*, 2014) compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos, no caso da educação, a inserção de jogos em objetos do conhecimento e nas práticas pedagógicas.

A Teoria do *Flow* (do inglês Fluxo) foi popularizada por Mihaly Csikszentmihalyi em seu livro *Flow: the psychology of optimal experience* (1990) e é bastante utilizada na literatura que trata de games, pois, jogar envolveria o jogador em um estado de fluxo. O autor defende que a felicidade está ligada a um estado de consciência denominado fluxo, no estado de fluxo há harmonia na consciência, quando a energia psíquica – a atenção – é investida em objetos realistas, e quando nossas habilidades estão em um nível equivalente ao das oportunidades para a ação. Estes estados não podem ser encontrados por meio de fatores externos, mas apenas pelo controle direto da experiência, da habilidade de fruir,

momento a momento tudo que fazemos, nos libertando da expectativa pelo futuro e encontrando recompensas no presente.

A Teoria do *Flow* consiste nas características que as pessoas apresentam ao desenvolver uma atividade prazerosa, resultando na felicidade e no bem-estar, “a forma como as pessoas descrevem seu estado de espírito quando a consciência está harmoniosamente ordenada e elas querem seguir o que estão fazendo para seu próprio bem” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 6). A relação da gamificação com a Teoria do *Flow* (DIANA, *et al.*, 2014) mostra que nos jogos ou em dinâmicas, habilidades e desafios estão presentes, como a sensação de plenitude e bem-estar, ou seja, a sensação de sentir-se no fluxo, ajuda no processo de assimilação. Nos cenários educacionais, profissionais ou de entretenimento, as pessoas engajadas no *Flow* terão mais possibilidades de sucesso. A educação é uma área com grande potencial para desenvolver essa gamificação. Neste método, os processos de ensino e aprendizagem se dão pela motivação intrínseca, pelos elementos da passagem do estado de fluxo ao senso crítico. Como, então, os games podem ser utilizados do mesmo modo?

Games e Educação: pressione *Start*

A narrativa eletrônica é uma forma de linguagem. Como as demais formas de linguagem expressa e carrega contextos da vida humana. Os *serious games* (categoria de games que geralmente servem como treinamento, educação, desenvolvimento de habilidades, etc) representam a arte digital com maior poder de *edutainment*, termo originário do inglês que significa a fusão das palavras *education* (educação) e *entertainment* (entretenimento). Segundo Aldrich (2009), *serious games* e simulações educacionais são experiências leves, fáceis e divertidas e que constroem algum nível de compreensão, enquanto simulações educacionais desenvolvem habilidades e capacidades de uma maneira rigorosa. *Serious games* disseminam-se midiaticamente, simulações

educacionais, de outro lado, em geral exigem algum tipo de instrutor e são parte de um currículo pré-definido.

O professor adquire papel importante de mediação neste processo: o ensino através dos games. No novo paradigma de aprendizagem, é fundamental a aproximação dos games às exigências curriculares. Prensky (2006) desenvolve a ideia do professor como um *learning counselor* (conselheiro do aprendiz) ele propõe objetivos e requer que os alunos se auto-organizem para atingi-los; assegura-se de que os grupos formados sejam multiusuários, criativos, colaborativos, desafiadores e competitivos; mede o progresso dos alunos permitindo que eles mesmos se avaliem, mediante tarefas que tenham de desempenhar em público, projetos e games que completem, e o quanto eles ajudam os colegas; controla comportamentos inadequados dos alunos.

Elementos de games oferecem interações familiares e divertidas, aumentando o prazer da experiência educacional. São mencionados vários usos de elementos de games: “cercar” o conteúdo linear que suporta os objetivos de aprendizagem; subverter a precisão dos elementos de simulações, tornando-as mais divertidas; misturar escalas; utilizar gêneros de jogos estabelecidos; colocar o conteúdo em músicas; dar respostas exageradas, para tornar o jogo mais divertido; utilizar papéis de heróis ou modelos, bem como conflitos e gráficos; permitir que o usuário molde seu personagem; promover a competição entre alunos; apresentar um mistério ou um quebra-cabeça para ser resolvido; promover a imersão em uma atmosfera interessante; permitir a passagem de fases, entre outros.

Essa estrutura também sugere uma variedade de papéis para os professores e outros adultos no aprendizado de jovens. Como os designers de games, os professores têm de ser designers de sistemas de aprendizado que levem os aprendizes a processar suas experiências orientadas por objetivos, como discutido nos princípios anteriores. Eles precisam fazer isso ao mesmo tempo que possibilitam um sentido de atuação e propriedade por parte dos

aprendizes. Os professores precisam oferecer informação clara, modelagem, exemplos trabalhados e orientação no nível apropriado (GEE, 2004, p. 158).

Outro aspecto relevante oferecido pela ferramenta dos jogos eletrônicos é a aprendizagem a partir do erro, onde estes, conferem ao jogador uma diferente percepção de erro. As artes digitais caminham no mesmo passo da interatividade, e esta relação de reciprocidade também deveria se manter entre aluno e professor, onde o educando deveria tornar-se o agente construtor do processo de formação do seu conhecimento. A interação lúdica remonta, a priori, o significado de game, pois

O que define um game é a necessidade de participação - se a interatividade é removida, ele deixa de ser um game. Games são "escritos" pelo jogador, não lidos. Um game é um sistema dinâmico explorável, mas que, ao mesmo tempo, de alguma maneira é também construído pelas escolhas livres do jogador. O usuário está, ao mesmo tempo, participando da construção do ambiente e percebendo o que ocorre ao seu redor. (MATTAR, 2010, p. 20)

Gee (2004) aponta os princípios de aprendizado envolvidos pelos games como sendo: aprendizes energizados (incluindo codesign, personalização, assumir identidades, manipulação e conhecimento distribuído); resolução de problemas (problemas bem ordenados, frustração prazerosa, difícil, mas possível de realizar), ciclos de expertise, sistemas simplificados que enfatizam poucas variáveis-chave e suas interações, *sandboxes* (espaços próximos à realidade para tentativas e erros) e habilidades como estratégias (as pessoas aprendem e praticam habilidades melhor quando elas enxergam um conjunto de habilidades relacionadas como uma estratégia para completar objetivos que desejam completar); e, compreensão: pensamento sistêmico e significado como imagem-ação.

