

ISBN (em processo)

IV FÓRUM ISCAR BRASIL

***CENÁRIOS DA TEORIA DA ATIVIDADE
SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL NOS CONTEXTOS DOS
GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL***



ISCAR | International Society
for Cultural-historical
and Activity Research



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



INSTITUTO DE TECNOLOGIA
E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
E SOCIAL

Organizadoras:

Elaine Mateus

Adriana Grade Fiori Souza

Denise Ismenia Bossa Grassano Ortenzi

**CADERNO DE RESUMOS DO
IV FÓRUM ISCAR BRASIL**

***CENÁRIOS DA TEORIA DA ATIVIDADE
SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL NOS CONTEXTOS DOS
GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL***

1ª Edição

LONDRINA

Universidade Estadual de Londrina

2017

Dados para Ficha Catalográfica

Organizadoras: Elaine Mateus; Denise Bossa Grassano Ortenzi; Adriana Grade Fiori Souza; Jozélia Jane Corrente Tanaka; Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato; Mariana Killner.

Palavras-chave: Teoria Sócio-Histórico-Cultural; Teoria da Atividade; Ensino-Aprendizagem; Práticas sociais.

Área: Linguagem, Ensino, Linguística Aplicada, Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais, Antropologia, Sociosemiótica, Neurociência.

CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

IV FÓRUM ISCAR BRASIL

***CENÁRIOS DA TEORIA DA ATIVIDADE
SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL NOS CONTEXTOS DOS
GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL***

CADERNO DE RESUMOS

28 e 29 de abril de 2017

Londrina, 2017



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

IV FÓRUM ISCAR BRASIL

***CENÁRIOS DA TEORIA DA ATIVIDADE
SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL NOS CONTEXTOS DOS
GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL***

Organizadoras

Elaine Mateus – UEL/PPGEL

Denise Bossa Grassano Orteni – UEL/MEPLEM

Adriana Grade Fiori-Souza – UEL/LEM

Jozélia Jane Corrente Tanaka – SEED-Pr/Sec Mun Educação-Londrina

Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato – Unespar-Apucarana

Mariana Killner – UEL/LabLínguas

Comissão Executiva

Adriana Grade Fiori-Souza – UEL/LEM

André Machado Rodrigues – USP/FEP

Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato – Unespar-Apucarana

Denise Bossa Grassano Orteni – UEL/MEPLEM

Elaine Mateus – UEL/PPGEL

Fernanda Coelho Liberali – PUCSP/LAEL/Mestrado Profissional em Educação

Jozélia Jane Corrente Tanaka – SEED-Pr/Sec Mun Educação-Londrina

Maria Cecília Camargo Magalhães – PUCSP/LAEL

Mariana Killner – UEL/LabLínguas

Comissão Científica

André Machado Rodrigues – USP/FEP

Camila Santiago – Universidade Metodista de São Paulo

Daniela Zanella – Universidade de Sorocaba

Denise Bossa Grassano Orteni – UEL/MEPLEM

Elaine Mateus – UEL/PPGEL

Fernanda Coelho Liberali – PUCSP/LAEL/Mestrado Profissional em Educação

Francisco Estefogo – Faculdade Cultura Inglesa-SP

Francisco Mendes – ECCo-USP /Digit-M-ED-PUCSP

Sueli Fidalgo – UNIFESP

Valdite Pereira Fuga – Fatec Mogi das Cruzes

Apoio Logístico

Ágatha Demarque de Lacqua (PPGEL/UEL)

Douglas Bressan (PPGEL/UEL)

Apoio Técnico

Natan Haucke Kreslins

ISCAR – International Society for Cultural-Historical Activity Research

Comitê Executivo Internacional

Dr. Malcolm Reed (President)

Professor Mariane Hedegaard (Vice President)

Dr. Martijn van Schaik (Secretary)

Professor Thérèse Laferrière (Treasurer)

Dr. Mohammed-Aminu Sanda (Editor of newsletter)

Dr. Manolis Dafermos

Dr. Rebeca Mejía-Arauz

Professor Andre Machado Rodrigues

Dr. Nikolay Veresov

Professor Viktor Zaretskii

Representante da Seção Brasileira

Professor Andre Machado Rodrigues

(INSERIR CATALOGAÇÃO FEITA PELA BIBLIOTECA DA UEL)

SUMÁRIO

SOBRE A SOCIEDADE ISCAR	10
APRESENTAÇÃO DO EVENTO	14
CONVIDADOS	15
CARINE MARIA SENGER	
FERNANDO LUÍS GONZALES REY	
FERNANDA COELHO LIBERALI	
PROGRAMAÇÃO	18
PÔSTERES – SESSÃO 1	19
PÔSTERES – SESSÃO 2	21
RESUMOS – SESSÃO 1	23
PESQUISA COLABORATIVA SOBRE O ENSINO DESENVOLVIMENTAL: A MATERIALIDADE DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA	24
SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA	
O DESENVOLVIMENTO CULTURAL HUMANO: IMPLICAÇÕES NAS APRENDIZAGENS ESCOLARES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA SOCIEDADE	34
MARIA APARECIDA MELLO	
DOUGLAS A. DE CAMPOS	
ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENFRENTAMENTO DA INDIFERENÇA NA ESCOLA	45
VERA LÚCIA TREVISAN DE SOUZA	
TEORIA DA ATIVIDADE, CODOCÊNCIA E A VIDEOGRAVAÇÃO NA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	54
GLAUCO DOS SANTOS FERREIRA DA SILVA	
EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI:-A EDUCAÇÃO INDISSOCIADA DA VIDA E DO TRABALHO	65
PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA	
O GRUPO PROSPED E A PROMOÇÃO DA PARCERIA ENTRE PSICÓLOGOS ESCOLARES E PROFESSORES NO ENFRENTAMENTO DA INDIFERENÇA NA ESCOLA	79
VERA LÚCIA TREVISAN DE SOUZA	
A QUESTÃO DO MÉTODO NO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	91
VANESSA DIAS MORETTI	
EDNA MARTINS	
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM DISCUSSÃO: TRAJETÓRIAS DE PESQUISAS E ESTUDOS DO GENTEE	103
SÍLVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES	
MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS	
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA PENSAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO ESCOLAR	116
REGINA CÉLIA PASSOS RIBEIRO DE CAMPOS	116

O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS E PARA ALUNOS/AS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: PESQUISAR É (REALMENTE) PRECISO?	127
JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI	
INTERVENÇÃO TRANS/FORMATIVA: IMPLEMENTANDO UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL BASEADA NA TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL E NA PSICOLOGIA DA LIBERTAÇÃO	142
MARCIO PASCOAL CASSANDRE	
ENTRELACES VYGOTSKIANOS	155
MARIA CECÍLIA MAGALHÃES	
FERNANDA COELHO LIBERALI	
RESUMOS – SESSÃO 2	167
SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM NO PRIMEIRO ANO DE VIDA	168
KATIA DE SOUZA AMORIM	
PSICÓLOGOS E GESTORES ESCOLARES: TRILHANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO COLETIVO COMO FORMA DE ENFRENTAMENTO DA INDIFERENÇA NA ESCOLA	182
VERA LÚCIA TREVISAN DE SOUZA	
APRENDIZAGEM CONCEITUAL E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: AS INVESTIGAÇÕES DO GEPAE-UEM	195
MARTA SUELI DE FARIA SFORNI	
DESENVOLVIMENTO HUMANO, PROCESSOS EDUCATIVOS E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	207
MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	
SONIA MARI SHIMA BARROCO	
A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE: REVELANDO POTENCIAIS APRENDIZAGENS EM SALA DE AULA	221
VANESSA SENA TOMAZ	
A DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROCESSO EDUCACIONAL	229
WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR	
A DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO CONTEXTO ESCOLAR	242
SÍLVIA MARIA COSTA BARBOSA	
A PESQUISA SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	255
MANOEL ORIOSVALDO DE MOURA	
FLÁVIA DIAS DE SOUZA	
“O CAPITAL” DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUESTÕES METODOLÓGICAS NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE	268
CRISTIANO MATTOS	
DESENVOLVIMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE LÍNGUAS SOB AS LENTES DA TEORIA DA ATIVIDADE	279
DENISE ISMÊNIA BOSSA GRASSANO ORTENZI	
ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS	289
ELAINE MATEUS	
NÚCLEO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	301
HERCULANO RICARDO CAMPOS	