Nesta mesma perspectiva, os currículos devem integrar as tecnologias com a educação, utilizar essas tecnologias nas práticas pedagógicas. Os games passar a ser alternativas para este quesito. Prensky (2007) sugere as quatro ideias gerais para os professores

trabalhar os games na educação: a primeira é debater games que são jogados fora da sala de aula; a segunda é utilizar os princípios dos bons games no próprio ensino, tornando-o mais parecido com games (envolvimento antes do conteúdo); a terceira é jogar em sala games produzidos especificamente para a educação; e a quarta é jogar em sala games comerciais, não planejados especificamente para educação.

No sentido avaliativo, Mattar (2010), o game é indicado para ser trabalhado em sala de aula porque não separa a avaliação do aprendizado, a faz toda hora divertidamente. Ele tem o objetivo de avaliar tanto a construção (processo) como também o constructo (produto), onde os critérios são negociáveis. As tradicionais lições de casa passam a ser encaradas como *game based homework*, (lições de casa baseada em jogos) em que a temática é escolhida pelos alunos, com feedbacks rápidos, possibilitando a avaliação participativa do grupo (avaliação por pares).

As propriedades de uma obra de arte digital não são geradas por um intérprete, como no caso da execução de uma música, mas pela interação com o usuário. A arte digital reserva um papel para o usuário não apenas em sua interpretação e fruição, mas também em sua própria geração. Essa é uma característica distintiva da arte digital, como dito, e deveria ser também uma característica distintiva da educação dos nativos digitais. Seu aprendizado deveria ser construído com sua colaboração e em função dos seus movimentos, e seus ambientes de aprendizagem deveriam ser moldados como são os seus games.

Considerações finais

O intuito dessa escrita foi analisar o impacto dos jogos eletrônicos no processo, na reflexão, nas contribuições, nas alternativas, nas linguagens, na cultura, nas percepções, nas práticas e demais aspectos que os games com a Educação. Ainda que muitas vezes associados e taxados como estimuladores da violência, eles representam e interagem com a violência como uma

catarse para a sociedade contemporânea, desde que devidamente contextualizados pelos educadores (pais e professores).

Neste tipo de arte digital, morrer e renascer, tentar e errar, recomeçar e acertar, fazer e ressignificar tornam-se possíveis. Aprender sempre é possível – é necessário – pois o próprio jogador carece inerentemente reaprender a cada jogo diferente experienciado. O papel principal dos professores é incitar e estimular a prática de jogos comerciais, de *serious games*, de simuladores ou de quaisquer outros tipos de games que contenham elementos (ainda que sutis) de construção do conhecimento.

Os desafios que emergem desse processo dizem respeito a saber ouvir e conhecer os alunos, valorizar suas opiniões e balizar as mudanças necessárias a partir de suas sugestões. Os alunos e a sua interação com o mundo dos games devem ser capazes de produzir materiais que sobrevivam aos cursos e as escolas (que se perpetuem na web por exemplo), estendendo as contribuições desse percurso para uma audiência muito mais ampla.

Nas práticas pedagógicas, como educadores dos nativos digitais, emerge o sentido primordial de trabalhar em prol de atenuar a diferença entre teoria e resultados. O estereótipo de que os *gamers* “não gostam do educacional” devem ser suprimidos com práticas pedagógicas que direcionam e interseccionam de maneira adequada a tecnologia, o currículo e as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

Referências

ALDRICH, Clark. **The complete guide to simulations and serious games: how the most valuable content will be created in the age beyoyn Gutenberg to Google.** 2009. Disponível no link: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qr_ewXS I3FwC&oi=fnd&pg=PR27&dq=clark+aldrich+simulations+and+serious+games&ots=mrVHF3_Bmq&sig=ETBx2DrqngHQM_2x_0w5

G5LS_uY#v=onepage&q=clark%20aldrich%20simulations%20and%20serious%20games&f=false. Acesso em: 05 jan. 2021.

CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York, NY, USA: Harper & Row, 1990

DIANA, Juliana Bordinhão; GOLFETTO, Ildo Francisco; BALDESSAR, Maria José; SPANHOL, Fernando José. Gamification e Teoria do Flow. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarciso. (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2014. Disponível no link: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarciso. (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2014. Disponível no link: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

FILATRO, Andrea. **Desing instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Senac, 2004.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Nova York: Palgrave MacMillan, 2004.

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna; SARSA, Harri. **Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification**. In proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA, January, 2014. Disponível no link: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6758978>. Acesso em: 19 jan. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall: 2010.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning: practical ideas for the application of digital game-based learning.** St. Paul: Paragon House, 2007. Disponível no link: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%620-9620Digital962>. Acesso em: 11 ago. 2021.

PRENSKY, Marc. **Don't bother me, Mom, i'm learning!: how computers and video games are preparing your kids for 21" century success and how you can help?** St. Paul: Paragon House Publishers, 2006. Disponível no link: http://www.ascd.org/authors/ed_lead/el200512_prensky.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

SECRETARIA DE INOVAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2021. Disponível no link: <https://www.inova.rs.gov.br/gamers>. Acesso em: 20 ago. 2021

SILVA, Marcio Ferreira da. A Conquista da Escola: Educação escolar e movimento dos professores indígenas, v. 14 n. 63 *In: Em aberto*. Brasília, 1994. Disponível no link: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2282>. Acesso em: 31 nov. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martim Fontes Editora. 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes Editora. 1987.

CAPÍTULO 9

INSTRUÇÃO PÚBLICA SOB O PARADIGMA HISTÓRICO-CULTURAL

Johannes Miranda Meira

Resumo

Há, no início da vida humana, segundo Vygotsky, uma relação simbiótica entre o bebê e o outro (em geral, a mãe). O estado inicial da consciência apresenta-se como uma nebulosa, uma massa difusa, caracterizado como uma “fusão inicial” entre o sujeito e a realidade exterior. Em relação à instrução pública não é diferente. A definição da nossa instrução pública é feita, via de regra, pelo Estado. Ele determina pelo currículo qual o grau da universalização do conhecimento, e o grau de liberdade psíquica, mental e física. O Estado está sob o controle dos cidadãos, em uma República. Assim, possibilita-se gerência pública através do sufrágio universal para que o Estado atinja sua função social e realmente garanta plena instrução pública a todos. O Estado deve executar políticas públicas para garantir sua função de criar mentes críticas, mas justamente da possibilidade de discussão dessas percepções, como será no presente capítulo.

Dimensão de direitos fundamentais e o papel do estado na instrução pública

Quem nunca ouviu a frase “somente se preocupe com o que você pode controlar”? ou “política não se discute”, são frases bem simples, mas que causam certa inquietação. Por exemplo: “quem decide o que podemos ou não controlar?” Pensando a respeito da minha vida, desde do início meus hábitos iniciais vieram da convivência com terceiros e algumas decisões vieram de outros, e isso acontece com todos.

A exemplo disso é o nome que é escolhido pelos pais quando do registro de nascimento, ou as refeições que teríamos na infância ou onde iríamos morar. O ponto da questão então é: até que ponto temos autodeterminação nas nossas vidas e como decidimos isso? Numa república todas as decisões, via de regra, são controláveis, por força normativa democrática, diferentemente de regimes absolutistas.

E destaca-se, portanto, que o Estado já nos controlou desde os primórdios da nossa existência em relação ao aspecto educacional, porquanto pelo currículo acadêmico, o mesmo define até onde vai a instrução pública, da universalização do conhecimento e capacidade de inclusive criticar o próprio Estado. É evidente que numa democracia todo poder é dado ao povo que o exerce, sobretudo, através de livre manifestação de pensamento. Há assim uma possibilidade de discussão sobre política e controlar o Estado para que exerça bem seus papéis, que inclusive, dentre eles, é capacitar o cidadão para que tenha plena igualdade com as demais pessoas que tiveram acesso à instrução particular.

Na ideologia neoconservadora há uma diminuição do Estado e delegação dos serviços públicos aos setores privados, contudo, em um país desigual economicamente essa ideia só faz aumentar o índice de desigualdade. É preciso universalização da instrução pública, do conhecimento, pois isso é um direito fundamental. "Saber é Poder" é máxima cunhada pelo filósofo inglês Francis Bacon (1984). Embora para Bacon o significado da expressão, naquele período histórico, tivesse a dimensão do pleno desenvolvimento das ciências e da tecnologia pelo homem, possibilita-se, nos tempos atuais, de aplicação em relação a diversos saberes cujo impacto vai além da tecnologia aplicadas às indústrias, meios de produção e consumo, mas adstrito ao próprio homem na sua concepção de sujeito de direitos em face do Estado e também da sociedade. Afinal, ter poder sobre o Estado, que possui as rédeas de muitos destinos que são proporcionados pela educação, é ter poder sobre si mesmo.

Antes de tudo, convém explicitar que desde a obra Contrato Social do escritor suíço Jean-Jacques Rousseau, muito se tem discutido e pensado a respeito da função social do Estado, inclusive com o advento histórico do liberalismo e do dinamismo econômico. Sabe-se que para Rousseau os homens nasciam livres e deixavam seu estado natural para formar uma sociedade, abdicando da liberdade se submetendo ao poder do Estado.

Em um estado democrático de direito, em uma república constitucionalista, o estado também se submete a deveres passando a ter obrigações positivadas em razão do princípio dignidade da pessoa humana. E nesse sentido tem-se a positivação na Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 5º e 6º, neste sentido: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]” “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988).

Em 1979, um jurista chamado Karel Vasak criou uma classificação de “gerações de direitos”, cuja doutrina foi apresentada em uma conferência no Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo (França) (FERNANDES, 2020). A base de sua teoria são os princípios da Revolução Francesa, qual seja, liberdade, igualdade e fraternidade. Em resumo, aduz quanto a gerações ou dimensões de direito, cada qual com sua respectiva atribuição.

Quanto à primeira geração é bem explicada por Fernandes (2020, p. 358):

Os direitos de primeira geração (ou dimensão para alguns) seriam chamados também de direitos de liberdade ou direitos civis e políticos, que inauguraram o constitucionalismo do Ocidente, no final do século XVIII e início do século XIX. Seu titular é, então, o indivíduo, ao passo que encontra no Estado dever de abstenção. Traduzem-se como "faculdades ou atributos das pessoas e

ostentam uma subjetividade que é seu traço mais característico; enfim, são direitos de resistência ou de oposição perante o Estado”.