SOBRE A SOCIEDADE ISCAR

Objetivos do ISCAR

A *International Society for Cultural-Historical Activity Research* é uma associação científica que tem como objetivos:

- Desenvolvimento de pesquisa empírica e teórica multidisciplinar em dimensões social, histórica e cultural das práticas humanas.
- Promoção de intercâmbios científicos e cooperação de pesquisa entre seus membros.

Primeiros Passos

ISCAR foi formalmente constituída em junho de 2002, refletindo uma decisão de integrar duas organizações – Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade (*International Society for Cultural Research and Activity Theory –ISCRAT*) e Conferência para a Pesquisa Sociocultural – cada qual orientada para fomentar a comunicação científica sobre diferentes aspectos das abordagens sociocultural, histórico-cultural e da teoria da atividade. Estas organizações surgiram dos encontros e atividades iniciadas independentemente no início dos anos 80, as quais, subsequentemente, se desenvolveram nos Congressos (cinco Congressos do ISCRAT, de 1986 – 2002, e três Conferências para Pesquisa Sócio cultural, de 1992- 2000), envolvendo pesquisadores dos cinco continentes.

Ao final dos anos 90, tornou-se claro que participantes destes Congressos compartilhavam semelhantes preocupações e fundamentavam-se dos mesmos referenciais teóricos. ISCAR foi fundada para expandir a relevância e importância destas questões, ao mesmo tempo que unia e enriquecia as tendências de pesquisa de diversidade regional. ISCAR objetiva reconhecer e respeitar estas origens e interesses diversificados e preservar condições para suas expressões dentro da sociedade.

O quadro básico de referência que historicamente agrupou pesquisadores de diferentes disciplinas ao ISCAR tem sido o interesse num conjunto relativo de perspectivas teóricas psicologicamente orientadas que foram primeiramente formuladas nos anos de 1920 e 1930 na União Soviética por pesquisadores como L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, A. R. Luria e S. L. Rubinshtein. Atenção internacional a esta perspectiva por pesquisadores fora da União Soviética iniciou-se nos anos 60, especialmente por psicólogos pesquisadores na área educacional e linguistas. Subsequentemente, tem havido interesse por cientistas da informação e computação e outros pesquisadores interessados em práticas coletivas.

Ponto Comum de Referência

Um ponto comum de referência que aparece, se não em todas, na maioria das pesquisas conduzidas pelos membros de ISCAR é o foco no estudo de práticas culturais específicas e /ou na gênese e desenvolvimento dos processos mentais, em que práticas e processos são conceitualizados como históricos e coletivamente desenvolvidos, mediados pelo uso de instrumentos e signos, construídos por meio da participação nestas práticas. Investigações são direcionadas para ambos aspectos: individual e/ou coletivo.

Um importante tema em andamento no desenvolvimento desta tradição teórica tem sido a relação entre teoria e prática. Este interesse surgiu em parte pela preocupação dentro da perspectiva teórica geral de possuir uma abordagem de pesquisa que possa contribuir para o aprimoramento de práticas sociais, e, em parte, pela visão epistemológica que teorias psicologicamente orientadas devem ser desenvolvidas em relação às práticas em que as pessoas se engajam.

Outro interesse para alguns membros do ISCAR é explorar as principais tradições filosóficas diante das quais as tradições de origens psicológicas foram orientadas; métodos, princípios e conceitos particulares vindos de Hegel, Marx e Engels, como a lógica dialética e materialismo histórico.

Há também um interesse contínuo em integrar ideias vindas destas tradições teóricas e seus desenvolvimentos expansionistas subsequentes em abordagens de pesquisas específicas. Resumidamente, há a diversidade de interesses teóricos, práticos e filosóficos encontrados entre os membros de ISCAR atualmente.

Alguns dos tópicos de interesses particulares incluem

- Condições de escolarização e instrução para grupos diversos (minorias culturais, desenvolvimento físico ou psicológico atípico)
- O desenho e o uso de ferramentas tecnológicas em relação ao trabalho e às práticas educacionais;
- Formação de professor;
- Brincadeira de crianças e a transição para a escolarização;
- Ensino de diferentes disciplinas (especificamente, matemática, ciências, história, letramento e ensino de segunda língua);
- As condições e características de práticas de trabalho e/ou suas transformações e desenvolvimento;
- Formação de identidade em contextos de diversidade cultural;

- Diversidade cultural e processos de inclusão e exclusão na vida escolar e social;
- Condições e contextos de aprendizagem;
- O papel da comunicação e diálogo na formação de meios no trabalho, brincadeira, família e escola;
- A relação entre o eu e a cultura numa perspectiva histórica;
- Memória coletiva e a integração da microanálise das práticas específicas com estudos históricos e comparativos.

ISCAR – Congressos Internacionais

ISCAR apoia a organização trienalmente de Congresso internacional para apresentação de pesquisa dentro da esfera de interesse da sociedade. O primeiro congresso aconteceu em Sevilha, Espanha, entre 20-24 de setembro de 2005. O segundo foi em La Jolla, nos Estados Unidos, entre 9-13 de setembro de 2008. O terceiro foi sediado em Roma, em 2011. O quarto evento foi realizado em Sydney, Austrália, entre 29 de setembro e 3 de outubro de 2014. Este ano, a edição do congresso acontece em Quebec, Canadá, de 28 de agosto a 1º de setembro.

Comunicação entre membros ISCAR

Uma *newsletter* eletrônica é enviada aos membros várias vezes ao ano. Em algumas regiões do mundo, há seções regionais do ISCAR. Estas seções têm suas próprias *homepages* e, em alguns casos, organizam conferências, cursos de pós-doutorado e atividades relacionadas. Esse é o caso do Brasil, cuja seção encontra-se em <https://iscarbrasil.wordpress.com>

Benefícios em ser Membro ISCAR

ISCAR oferece uma série de benefícios aos membros. Há desconto na assinatura para as revistas científicas *Mind, Culture, and Activity, Culture & Psychology, Outlines, Nordiske Udkast, e Journal of Intercultural Communication Research*. Há descontos em diversos livros publicados pela Aarhus University Press, e uma redução na taxa do congresso para membros que participam dos Congressos de ISCAR. E mais importante, por meio das *newsletters* e das seções, é possível manter-se orientado sobre os novos eventos e desenvolvimentos, assim como encontrar colegas com interesses semelhantes.