Afirmam-se, portanto, com uma natureza negativa, como quer *jellinek*, de modo a isolar juridicamente Sociedade e Estado, já que acabam por supervalorizar o homem singular. Quanto à primeira dimensão, portanto tem-se principalmente uma ideia de liberdade individual concentrada nos direitos civis e políticos. Há uma obrigação de não fazer consistente do Estado não violar os direitos civis, que protegem a integridade humana em seu aspecto físico, moral e psíquico), bem como os direitos políticos que asseguram a participação popular na administração do Estado, que se materializa como direito ao voto, direito de ser votado, direito de ocupar cargos públicos ou função políticas, em suma, são direitos da cidadania, garantindo a participação da vida político-institucional do país. Quanto aos direitos de segunda geração ou dimensão, tem-se elencado por Fernandes (2020, p. 359):

No curso do século XX, tem-se o surgimento dos direitos de segunda geração (dimensão). São eles: direitos sociais, culturais e econômicos. São chamados de sociais não pela perspectiva coletiva, mas sim pela busca da realização de prestações sociais. Com o desenvolvimento dos direitos de segunda geração, também se operou uma mudança na leitura dos direitos fundamentais, percebendo-os agora não apenas como direito de defesa do indivíduo contra o Estado, mas também como garantias institucionais, já que remetiam a uma ideia de sociedade muito mais ampla que o modelo atomista dos liberais, centrado no indivíduo como ator solitário e egoísta da vida em sociedade.

Verifica-se, portanto, que na segunda dimensão de direitos fundamentais tem-se a obrigação do Estado de garantir através de políticas públicas os direitos sociais, inclusive promover conscientização popular dos direitos e deveres dos cidadãos, garantir a instrução pública a fim de efetivar esses direitos, de exercer atividades que garantam o bem de todos e para tanto podendo inclusive intervir na economia de modo a garantir desenvolvimento social em atenção aos objetivos e fundamentos da

república. Quanto à terceira dimensão dos direitos fundamentais, Fernandes (2020, p. 359)

No final do século XX, um resgate do teor humanístico oriundo da tomada de consciência de um mundo partido entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas teria sido um elemento importante para o pensar de uma nova geração de direitos fundamentais, uma terceira geração de direitos (dimensão). Em uma leitura ainda mais expandida, enxerga como destinatário todo o gênero humano (presente e futuro), como um todo conectado, de modo que se fundamentaria no princípio da fraternidade (ou segundo alguns, no da solidariedade). Estaríamos falando, então, de direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito ao meio ambiente, direito de comunicação, no entender de Karel Vasak.

Percebe-se que com a dimensão dos direitos fundamentais de terceira geração uma visão pautada na fraternidade ou solidariedade, consistente na garantia de pleno desenvolvimento, direitos difusos como a paz e meio ambiente, e inclusive de comunicação. Consta-se que ao Estado, que pela ideia de contrato social passa a ter obrigação de efetivar os direitos positivados socialmente, que inclui garantir com que as pessoas tenham direito a se desenvolver.

No Brasil, a terceira geração de direitos configura-se inclusive pelos direitos sociais da criança e adultos em ter a instrução pública, que possam ter acesso ao conhecimento das funções institucionais do Estado, no aspecto político e social, a fim de que possa participar efetivamente. Quando se fala em instrução remete-se a ideia de instruir quem, sobre o quê e para quê.

Quando uma criança nasce, ela normalmente não possui nenhum conhecimento sobre o que vestir, o que se pode comer, como pode atingir os objetivos que necessita, ou que hábitos adquirirá. Por sua pouca capacidade cognitiva em desenvolvimento tudo é controlado, gerido e escolhido por outras pessoas até que adquire a instrução necessária e juntamente com a capacidade e maturidade passa a se autodeterminar e também, com exercício dos direitos políticos determinar a pessoa jurídica do Estado.

Assim, nasce a ideia de instrução pública, que nada mais é do que efetivação do direito de primeira geração, a fim de tornar o cidadão apto a exercer os direitos civis e políticos, tanto de forma ativa ou passiva. Sendo assim, há um dever do Estado em promover políticas públicas que garantam o desenvolvimento, bem como acesso ao conhecimento, pois ele é poder, pois possibilita auto concepção do sujeito de direitos em face do Estado e também da sociedade.

Nesse aspecto, tem-se no livro Cinco memórias sobre a instrução pública, desenvolvido pelo iluminista Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet, o qual trazia concepções sobre a instrução pública como dever do Estado, sendo uma questão política. (CONDORCET, 2008). Sua finalidade, levando em conta as circunstâncias nas quais é proposta, é contribuir para que a igualdade de direitos instituída formalmente pela lei torne-se efetiva e não seja obstruída pela desigualdade no desenvolvimento das faculdades do homem. Condorcet (2008) associa diretamente a liberdade dos cidadãos ao conhecimento pois tem a convicção de que a ignorância e a desigualdade de instrução são uma das principais causas da tirania. Três princípios devem governar o sistema de instrução pública: o acesso universal, a gratuidade, pelo menos no que diz respeito ao grau de instrução necessária para que cada cidadão possa assumir cargos públicos ou outras funções para as quais a sociedade o solicitar, e finalmente, e a independência (CONDORCET, 2008). Percebe-se que a universalidade do acesso significa que todos devem possuir uma instrução pública, a fim de que cada um tenha cognoscibilidade de seus direitos e deveres, sem ser obrigado a recorrer ao arbítrio de nenhum outro.

Pelo aspecto histórico, verifica-se um maior impacto das ideias do iluminista Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, porquanto a instrução era prerrogativa de uma minoria privilegiada, promovida sobretudo pelas ordens religiosas, sendo que a maioria do país era inteiramente analfabeta. A universalidade do conhecimento encontra-se fundada em diversas passagens

históricas. Verifica-se inclusive quanto ao aspecto da disciplina paradigma do conhecimento, objeto do curso de Mestrado, que no aspecto histórico do renascimento, inclusive na história de Martinho Lutero e a Reforma Protestante, que a ausência do acesso ao conhecimento, no caso em questão o texto Bíblico, causou diversas formas de dominação, em detrimento das pessoas pouco instruídas, como por exemplo a vendas de indulgências, com nítida exploração dos pobres e hipossuficientes em favorecimento à Igreja Católica, que possuía e ditava a interpretação do referido texto de forma soberana, sem participação popular.

Verificou-se diante da reforma protestante a ideia de que a Bíblia era a única referência para os fiéis e que as pessoas conseguiriam ser salvas sem a mediação de intermediários e sem precisar dar indulgências. Com isso, evidencia o poder da instrução pública, da universalização do conhecimento e capacidade de não apenas proporcionar liberdade psíquica, mental e física quanto também de reforma da política pública do Estado proporcionando a efetiva democracia.

Enfatiza-se que não é objeto deste trabalho adentrar no cunho religioso, embora a liberdade de crença e liberdade do pensamento seja assegurada pela Constituição Federal inclusive como direito fundamental, juntamente com a liberdade do pensamento, contudo, tem-se como objetivo enfocar justamente o paradigma do conhecimento humano, ou seja, como a razão, ou atualmente, as “razões” se manifestam, ou não, e como que a universalidade do saber reflete na instrução pública.

Neste contexto, lembramos a pergunta inicial sobre a instrução pública. De quem e para quem? Bom, neste momento resta evidente que é promovida pelo Estado em favor do cidadão. E quanto a sua finalidade também há de forma evidente que é justamente para garantir papel ativo político e social do indivíduo a fim de promover cognoscibilidade em relação ao Estado e a Sociedade e inclusive, possa na contemporaneidade expressar sua razão às inúmeras razões existentes que formam uma república democrática.

O Estado deve possibilitar que a escola capacite os alunos a serem críticos do próprio Estado. Quanto ao aspecto prático da instrução pública, na fonte iluminista de conhecimento de Condorcet (2008), tem-se um alerta acerca do caráter laico do ensino público não deve ser entendido apenas como independência em relação às religiões, mas também como independência em relação às religiões, mas também como independência em relação aos poderes políticos constituídos. O sistema de instrução pública não pode ensinar uma espécie de “religião política”. De um lado, é preciso que os poderes públicos garantam uma legislação necessária para a instrução de todos, e, de outro, esses poderes não podem interferir no processo do ponto de vista da determinação dos conteúdos. Os professores serão pagos pelo Estado, mas deverão permanecer independentes de ponto de vista, diríamos, “ideológico”.

A educação não pode se confundir com propaganda política, sob o risco de dar origem a uma submissão intelectual. Diante deste aspecto, muito se reflete em questões do Currículo, Laicidade do Estado, bem como da ausência de viés político em relação à instrução pública. Quanto à ideia de Currículo, tem-se em mente do que considerado conhecimento válido a ser objeto da pedagogia e avaliação, portanto cuida-se do que deve ser ensinado de modo que o que deva ser ensinado não fique de modo discricionário ao professor. Neste aspecto verifica-se que o professor deve agir sem induzir o instruído às suas convicções políticas próprias e sim possibilitá-lo a ciência das ferramentas que possui em relação ao papel ativo, na democracia. Isto é, não cabe ao professor doutrinar ideologia política ou religiosa como objeto de currículo escolar.

Aspectos históricos e culturais na instrução pública

Há, no início da vida humana, segundo Vygotsky, uma relação simbiótica entre o bebê e o outro (em geral, a mãe). O estado inicial da consciência apresenta-se como uma nebulosa, uma massa difusa, caracterizado como uma “fusão inicial” entre o sujeito e a

realidade exterior. O recém-nascido está num estado de dispersão e indiferenciação, confundido com as pessoas do seu meio. Precisa de assistência constante; suas reações têm que ser completadas, compensadas, interpretadas. Como destacamos nos tópicos, a instrução pública possui uma função específica em uma república democrática e ela já é feita pela mãe inicialmente por uma mediação. A ideia da mediação na constituição humana é central na obra de Vygotsky (2000, p. 24):

A internalização é outro construto vigotskiano fundamental: o processo, que no início é interpessoal, passa a ser intrapsicológico [...]. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Ainda para o autor, o social está na origem e determina a estrutura das funções psicológicas: “[...] toda função superior estava dividida entre duas pessoas, constituía um processo psicológico mútuo” (VYGOTSKY, 1996, p. 113). Em seus esforços de elaboração teórica, Vygotsky propõe a emergência da dimensão semiótica, isto é, a produção de signos, o princípio da significação, como chave para se compreender a conversão das relações sociais em funções mentais. Isso traz certas implicações, eu diria radicais, para o que chamamos relações de ensino.