Tornar-se um membro do ISCAR

ISCAR recebe todos os pesquisadores interessados no foco conceitual da Sociedade de Pesquisa empírica e teórica em dimensões sócio, histórico e cultural de práticas humanas. Atualmente, ISCAR tem membros envolvidos em uma variada gama de disciplinas interessadas no estudo de desenvolvimento humano e de práticas sociais, incluindo psicologia, educação, filosofia, história, sociologia, linguística, antropologia, pesquisa de trabalho, ciências de computador, sistemas de informação, gerenciamento de conhecimento, reabilitação clínica e neuropsicológica, terapia ocupacional, criminologia e trabalho social.

APRESENTAÇÃO DO EVENTO

O Fórum Iscar-Brasil é um espaço criado para congregar pesquisadores/as que têm como interesse estudos nas perspectivas social, histórica e cultural, como desenvolvidas por Vygotsky, Leontiev, Luria e seguidores/as. O propósito do Fórum é fomentar o intercâmbio de atividades de pesquisas entre os/as participantes e promover os trabalhos dos/as associados/as e pesquisadores/as nacionais. Os objetivos do evento são, portanto, aprofundar, conceitual e teoricamente, questões relacionadas à perspectiva sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano; analisar formas de participação nas práticas sociais, destacando particularmente algumas condições destas práticas, como o impacto do desenvolvimento tecnológico e dos processos educacionais; fortalecer espaços conjuntos de discussão transdisciplinar.

O evento está constituído de painéis com apresentação de pôsteres, seguidos de plenárias e conta com a participação de docentes e estudantes de pós-graduação integrantes de alguns Grupos de Pesquisa brasileiros e membros da ISCAR-Brasil.

O braço da Associação internacional foi criado no Brasil em 2002 e, desde então, fortalece espaços para a discussão teórico-prática entre pesquisadores/as vygotkianos brasileiros/as e fomenta o intercâmbio de atividades de pesquisas e demais aspectos do interesse desses/as pesquisadores/as. O Fórum é um espaço criado para congregar essas iniciativas e promover os trabalhos dos/as associados/as e pesquisadores/as nacionais.

Os textos aqui publicados são resumos expandidos e contêm os principais objetivos dos trabalhos, conceitos norteadores, metodologias predominantes, pesquisadores/as e suas pesquisas, impactos e implicações sociais das produções do grupo, links para as produções, quando é o caso.

Desejamos a todos/as um excelente encontro e ótimas oportunidades de interação.

Comissão Organizadora

CONVIDADOS

CARINE MARIA SENGER

Carine Maria Senger Mestre em Desenvolvimento, Gestão e Cidadania (UNIJUÍ/2006). Especialista em Contabilidade (URI/2001). Bacharel em Administração (URI/2008) e Ciências Contábeis (URI/1997). Professora de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Apucarana). Desenvolve projetos voltados para metodologias de pesquisa intervencionistas fundamentadas nas perspectivas da Teoria da Atividade Histórico-cultural e da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana para os Estudos Organizacionais.

RESUMO

No contexto em que estamos inseridos, como pesquisadores, intervencionistas e gestores, constantemente, nos deparamos com o desafio de planejar o desenvolvimento de uma atividade. Levando isso em consideração, em meados de 2013 constituímos o Grupo de Pesquisa intitulado “Estudo sobre as metodologias de pesquisa intervencionistas fundamentadas na perspectiva da Teoria da Atividade Histórico-Cultural para aprendizagem organizacional: o Laboratório de Mudança e a Clínica da Atividade”. Embora nosso objetivo inicial estivesse voltado ao desenvolvimento de pesquisas e reflexões teóricas, inserimos uma atividade prática visando o desenvolvimento empírico da teoria por meio de uma atividade de gestão de resíduos sólidos. Assim, uma atividade colaborativa teve início com a aplicação do Laboratório de Mudança, à convite do Hospital Universitário de Maringá/PR. Por sua vez, estivemos envolvidos com o Projeto de Extensão “Laboratório de Mudança como metodologia de pesquisa e desenvolvimento colaborativo na gestão dos resíduos do Hospital Universitário de Maringá: uma abordagem intervencionista”, no período de 2013 a 2016. Nesse período, paralelo ao desenvolvimento desses projetos, duas dissertações de mestrado foram concluídas com a temática, outra ainda está em andamento, além de uma co-orientação de doutorado. Vários artigos vêm sendo publicados em periódicos e eventos, nacionais e internacionais, como resultado desses estudos. Atualmente, o Grupo de Pesquisa “Compreendendo metodologias de pesquisa intervencionistas fundamentadas nas perspectivas da Teoria da Atividade Histórico-cultural e da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana para os Estudos Organizacionais” integra membros da UEM, UNESPAR/Campus Apucarana e UNICENTRO, e objetiva pesquisar e testar metodologias de pesquisa que sejam importantes para o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nas organizações, com vistas a possibilitar o processo de agência transformadora entre os profissionais de uma atividade.

Doutor em psicologia. Professor titular Centro Universitário de Brasília. Professor associado sênior da pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Tem sido professor visitante de mais de 30 universidades, entre as que se destacam a Universidade de Monash, Austrália, a Universidade Autónoma de Madri, a Universidade Nacional Autónoma de México, a Universidade de Rio Piedras, Puerto Rico, a Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, e a Universidade de Buenos Aires, Argentina. Possui 105 artigos científicos publicados em Revistas nacionais e internacionais, 61 capítulos de livros e 22 livros publicados. Conferencista convidado em 16 Congressos Internacionais, entre os que se destacam: Congresso Internacional de Psicología Aplicada, Washington, Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Psicologia Cultural Histórica e da Actividade, Amsterdam, 2001, Sydney Austrália, 2014, Congresso Interamericano de Psicología (Caracas, 1985; Costa Rica, 1991; Chile, 1993; Chile, 2001; Lima, 2007; Guatemala, 2011). Recebeu o Premio Interamericano de Psicologia em 1991. Índice h de citações internacionais, 43.

RESUMO

O conceito de atividade e seu lugar na psicologia cultural–histórica: desdobramentos nas psicologias russa e ocidental.

O conceito de atividade foi introduzido na psicologia cultural-histórica por S. L. Rubinstein por meio do princípio da unidade entre a consciência e a atividade, tendo sido também um conceito presente na obra de Vigotski e outros clássicos da psicologia cultural-histórica, tais como Ananiev, Miasichev e Uznadze, com significados diferentes para cada um desses autores. Porém, o valor heurístico essencial do conceito foi definido pela impossibilidade do desenvolvimento de um sistema psicológico fora da atividade. No entanto, quando A. N. Leontiev passou a ser a figura central da psicologia soviética, logo após ter contribuído para a saída de S. L. Rubinstein de seus cargos, tanto como diretor do Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, como do Departamento de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética, o conceito de atividade se transformou na Teoria da Atividade de Leontiev. Nesse trânsito, a consciência se separou da atividade passando a ser um epifenômeno daquela, sendo que todos os conceitos psicológicos passaram a ser explicados em termos da atividade. Esse giro teve um conjunto de consequências teóricas, epistemológicas e institucionais no âmbito das psicologias soviética e ocidental, que se estendem até os dias atuais. Tais consequências serão o foco desta apresentação.

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui mestrado edoutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo . Realizou estágio de pós-doutoramento da University of Helsinki, com o Prof. Dr. Yrjo Engeström e na Freie Universität Berlin, com os Profs. Drs. Christoph Wuff e Michalis Kontopodis. Atualmente realiza estágio de pós-doutoramento sobre o papel do brincar no desenvolvimento humano, com a Profa. Dra. Carrie Lobmann da Rutgers University e demais pesquisadores do Eastside Institute. Atua como professora do Departamento de Inglês, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP. Também é coordenadora geral do Projeto de Extensão DIGIT-M-Ed Hiperconectando Brasil: Transformando o ensino-aprendizagem, um projeto que forma educadores, pesquisadores e alunos como formadores de formadores.

RESUMO

Por uma perspectiva vygotskiana brasileira, social e politicamente engajada

O mundo vive um momento especialmente tenso historicamente. As relações internacionais e nacionais estão marcadas por violência, descrença, abandono, desespero, desamparo, desumanização, exploração. Como diz um importante pensador brasileiro da Teologia da Libertação, “há uma abissal distância entre o que somos e o que queremos ser” (Frei Betto, 2017). A contradição parece ter se instaurado como base do nosso viver. Não como meio de transformação, mas como forma de paralisia. Nesse contexto, a pesquisa de caráter sócio-histórico-cultural, como iniciada por Vygotsky, parece desafiar nossos anseios. Mais uma vez, como na época de Vygotsky, é preciso muita força e coragem para seguir lutando, em colaboração, por um mundo melhor. Mais uma vez, a contradição precisa se tornar a força necessária, não para gerar a paralisia, a destruição ou a alienação, mas sim o movimento de transformação. Freire (1970/1987) apontava para a necessidade de vivermos a utopia e a busca do inédito viável. Em outras palavras, viver um projeto que fosse além das situações-limites colocadas pela realidade imediata, cuja força estivesse em soluções realizáveis, porém ainda não conhecidas ou concebidas. Essa condição pressupõe a imersão crítica dos indivíduos em suas realidades conhecidas e emersão ampla em contextos múltiplos de compreensão, que ampliam seus horizontes de percepção. Vygotsky e seus seguidores nos oferecem bases para repensar nossa realidade em busca colaborativa e crítica de formas de desenvolvimento para além de quem somos e do que podemos. Mais do que nunca, parecemos precisar dessas lições, para irmos além. Esta apresentação, do campo da Linguística Aplicada, exhibirá formas concretas de como os estudos sócio-histórico-culturais têm oferecido caminhos para superarmos as contradições de forma conjunta, para seguirmos em frente, em busca do inédito viável. Assim, poderemos nos tornar agentes com mobilidade (BLOMMAERT, 2014) com potencialidade de transformar as condições de viver de nossas comunidades.

PROGRAMAÇÃO

SEXTA-FEIRA 28/04		SÁBADO 29/04
8h00 8h30		Abertura
8h30 10h30		Mesa de abertura Carine Maria Senger (Unespar-Apucarana) Fernando Luís Gonzales Rey (UnB) Fernanda Coelho Liberali (PUC-SP)
10h30 11h00		Intervalo
11h00 13h00		Apresentações de pôsteres Sessão 1 Plenária
13h00 14h30		Almoço
14h30 16h30	Reunião de trabalho	Apresentações de pôsteres Sessão 2
16h30 17h00	Intervalo	Plenária
17h00 18h00	Reunião de trabalho	Cerimônia de encerramento
18h00	Happy hour	Confraternização

PÔSTERES – SESSÃO 1

29 de abril

11h00 – 13h00

TÍTULO	COORDENADOR(A)	COAUTORES(AS)
Pesquisa colaborativa sobre o ensino desenvolvimental: a materialidade da relação universidade-escola	Sandra Valéria Limonta Rosa	<i>Milene do Amaral Vicente</i>
O desenvolvimento cultural humano: implicações nas aprendizagens escolares, práticas pedagógicas e participação política na sociedade	Maria Aparecida Mello Douglas Aparecido de Campos	<i>Abel Gustavo Garay González Sara Manzini Bertolo Eliana Cláudia Graciliano Eliane Nicolau da Silva Elsie Alejandrina Pérez Serrano Suselaine Ap. Zaniolo Mascioli Tárcila Santos de S. Mascarenhas Tatiana Santa Rosa</i>
Orientação profissional no enfrentamento da indiferença na escola	Vera Lucia Trevisan	<i>Guilherme Siqueira Arinelli Elaine de Cássia Gonçalves dos Reis Tatiane Stephan Rocchetti Luz</i>
Teoria da Atividade, codocência e a videogravação na pesquisa sobre a formação inicial de professores de ciências	Glauco dos Santos Ferreira da Silva	
Educação na perspectiva histórico-cultural de Vigotski:-a educação indissociada da vida e do trabalho	Patrícia Lima Martins Pederiva	<i>Ana Paula de Medeiros Ferreira Augusto Charan Alves B. Gonçalves Carla Patrícia Carvalho de Amorim Daniela Barros Pontes e Silva Daniela Lobato do Nascimento Maria Aparecida Camarano Martins Joelma Carvalho Vilar Saulo Pequeno Nogueira Florêncio Sheyla Gomes de Almeida Murilo Silva Rezende Tatiane Ribeiro Moraes de Paula Andréia Pereira de Araújo Martinez Antônia Cadija Alves</i>

TÍTULO	COORDENADOR(A)	COAUTORES(AS)
O grupo PROSPED e a promoção da parceria entre psicólogos escolares e professores no enfrentamento da indiferença na escola	Vera Lucia Trevisan	<i>Juliana Soares de Jesus Maura Assad Pimenta Neves Vânia Rodrigues Lima Ramos</i>
O GEPPEDH: grupo de estudos e pesquisa em processos educativos e perspectiva histórico-cultural	Vanessa Dias Moretti Edna Martins	
Organização do ensino em discussão: trajetórias de pesquisas e estudos do GENTEE	Maria Angélica Olivo Francisco Lucas Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	<i>Heloisa Toshie Irie Saito Lucinéia Maria Lazaretti Débora Francischini Boian Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais Maiara Pereira Assumpção Debora Luppi Souto Augusta Padilha</i>
Contribuições teórico metodológicas da teoria da atividade para pensar o processo de ensino-aprendizagem na inclusão escolar	Regina Célia Passos Ribeiro de Campos	
O ensino e a formação de professores/as de línguas estrangeiras para crianças e para alunos/as com necessidades educacionais especiais: pesquisar é (realmente) preciso?	Juliana Reichert Assunção Tonelli	<i>Maria Virginia Brevilheri Benassi Thays Regina Ribeiro de Oliveira Lívia de Souza Pádua Ticiane Rafaela De Andrade Moreno</i>
Intervenção trans/formativa: implementando uma ferramenta para a aprendizagem organizacional baseada na teoria da atividade histórico-cultural e na psicologia da libertação	Marcio Pascoal Cassandre	<i>Carine Maria Senger Viviani Teodoro dos Santos</i>
EntreLaces vygotkianos	Maria Cecília Camargo Magalhães Fernanda Coelho Liberali	<i>Maria Feliciano Amaral Camila Santiago Maria Cristina Meaney Francisco Afranio Rodrigues Teles Marlene Ribeiro da Silva Graciano Samanta Malta Susan Ann Rangel Clemesha</i>