Verifica-se que na escola é o ambiente adequado para que se possibilite significar o Estado e as relações sociais a fim de possibilitar a instrução pública, porquanto esta é uma ferramenta da democracia porquanto se possibilita ao cidadão cognoscibilidade das regras, deveres e direitos de modo que efetivamente autoconhecimento a respeito das gerações de direitos que são de obrigações do Estado. É necessário que se tenha cidadãos críticos do próprio Estado, e, portanto, foi elencado qual fundamento teórico jurídico que embasa o dever do Estado na Constituição Federal de 1988 em promover a instrução pública, defendida pelos iluministas, dentre eles Condorcet. Ainda, neste sentido de significação tem-se os ensinamentos de Chauí:

No meu modo de pensar, é cego quem não pode pensar – saber, mesmo que um pouquinho só. Conhecer é clarear a vista, como se o saber permitisse, enfim olhar. Clarear a vista é ensiná-la a ver os signos da escrita e da leitura, para ver se ele não ficava cego. Ver é pensar pela mediação da linguagem. Aqui, olhos e palavras não são rivais. (CHAUI, 2006, p. 19)

Pois bem, nesta perspectiva de obrigação do Estado a respeito da instrumentalização desse poder (e dever) de garantir a instrução pública é indiscutível que é feito no âmbito da escola, e é instrumentalizado através do currículo, conforme ensina (SILVA, 1999, p. 16):

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competição entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.

Nesse aspecto da valiosa contribuição de Tomaz Tadeu da Silva, verificamos que justamente na formação do Currículo que o Estado define o que deve ou não deve ser aprendido, no âmbito da escola. É um poder que deve ser usado para que seja aprimorada a democracia, sendo que ao contrário disso seria uma forma de dominação e perpetuação da tirania.

Sendo assim, conforme se extrai das ideias de democracia extraída de Canotilho, o Estado não possui apenas um poder em relação ao currículo, mas também um dever. Pois dito poder somente se legitima quando exercido com fins à realização de determinados valores e princípios como a soberania popular, garantia dos direitos fundamentais, pluralismo de expressão e organização político democrática. Deste modo para que o currículo

atenda a função social da democracia deve-se o Estado proporcionar e efetivar instrução pública no âmbito curricular, com objetivo, levando em conta a circunstâncias nas quais é proposta, é contribuir para que a igualdade de direitos instituída e positivada formalmente, torne-se efetiva e não seja obstruída pela desigualdade no desenvolvimento das faculdades do homem.

Diante das teorias de estudo apontadas até aqui, relembramos a proposta da Secretaria Municipal da Educação (SMED), de Porto Alegre/RS, que pretendeu finalizar até 15 de outubro um plano para a reformulação dos currículos escolares do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre cujo objetivo ventilado seria de excluir a disciplina de Filosofia dos currículos. Denota-se que excluir deliberadamente e unilateralmente a filosofia do aspecto escolar é um ato ilegítimo de poder, porquanto conforme vimos, os atos estatais somente se legitimam quando são feitos com fins republicanos. Além disso, é na filosofia que historicamente se constitui o habitat do pensamento político da democracia, da instrução pública através da linguagem, inclusive se tem as primeiras impressões acerca da ética, justiça, conhecimento, diálogo e sociedade, polaridade de espírito que norteiam atividade democrática, conforme tem-se que (MORIN, 2004, p. 47)

O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo uma espécie de polaridade de espírito que oriente em um sentido definido, não durante a infância, mas por toda via.

Percebe-se que a filosofia contribui eminentemente para o desenvolvimento do pensamento crítico. A filosofia instiga uma reflexão e interrogação dirigida para problemas do conhecimento e da condição humana, e incluímos, neste aspecto, a análise sobre o currículo e a sua função social em uma democracia: possibilitar que os cidadãos sejam críticos do próprio Estado e para isso possuam conhecimentos bastantes para primeiro entender o que é o Estado,

como se opera seus órgãos públicos, princípios que estão subordinados e como se opera sua vontade, sob aspecto não apenas burocráticos mas também pelo viés político-ideológico, a fim de fortalecer a democracia e enfraquecer qualquer tentativa de tirania ou opressão como a que se verificou no aspecto histórico da disciplina de paradigma do conhecimento.

Conclusão

Como vimos, a definição da nossa instrução pública é feita, via de regra, pelo Estado. Ele determina pelo currículo qual o grau da universalização do conhecimento, e o grau de liberdade psíquica, mental e física. O Estado está sob o controle dos cidadãos, em uma República. Assim, possibilita-se gerência pública através do sufrágio universal para que o Estado atinja sua função social e realmente garanta plena instrução pública a todos.

Não foi objetivo do presente trabalho abordar toda a ideia de currículo, no âmbito da instrução pública, que o Estado devesse executar para garantir sua função de criar mentes críticas, mas justamente da possibilidade de discussão dessas percepções, como foi dito no presente artigo a respeito da filosofia. Ademais, foi abordado a respeito da significação e do papel do Estado através de seus profissionais promoverem a instrução pública sobretudo com aspectos da pedagogia. O trabalho pedagógico é justamente essa atividade de apresentação e de significação de (novos) conhecimentos com o intuito de que o sujeito que aprende seja ativo e responsivo no seu ato de conhecer.

Existe exigência de uma postura de responsabilidade no ato de conhecer e é na tensão das diversas formas de falar sobre, de enxergar e de apropriar que se estabelece o processo de aprendizagem e de elaboração conceitual. Ou seja, dizer da necessidade da abstração, da generalização crescente e da descontextualização nos processos de construção de conhecimento implica dizer que elaborar conceitos é um ato que pressupõe, também, a atenção aos motivos das escolhas (de linguagens, de

gestos, de silêncios, etc.). Conhecer, como via de mão dupla, pode ser aprender e apropriar, mas pode, também, dentre muitas outras coisas, ser negado e problematizado.