PÔSTERES – SESSÃO 2

29 de abril

14h30 – 17h00

TÍTULO	COORDENADOR(A)	COAUTORES(AS)
Significação e linguagem no primeiro ano de vida	Katia de Souza Amorim	<i>Maria Clotilde Rossetti-Ferreira</i>
Psicólogos e gestores escolares: trilhando caminhos para a construção do coletivo como forma de enfrentamento da indiferença na escola	Vera Lucia Trevisan	<i>Lilian Aparecida Cruz Dugnani Rafael da Nova Favarin</i>
Aprendizagem conceitual e organização do ensino: as investigações do GEPAE-UEM	Marta Sueli de Faria Sforzi	<i>Dalva Helena de Medeiros Maria Sandreana Salvador da S. Lizzi Terezinha de Paula Machado E. Ottoni Giselma Cecília Serconek Valdiléia Xavier De Oliveira Bruna Lorena Bacaro Patrícia Cristina Formaggio Cavaleiro Rafael Cesar Ferrari Dos Santos</i>
Desenvolvimento humano, processos educativos e psicologia histórico-cultural	Marilda Dias Gonçalves Dias Facci Sonia Maria Shima Barroco	
A perspectiva histórico-cultural da atividade: revelando potenciais aprendizagens em sala de aula	Vanessa Sena Tomaz	<i>Maria Cristina Costa Ferreira André Augusto Deodato</i>
A dimensão subjetiva do processo educacional	Wanda Maria Junqueira de Aguiar	<i>Agda Malheiro Ferraz de Carvalho Fábio Alves Gomes Maria Emiliana Lima Penteado Luciana De Oliveira Rocha Magalhães Maria De Fátima Gomes da Silva Elvira Maria Godinho Aranha Daniel de Arruda Botelho Van Ham</i>

TÍTULO	COORDENADOR(A)	COAUTORES(AS)
A dimensão subjetiva do professor da educação básica: as significações da prática pedagógica vivenciada no contexto escolar	Sílvia Maria Costa Barbosa	<i>Antônia Batista Marques Elza Helena da Silvia Costa Barbosa Júlio Ribeiro Soares</i>
A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contextos e espaços de formação docente	Manoel Oriosvaldo de Moura Flávia Dias de Souza	
“O capital” da educação em ciências: questões metodológicas na perspectiva da teoria da atividade	Cristiano Mattos	<i>André Machado Rodrigues Arthur Vinícius Resek Santiago Juliano Camillo Roger Magalhães da Silva</i>
Desenvolvimentos na formação de professores e no ensino de línguas sob as lentes da teoria da atividade	Denise Ismenia Bossa G. Ortenzi	<i>Michele Sales El Kadri Samantha Goncalves Mancini Ramos Camila Christiane Clivati Sodr�e Silvia Regina Akiko Heshiki</i>
Atividade de aprendizagem colaborativa em contextos de formação de professores/as de línguas	Elaine Fernandes Mateus	<i>Jozelia Jane Corrente Tanaca Rafaeli Constantino Valêncio Peres Nilceia Bueno de Oliveira Déborah Caroline Cardoso P. Rorrato Douglas Bressan Adriana Grade Fiori-Souza Tuanny Siqueira Amaral</i>
Núcleo de estudos em psicologia histórico-cultural	Herculano Ricardo Campos	<i>Adriane Cenci Claudia Rosana Krans Maria da Apresenta�o Barreto Mercia de Oliveira Pontes Vânia Aparecida Calado</i>

RESUMOS – SESSÃO 1

PESQUISA COLABORATIVA SOBRE O ENSINO DESENVOLVIMENTAL: A MATERIALIDADE
DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA

UFG/CNPq

Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar - TRABEDUC

Andréia Andreóli Silvestre - IFMT/UFG.

Ângela Gomes Fernandes Lima - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG.

Bruna Pereira Carneiro - UFG.

Edna de Sousa Almeida Miranda – IFMT/UFG.

Genilza Alves de Souza - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Gustavo Henrique dos Santos Vale - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG.

Mara Cristina de Sylvio - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG.

Marcos Jerônimo Dias Júnior - Secretaria Estadual de Educação de Goiás/UFG.

Milene do Amaral Ferreira Vicente - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG.

Neide da Silva Paiva - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/PUC GO.

Odiliana Ribeiro de Souza - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG.

Rafaela Segatti Lopes - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG.

Renato Borges - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG.

Rones de Deus Paranhos – UFG/UnB

Sandra Almeida Ferreira Camargo - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Thalitta Fernandes de Carvalho Peres- UEG/UFG.

Resumo

O Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC) tem como principal fundamentação teórico-metodológica a teoria do ensino desenvolvimental de Vassili Davidov. O objetivo principal do grupo é a investigação do ensino dos conteúdos escolares a partir desta teoria por meio de

pesquisas colaborativas com professores da Educação Básica, materializando dessa forma a relação entre universidade e escola e entre conhecimento teórico e práticas de ensino. Apresentamos nesse texto a pesquisa colaborativa que estamos desenvolvendo com professoras e professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia e também as pesquisas de mestrado e doutorado que estão sendo realizadas a partir deste projeto maior.

Palavras-chave: Ensino Desenvolvimental. Ensino dos conteúdos escolares. Pesquisa colaborativa.

Objetivos, fundamentos e metodologia

Em artigo onde analisa as políticas públicas brasileiras para a formação continuada de professores desde a década de 1990, Gatti (2008), nos ajuda a elaborar uma síntese da concepção de formação continuada de professores que historicamente foi se constituindo em nosso país, ainda que em suas análises a autora tenha encontrado “(...) uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (p. 57).

A síntese a que se chega é que a formação continuada se consolidou como *educação compensatória a distância* e não como possibilidade de ampliação, atualização ou aprofundamento de conhecimentos e práticas, ainda que o quantitativo de cursos de especialização *lato sensu*, tanto em instituições de ensino superior públicas como privadas, seja imenso e, por isso mesmo, difícil de ser acompanhado quantitativa e qualitativamente, também segundo a autora.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais – que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas (p. 58).

A problematização desta “forma histórica” da formação continuada de professores é o que deu origem ao grupo TRABEDUC, pois entendemos que formação e trabalho formam uma unidade, um único processo de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e político-social. No entanto, sob o rótulo de formação continuada, às escolas e aos professores têm sido oferecidos inúmeros programas e projetos que vulgarizam o conhecimento pedagógico e exacerbam a experiência prática no trabalho a ser realizado em sala de aula, tornando frágeis o que deveriam se constituir como as forças intelectuais dos professores para pensar e realizar trabalho docente.

O que se apresenta como conhecimento na aparência, na essência são técnicas que muitas vezes são transmitidas aos professores numa forma metodológica muito próxima do treinamento e tais técnicas não são suficientes para resolver históricas questões que necessitam de muito estudo, conhecimento, investimento e tempo para planejar e a realizar um bom ensino.

Para nosso grupo, a formação, seja inicial ou continuada, possui sua gênese no trabalho, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. A formação é direito que compõe junto com melhores condições de trabalho nas escolas, carreira, jornada de trabalho numa só escola e remuneração compatível com as demais profissões de nível superior. São estes, os elementos mínimos e indispensáveis para o ensino de qualidade que tanto tem sido cobrado apenas dos professores em suas salas de aula. As concepções de formação e de trabalho que sustentam as pesquisas do TRABEDUC buscam superar o processo descrito abaixo que Silva e Rosa (2013) denominam de “tecnificação”.

A formação (inicial e continuada) frágil e as difíceis condições de trabalho têm conduzido a um fenômeno que estamos aqui denominando de “tecnificação” do ensino. O que temos vivenciado em nosso trabalho como formadoras de professores e em nossos estudos e pesquisas ultrapassa o neotecnicismo denunciado há vários anos por Freitas (1992 e 1995) e recentemente analisado por Saviani (2007). As teorias pedagógicas e psicológicas e a didática são reestruturadas, nos programas e projetos que acima criticamos, sob a forma de técnicas puras, e esta “tecnificação” não alcança nem os níveis mais elementares de uma formação baseada na reflexão sobre a prática, conforme a “epistemologia da prática”, concepção de formação e de trabalho por meio da pesquisa e da reflexão sobre o fazer do professor que esteve muito em evidência na década passada nas políticas de formação e de ensino em nosso país (SILVA e ROSA, 2013, p. 174).