Referências

BACON, Francis. **Norem organum**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção os Pensadores)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mai 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONDORCET. Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, maquis de, 1743-1794. **Cinco Memórias sobre a instrução pública/Condorcet**. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FERNANDES, Bernardo. **Curso de Direito Constitucional**. 12. ed. Salvador: Ed. JusPodivm, 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Marciele Dias Santos Cabeleira

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS. Graduada em Educação Especial pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest/2021; Pedagoga pela Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul/2019; Licenciada em Educação Física pela Universidade da

Região da Campanha - Urcamp/2010; Acadêmica no Curso de Letras/Português pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - Faveni. Pesquisadora em temáticas socioambientais, currículo e formação de professores. Representante dos discentes do Curso de Doutorado – 2022/2023, e Colaboradora no Projeto de Produção de Textos Acadêmicos – 2021/2022/2023, vinculados ao PPGEC/Unijuí. Fundadora e Coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Sustentabilidade - GEES/2022. Professora na Rede Estadual e Municipal de Ijuí/RS. E-mail: marciele.cabeleira@sou.unijui.edu.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5535050324964447>.



Alexandre dos Santos

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Universidade do Noroeste do Estado do Rio grande do Sul - Unijuí, graduado em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santo Ângelo, especialista em Game Design pela Universidade Positivo, Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. Professor, músico e pesquisador, com atuação nas áreas da Gamificação, do Cinema, da Música e da Metodologia do Ensino de Ciências Humanas. E-mail: alexandre.santos@sou.unijui.edu.br. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0365604663136959>



Jéssica Puhl Dalberto Borghetti

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Curso Normal em Nível Médio-Magistério pelo Instituto Estadual Dr Ruy Piéguas da Silveira, Espumoso/RS; Graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo – UPF; Capacitação e Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Tuiuti do Paraná; Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Uniasselvi; Especialização em Educação Infantil e Supervisão Escolar pela UNINTER; Professora na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul – 36ª CRE/Ijuí. E-mail: jessica.dalberto@sou.unijui.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4314876004856916>

SOBRE OS AUTORES



Ana Paula Rannov dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Curso Normal em Nível Médio-Magistério pelo Instituto de Educação Espírito Santo, Três Passos/RS; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Especialização em Educação Infantil pela Universidade Norte do Paraná e em Gestão Escolar pela Faculdade São Luís; Gestora escolar da Rede Pública Municipal de Três Passos/RS. Proprietária do ateliê de formação de professores Casa Casu, Três Passos/RS. E-mail: ana.rannov@sou.unijui.edu.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3103537923690591>.



Bruno Fernandes Antunez

Doutorando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Mestre em Educação Física na Linha de Atividade Física, Saúde e Desempenho - ESEF/UFPEL; Especialista em Educação Física Escolar - ESEF/UFPEL; Licenciado em Educação Física - ESEF/UFPEL; Bacharel em Educação Física - ESEF/UFPEL; Professor do Magistério Superior do Curso de Licenciatura em Educação Física Universidade Federal do Norte do

Tocantins. E-mail: brunoantunez@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3490139239498750>.



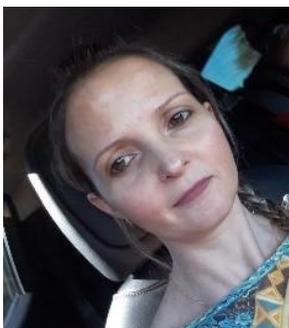
Carla Maria Leidemer Bruxel

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - Uninter e Letras Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Professora na Rede Pública Municipal de Ensino de São Martinho, RS. E-mail: carla.bruxel@sou.unijui.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8870334759303769>.



Denis da Silva Garcia

Doutorando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Mestre em Educação Nas Ciências pela Unijuí (2014); Graduado em Ciências Habilitação em Química pela Unijuí; Professor de Química do Instituto Federal Farroupilha - Campus Frederico Westphalen/RS. E-mail: denis.garcia@iffarroupilha.edu.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7839401262495499>.



Fernanda Hart Garcia

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí/RS; Mestra em Modelagem Matemática pela Unijuí; Graduada em Matemática Licenciatura pela Unijuí;

Professora de Matemática do Instituto Federal Farroupilha - Campus Frederico Westphalen/RS. E-mail: fernanda.hart@iffarroupilha.edu.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0366525934272192>.



Júlia Stiebbe Callai

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Licenciada em Educação Física pela Unijuí; Auxiliar de Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Ijuí, RS. E-mail: juliecallai@hotmail.com. Currículo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5672877637426079>



Jociete Terezinha Corazza Portillo

Curso Normal em Nível Médio-Magistério pelo Instituto Estadual Dr Ruy Piégas da Silveira, Espumoso/RS; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS; Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Uniasselvi; Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Ijuí, RS. E-mail: jocielecorazza@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6414393809867488>.



Johannes Miranda Meira

Mestrando em Desenvolvimento Regional e em Educação nas Ciências pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio grande do Sul – UNIJUÍ; Bacharel em Direito; Especialista em direito notarial e registral, direito civil e empresarial; Tabelião de Notas em Porto Lucena/RS. E-mail: johannes.mm@hotmail.com. Currículo Lates: <http://lattes.cnpq.br/2454150510601752>.



Lauren Slongo Braidá

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP; Pedagoga pela Universidade Castelo Branco - UCB. Professora na Rede Municipal de Ensino de Ijuí/RS; Professora de disciplinas pedagógicas de ensino superior na Unijuí e Psicopedagoga Clínica no Centro de Psicologia Espaço - PSI. E-mail: lauren.braidá@unijui.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6517083221359352>.