Constituiu-se uma “ideologia da prática” que questiona dura e constantemente a formação demasiado teórica dos cursos de formação inicial, que deverá ser “corrigida” pela formação continuada, uma vez que os professores não têm sido preparados devidamente para o enfrentamento da realidade escolar. Não se propõe revolucionar a escola que temos para que esta se adeque à uma formação de professores, seja inicial ou continuada, científica e exigente, mas o contrário, deve-se precarizar a formação para adequá-la a uma escola precarizada.

Oriundos das mesmas concepções que precarizam as condições de trabalho estão os mecanismo de precarização da formação: a teoria é ideologicamente colocada em segundo plano nos processos formativos; prioriza-se um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de

competências e habilidades práticas; priorizam-se pesquisas vinculadas aos problemas imediatos da sala de aula; são oferecidos cursos de formação continuada em serviço a partir de métodos e materiais estritamente técnicos, totalmente desvinculados de conhecimentos teóricos mais aprofundados.

Diante dessa realidade, nosso grupo se propõe a realizar um tipo de pesquisa que articule sólida formação teórica e conhecimento empírico, investigando o ensino dos conteúdos escolares com os professores e professoras da Educação Básica por meio do estabelecimento parcerias com redes e/ou unidades escolares para a realização de pesquisas colaborativas. Apresentamos aqui a pesquisa em andamento na Rede Municipal de Educação de Goiânia e as pesquisas de mestrado e doutorado realizadas a partir deste projeto maior.

O projeto “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conhecimentos escolares”, está sendo realizado pelo grupo TRABEDUC, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás em parceria com Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, contando com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em sua totalidade, o grupo de pesquisa é constituído por quarenta e nove pessoas, entre alunos (de graduação, mestrado e doutorado) e professores da UFG e professores da rede municipal.

O projeto busca integrar numa mesma proposta formativa atividades de formação continuada para os professores e uma investigação sobre a formação de conceitos com base na teoria do ensino desenvolvimental (DAVÍDOV, 1978, 1987, 1988, 1998, 1999, 2008, 2010) e na didática desenvolvimental (FREITAS, 2012; FREITAS e LIMONTA, 2012; LIBÂNEO, 2004, 2011; LIBÂNEO e FREITAS, 2013; LONGAREZI e PUENTES, 2013; ROJAS e SOLOVIEVA, 2013; PUENTES e LONGAREZZI, 2013; SFORNI, 2004; SFORNI e GALUCH, 2006; VIEIRA e SFORNI, 2010). Objetiva-se construir subsídios teórico-didáticos que ajudem os professores a planejar e a desenvolver um ensino dos conhecimentos escolares que promova a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Nos lançamos ao desafio de realizar uma pesquisa colaborativa, buscando encaminhar o trabalho investigativo na perspectiva desenvolvida por Pimenta (2005) e Pimenta e Franco (2008). A opção por esta metodologia parte, em princípio, da possibilidade/necessidade levantada por Pimenta (2005) e por Marin, Giovanni e Guarnieri (2009) de que façamos mais pesquisas *com* os professores nas escolas e não *sobre* os professores.

Ensinar os conhecimentos escolares é uma atividade complexa que exige da professora ou do professor não apenas os conhecimentos de sua área específica de ensino, mas também conhecimentos pedagógico-didáticos que ajudem o professor a ensinar de modo que os alunos consigam formar

conceitos e desenvolver seu próprio pensamento. Nesse sentido, é importante que o professor possua uma visão de conjunto dos processos de ensino e aprendizagem e entendemos que a didática constituiu-se na dimensão nuclear e organizadora das atividades de ensino, tal como a descreve Libâneo (2011, p. 134):

Em outras palavras, a didática opera a interligação entre teoria e prática. Ela engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes esferas científicas (teoria da educação, teoria do conhecimento, psicologia, sociologia, etc.), junto com requisitos de operacionalização. Isto justifica um campo de estudo com identidade própria e diretrizes normativas de ação docente, que nenhuma outra disciplina do currículo de formação de professores cobre ou substitui. Essa é a razão pela qual é tomada como “disciplina integradora”.

A didática aqui é entendida como uma epistemologia do ensino, um corpo de conhecimentos oriundos de diferentes campos que, tomados em seu conjunto, permitem compreender as relações entre conteúdo, metodologia e aprendizagem. Para Catani (2005) se trata de uma disciplina que permite uma visão radical e ao mesmo tempo de conjunto da docência – radical porque estuda em suas particularidades os elementos que compõem o trabalho docente (conteúdos, objetivos, metodologia, aprendizagem e avaliação) e de conjunto porque permite agregar estes elementos numa única composição, dando ao professor professor a visão de conjunto do ensino a que nos referimos anteriormente.

Nessa concepção de didática, ensino e aprendizagem formam uma unidade dialética e consideramos que é preciso construir formas de ajudar o professor a compreender melhor as relações entre o ensinar e o aprender, o planejar e o realizar em sala de aula. A relação ensino aprendizagem para nós está centrada no conhecimento, na formação de conceitos provenientes das áreas (ou disciplinas) que constituem o currículo escolar. Ensinar é proporcionar ao aluno o conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam a aprendizagem da cultura: a capacidade de estabelecer relações, de fazer sínteses, de pensar teoricamente e refletir criticamente sobre a realidade – o que Vigotski (2010) denomina de funções psicológicas superiores – de forma que as crianças dos anos iniciais iniciem a trajetória escolar de forma consistente, para que possam aprender e prosseguir aprendendo ao longo de toda a Educação Básica.

Com efeito, as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade

reflexiva e desenvolver as competências do pensar. A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Partindo de tais pressupostos, interessa-nos investigar o aspecto mais nuclear do processo de ensino e aprendizagem: como se dá a formação de conceitos pelos alunos. Queremos planejar e realizar com os professores intervenções didáticas que nos permitam identificar e analisar como se dá a elaboração conceitual a partir da perspectiva da teoria do Ensino Desenvolvidor de Davidov. A pesquisa apresenta, portanto, a necessidade de articular a investigação sobre o ensino desenvolvimental e a didática desenvolvimental a um processo de formação das professoras e professores das escolas-campo de pesquisa.

Observa-se que os programas de formação continuada e as orientações para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas afastam-se cada vez mais do conhecimento teórico na busca de alternativas na/para a prática. De acordo com Moraes (2003), nos cursos de licenciatura – e podemos afirmar que o mesmo ocorre na formação continuada – o que se assiste é o “recuo da teoria”. Para a autora, a falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. Queremos, nesse sentido, não só investigar como se dá a formação de conceitos pelos alunos com base nesta teoria, mas levá-la até os professores.

Para enfrentarmos este problema, estamos desenvolvendo um trabalho integrado de formação e investigação a partir dos pressupostos da teoria do Ensino Desenvolvidor e da Didática Desenvolvidor, buscando planejar e realizar com os professores e professoras intervenções didáticas que nos ajudem a responder às seguintes questões: Como se dá o processo de formação de conceitos e como podemos organizar o ensino de forma a levar os alunos ao desenvolvimento do pensamento teórico?

O objetivo geral da pesquisa é articular atividades de formação continuada sobre a teoria do ensino desenvolvimental e a didática desenvolvimental à investigação sobre a formação de conceitos. Como objetivos específicos nos propomos a compreender os fundamentos epistemológicos e metodológicos da teoria do Ensino Desenvolvidor; sistematizar conhecimentos, produzir material

bibliográfico e realizar atividades de pesquisa e extensão visando divulgar a teoria do Ensino Desenvolvimental junto aos professores.

A pesquisa colaborativa se desenvolve em três fases, que se complementam e se inter-relacionam e que são realizadas por meio de diferentes procedimentos de pesquisa: 1) pesquisa bibliográfica, planejamento e preparação dos participantes para a realização das atividades de pesquisa; 2) planejamento e realização junto com os professores, a partir dos pressupostos da teoria do Ensino Desenvolvimental, de intervenções didáticas que serão videogravadas, com o objetivo de investigar o processo de formação de conceitos; 3) sistematização e análise das intervenções didáticas, produção de material bibliográfico (relatórios, artigos e livro) sobre a pesquisa realizada.

A intervenção didática é um procedimento de pesquisa que se fundamenta na metodologia do experimento didático, tal como a descreve Daydov (1988), um procedimento investigativo que permite observar a como se dão as relações entre os processos mentais internos (o desenvolvimento psíquico, a formação dos conceitos) e os procedimentos de ensino a partir da intervenção dos pesquisadores, criando “situações didáticas” que permitirão a identificação e análise do processo de formação de conceitos pelos alunos. A intervenção didática é aqui proposta como uma tentativa de investigação contextualizada na escola e com os professores, de forma evitar que investigações desta natureza venham a se tornar situações artificiais (BARTH, 1987; BROUSSEAU, 2008; ANDRADE, 2010).

Para Pimenta (2005), na pesquisa colaborativa encontra-se um caminho possível para que a pesquisa efetivamente se configure como princípio cognitivo e formativo da docência. Princípio cognitivo porque é processo de compreensão da realidade e princípio formativo porque incentiva à construção coletiva de saberes e a busca de alternativas para a ação, que por sua vez são alimentadas pelo conhecimento teórico e comprometidas com a função social da escola de democratização da cultura e da ciência.

A pesquisa colaborativa sobre as possibilidades da teoria do Ensino Desenvolvimental para o ensino escolar que temos realizado com os professores tem sido um desafio, mas também tem nos revelado muitas possibilidades. Estamos lutando, há vários anos, contra discursos que esvaziam de teoria e vulgarizam as pesquisas sobre o ensino escolar e os conhecimentos específicos do campo da Didática. Pesquisar a atividade de ensino com os professores e ajudá-los a ensinar é condição para que formadores e futuros professores desenvolvam plenamente o conhecimento sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, para que possamos juntos transformar a realidade escolar.

No momento, estamos entrando na segunda fase da pesquisa, tendo a primeira fase sido desenvolvida no ano de 2016. Os professores das escolas participaram, ao longo de 2016, de encontros quinzenais de formação sobre a teoria do Ensino Desenvolvimental, onde foram estudadas e debatidas obras de Vigotski (2001), Davidov (1988) e Sforni (2004).

Outras pesquisas e seus pesquisadores

Andréia Andreóli Silvestre - IFMT/UFG (mestrado) - "Contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de Química no Ensino Médio".

Bruna Pereira Carneiro - UFG (Iniciação Científica/bolsista PROLICEN) - "A didática na formação de professores".

Edna de Sousa Almeida Miranda - IFMT/UFG (mestrado) - "A experimentação no ensino de Biologia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico".

Mara Cristina de Sylvio - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG (doutorado) - "O desenvolvimento da leitura e da escrita: contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental".

Marcos Jerônimo Dias Júnior - Secretaria Estadual de Educação de Goiás/UFG (doutorado) - "Ensino de Educação Física para o desenvolvimento: desafios da formação e da prática docente".

Milene do Amaral Ferreira Vicente - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG (mestrado) - "Significados e sentidos do trabalho docente na escola de tempo integral".

Renato Borges - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/UFG (mestrado) - "Educação musical na escola na perspectiva da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental".

Thalitta Fernandes de Carvalho Peres- UEG/UFG (doutorado) - "Ensino de Matemática na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental".

Referências

ANDRADE, Joana de Jesus. Sobre indícios e indicadores da produção de conhecimentos: relações de ensino e elaboração conceitual. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano e práticas e sentidos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. BARTH, Britt-Mari. **A aprendizagem da abstração**. Métodos para um maior sucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das situações didáticas**. Conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

DAVÍDOV, Vasíli V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y educación, 1978.

_____. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987, p. 143-155.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

_____. La renovación de la educación y el desarrollo mental de los alumnos. **Revista de Pedagogía**. Santiago, n. 403, jun./1998, p. 197-199.

_____. **Problems of developmental teaching**. A theoretical and experimental psychological study. New York: Nova Science, 2008.

DAVÍDOV, Vasíli. V.; SLOBÓDCHIKOV, Vladimir I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En: **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Moscú: Progreso 1991, p. 118-144.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**. Vol. 38, n. 2, p. 403-418, dez./2011.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIMONTA, Sandra Valéria. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**. Brasília – DF, v.18, n.35, p. 69-86, mai./ago. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan./abr. 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davíдов. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27 p. 5-24, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2004.

_____. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNIO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED Publicações: PUC GO, 2011.

LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**. Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (Orgs.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: _____ (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. (Vol. 1 e 2).
- PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**. V. 29, n. 1, p. 247-271, 2013.
- ROSA Limonta, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Limonta, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: América, 2013, p. 173-188.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**. N.28, p. 217-229, 2006.
- VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educação em Revista**. Número Especial, p. 45-57, 2010.
- VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. e LEONTIEV, Aleksei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

O DESENVOLVIMENTO CULTURAL HUMANO: IMPLICAÇÕES NAS APRENDIZAGENS ESCOLARES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA SOCIEDADE

MARIA APARECIDA MELLO

DOUGLAS A. DE CAMPOS

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY

Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González – UFSCar/NEEVY.

Profª Drª Elsie Alejandrina Perez Serrano – Universidad de Holguín - UFSCar/NEEVY.

Profª Drª Suselaine Ap. Zaniolo Mascioli – UFSCar/NEEVY e UNIP.

Profª Doutoranda Eliana Cláudia Graciliano – Faculdade Educacional da Lapa - UFSCar/NEEVY.

Profª Doutoranda Eliane Nicolau da Silva – Prefeitura Municipal de São Carlos/ UFSCar/NEEVY.

Graduanda Sara Manzini Bertolo – UFSCar/NEEVY.

Profª Mestranda Tércila Santos De Souza Mascarenhas – Prefeitura Municipal de São Carlos/UFSCar/NEEVY.

Profª Mestranda Tatiana Santa Rosa – UFSCar/NEEVY.

Resumo

Apesar de o assunto cultura estar muito presente em textos científicos e no ideário da sociedade em geral, ainda nos dias atuais, a educação secundariza as questões culturais. Uma hipótese dessa situação é a falta de instrumentos teórico-metodológicos que auxiliem os professores a analisarem os aspectos culturais que envolvem suas práticas pedagógicas e suas implicações nas aprendizagens de todos os alunos, bem como a implementação de práticas alternativas que gerem significados e sentidos para todos os envolvidos neste processo. O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky - NEEVY desenvolve pesquisas sobre processos de ensino e de aprendizagem escolares nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental e também o Ensino Superior. Os objetos de estudo envolvem: o conceito

de desenvolvimento da zona proximal nas práticas pedagógicas; a arte lúdica como instrumento de desenvolvimento das crianças; o desenvolvimento do pensamento conceitual em crianças de Educação Infantil; o desenvolvimento cultural em crianças de 2 anos; a organização do ensino na Educação Infantil; a neurociência e a Educação Infantil, o brincar na Educação Infantil, e a permanência dos estudantes na universidade. A contribuição acadêmica será oferecer recursos para o trabalho metodológico na formação do professor de Educação Infantil, com aplicações na formação inicial e permanente. Esses recursos contribuirão para estimular as potencialidades de cada criança, atendendo a seus desenvolvimentos singulares.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; Intervenção Pedagógica; Metodologia de Ensino.