Lenir Basso Zanon

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, com Estágio de Investigação (Doutorado Sanduíche) na Universidade de Aveiro; Mestra em Ciências (Bioquímica) pela Universidade Federal do Paraná; Especialização em Ensino de Ciências pela Universidade de Caxias do Sul - UCS; Graduada em Farmácia e em Bioquímica (Análises Clínicas) pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Desde 2008 é Professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. De 2004 a 2008/, foi Diretora da Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química (SBQ); Conselho Editorial da Revista "Química Nova na Escola" (SBQ) desde 1995. Comitê Editorial e Conselho Editorial da Coleção "Educação em Química" e do Conselho Editorial da Coleção "Educação em Ciências" - Editora Unijuí; Conselho Editorial da Revista "Espaços da Escola", desde 1991 até 2007 -

Editora Unijuí; Assessoria em Revistas, Agências e Comissões Científicas diversificadas. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ciências/Química. E-mail: bzanon@unijui.edu.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7345379098403673>.



Lucas Guidolin

Acadêmico no curso de Medicina na Universidade do Vale do Taquari – Univates; Membro da liga de medicina do esporte (LAMEN) e bolsista de iniciação científica CNPq. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2316197734821598>.



Marli Dallagnol Frison

Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, SP; Doutora em Educação em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí/RS; Graduação em Ciências - Licenciatura de 1º Grau (1982), Licenciatura Plena em Química e Especialização em Química pela – Unijuí; Atua como docente Associado da Unijuí, em regime integral (40 horas semanais); Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. No ensino atua em disciplinas de Química, Pesquisa em Ensino de Ciências, Estágio Curricular

Supervisionado em Ciências e em Química e Prática de Ensino Interárea - Ensino Fundamental e Médio em cursos de Graduação; Professora em disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Mestrado e Doutorado. As atividades de pesquisas focalizam a Formação Inicial e Continuada de professores e o desenvolvimento de Currículo, com foco na organização curricular na modalidade da Situação de Estudo. É vice-líder do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências? Gipec - Unijuí e integrante do grupo de Estudos Marxistas em Educação, coordenado pelo Prof^o Dr. Newton Duarte, UNESP/Araraquara. Atuou como Coordenadora Institucional do PIBID da UNIJUÍ no período de março de 2014 à janeiro de 2015. Coordenadora do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (MEC/FNDE/SE/RS), período 2005/2006. Coordenou projeto submetido e aprovado via Edital CAPES/FAPERGS 15/203 - PICMEL Coordenou a 2^a, 4^a e 5^a edições da "Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica: o protagonismo Infantil em Foco (2016/2018/2019) - projetos financiados pelo CNPq. Atua na Coordenação Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Capes, desde ago/2018. Coordena o Convênio Celebrado entre a UNIJUÍ e UPN, desde 2018. Coordena o Grupo de Estudo "Teoria da Atividade e Educação Escolar". Em 2013 recebeu o Prêmio CAPES de TESE, na área de Ensino. E-mail: marlif@unijui.edu.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1456763984547504>.



Marilei de Fátima Kovatli

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Mestra em Ciência da Computação – UFSC; Especialização em Gestão da Aprendizagem e Metodologias Ativas: novos saberes – FEMA; Especialização em Informática na Educação – URI; Graduação em Informática – Unijuí; Professora de Tecnologias Educacionais na Faculdade Machado de Assis FEMA/RS).E-mail: marileikovatli@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4551916754737123>.



Maristela Cristiane Heck

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Pós graduada em Organização do trabalho escolar pela Uninter; Graduada em Pedagogia pela Unijuí; Atuou em vice direção/coordenação e como professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e privada. Atualmente é vice-diretora do Centro de Educação Básica Francisco de Assis - EFA. E-mail: maristela.heck@unijui.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3849043348937760>.



Michelly Matos Araujo

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Especialização em Formação de Professores Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UEVA- Ceará; Professora da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Pentecoste/CE. E-mail: michelly.araujo@sou.unijui.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4749050047949794>.



Rosimeri Dias de Moura Puhl

Mestranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí/RS; Graduada em Ciências pela Unijuí; Especialização em Organização do trabalho pedagógico: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Uninter; Atualmente é professora e Vice-diretora na Rede Pública Estadual de Ijuí/RS. E-mail: rosimeri.puhl@sou.unijui.edu.br. Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1835142461010756>.



Simone Aires da Silva

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia – SETREM; Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica – IBF; Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Professora na Rede Pública Estadual no município de Três de Maio/RS. E-mail: airesimone@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2665286955702724>



Vera Lucia Quinhones Guidolin

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí/RS; Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Especializações nas áreas de: Administração Hospitalar, Saúde Pública, Pneumologia Sanitária e Saúde Mental. Exerceu a função de orientadora/tutora nos Cursos de Especialização em Saúde da Família para profissionais médicos e enfermeiros dos Programas do PROVAB e Programa Mais Médicos oferecidos pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de POA/ UFCSPA e Universidade Federal de Pelotas/RS no período de 2010 a 2015. Tutora nos Cursos oferecidos pela Escola Nacional de Saúde Pública e Professora nos Cursos oferecidos pela Escola de Saúde Pública/RS. Atualmente, enfermeira do Hospital Universitário de

Santa Maria/UFSM da UFSM desde 2007, onde exerceu função de coordenação no Eixo de Educação em Saúde no Núcleo de Educação Permanente e desde 2010, enfermeira da Unidade de Atenção Psicossocial e membro do Grupo de Sistematização da Assistência de Enfermagem do HUSM. E-mail: vera.guidolin@sou.unijuí.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2047891393643227>.



Esta obra intitulada “O desenvolvimento humano em diferentes diálogos”, é fruto dos estudos e pesquisas desenvolvidas nas disciplinas: “A pesquisa educacional com ênfase na abordagem histórico cultural – Parte I/II”, e “Teoria da atividade: implicações na educação e nas práticas docentes”, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências - PPGEC da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.

(Organizadores)