Problemática

Apesar de o assunto cultura estar muito presente em textos científicos e no ideário da sociedade em geral, ainda nos dias atuais, a educação secundariza as questões culturais. Uma hipótese dessa situação é a falta de instrumentos teórico-metodológicos que auxiliem os professores a analisarem os aspectos culturais que envolvem suas práticas pedagógicas e suas implicações nas aprendizagens de todos os alunos, bem como a implementação de práticas alternativas que gerem significados e sentidos para todos os envolvidos neste processo. Nos dias atuais não basta apenas dizermos que as mudanças de concepção são necessárias para a melhoria da educação brasileira. O cotidiano da Educação, seja no nível de Educação Básica ou nível Superior nos mostra que já passamos da necessidade de apenas mudança de concepção para uma condição de questionamento sobre a real função da Escola e Universidade hoje e, principalmente, sobre como implementar processos de ensino em função das necessidades de aprendizagens dos estudantes. O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky - NEEVY desde 2003 vem desenvolvendo pesquisas, na abordagem qualitativa, no método microgenético, subsidiado pelo materialismo histórico dialético, priorizando o aprofundamento dos conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem escolares nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental e, mais recentemente, também no Ensino Superior.

Objetivos do grupo

Os objetivos relacionam-se, especialmente, a produzir pesquisas cujos resultados possam subsidiar melhorias nas práticas pedagógicas de professores, focalizadas no desenvolvimento cultural de todos os estudantes.

Conceitos norteadores

Os principais conceitos aprofundados nas pesquisas envolvem: as funções psicológicas superiores; a atividade; atividade principal; zona de desenvolvimento proximal; mediação; atividades mediatizadas; mediadores de aprendizagem; pensamento conceitual; imaginação; significado; sentido; necessidades, entre outros. Os projetos realizados pelo NEEVY têm como foco os discentes e docentes que atuam em redes públicas de ensino e universidades, envolvendo temas relacionados às práticas pedagógicas, ao desenvolvimento infantil, à educação da criança de 0 a 10 anos, aos processos de ensino e aprendizagem na escola e à formação e participação política de estudantes universitários. O referencial metodológico das pesquisas segue a fundamentação histórico-cultural, subsidiada pelo materialismo histórico dialético na abordagem colaborativa. Neste texto apresentamos e problematizamos as principais produções do NEEVY já realizadas por graduandos e pós-graduandos, bem como as que estão em desenvolvimento.

Pesquisadores e suas pesquisas

Mascioli (2016) realizou a pesquisa de pós-doutorado: A atividade criadora mediada pela 'arte lúdica': um olhar para a formação inicial e permanente do professor da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo foi refletir a atividade criadora na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e, sobre práticas pedagógicas mediadas pela arte integradas ao lúdico - 'arte-lúdica', que pudessem enriquecer os cursos de formação (inicial e permanente) do professor de educação infantil. A metodologia do estudo fundamentou-se na perspectiva Histórico-Cultural que busca ir à raiz do problema e estudá-lo em profundidade. Abalizado pelo método histórico dialético marxista, Vigotsky (1991) propõe um método de pesquisa pelo qual seja possível compreender as contradições existentes no interior do objeto de estudo, observando às leis das contradições internas do objeto. A coleta de dados e sua posterior análise qualitativa derivaram de fontes e momentos distintos do processo de pesquisa: a primeira parte ocorreu nas dependências da Universidade Federal de São Carlos e, os dados resultaram da aplicação de um programa de intervenção, apresentado no formato de um curso de

extensão oferecido na própria universidade por meio da denominada Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão - ACIEPE. A segunda parte da coleta de dados ocorreu na cidade de Havana – Cuba, e, os dados resultaram de entrevistas desenvolvidas junto a duas professoras pesquisadoras.

Uma das pesquisas de doutorado defendida em 2016 referiu-se à Formação e Desenvolvimento do Pensamento Conceitual na Criança da Educação Infantil (González, 2016) teve como objetivo identificar os principais fundamentos da base teórico-metodológica da Teoria Histórico-Cultural para a formação e o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança. Caracterizamos a ação da atividade de ensino como a célula ou unidade de análise da atividade com o objeto ou com o sujeito, sendo a ação deste ensino a força motriz do desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças de 4 a 6 anos de idade. A atividade mediada realizada com as crianças constitui-se como um processo de formação e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, especificamente, o pensamento conceitual que se dá, na sua relação com o plano social (interpsíquico), sendo que essa mesma atividade, já no plano psicológico, transforma internamente o psiquismo (intrapíquico) das crianças num processo dialético de apropriação e objetivação caracterizado pela comunicação entre adulto e criança. Destacamos, assim, que as crianças passam da forma de individualidade em si para a forma mais desenvolvida da individualidade para si. Em síntese, defendemos que a efetividade da essência do ensino fundamentada na lógica dialética, resulta de forma crucial e significativa para os processos de ensino e aprendizagem. Isso porque, não se trata de qualquer tipo de ação, mas de uma atividade social, prática e compartilhada que por meio de mediadores, os quais funcionam como ferramentas culturais para do desenvolvimento do pensamento conceitual da criança ao mesmo tempo em que se apropria de signos e símbolos. Por isso, a essência do ensino é produzir e criar o ato de pensar e de integrar os aspectos práticos, emocionais, relacionais e cognitivos da criança. Assim, defendemos a tese central de que o ensino, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos citados da Teoria Histórico-Cultural, constitui a força motriz para impulsionar o desenvolvimento do pensamento conceitual na criança de 4 a 6 anos de idade. O ensino, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, potencializa o desenvolvimento do pensamento conceitual, premissa essencial para a formação da personalidade e o desenvolvimento das esferas afetiva e cognitiva das crianças de Educação Infantil.

Na dissertação de mestrado defendida em 2015 com o título: Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de dois anos na Educação Infantil: Análise dos processos de desenvolvimento cultural (Silva, 2015) afirmou que a Teoria Histórico-Cultural traz grandes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano, representadas nas obras de Vigotsky (1995, 1996, 2006), Luria (1979),

Leontiev (2004, 1988), Elkonin (1998), entre outros. O foco das investigações foi o desenvolvimento cultural de crianças de dois anos de idade analisado a partir, da observação das brincadeiras. A questão de pesquisa que norteou as investigações buscou compreender o que revelam as brincadeiras das crianças sobre o desenvolvimento cultural infantil. Assim, os objetivos foram: identificar, analisar e discutir os processos de desenvolvimento cultural em relação à aprendizagem das crianças nessa faixa etária. A metodologia adotada para a construção dos dados foi a observação das brincadeiras realizadas por crianças de dois anos de idade e os registros foram feitos por meio de filmagens que permitiram uma análise detalhada, assim como sugere a análise microgenética (Goés, 2000).

Algumas das pesquisas em andamento do NEEVY, apresentadas aqui, propõem-se a aprofundar conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, de modo que os seus resultados possam auxiliar as professoras e professores nas práticas com crianças. Uma delas refere-se à pesquisa de pós-doutorado com o título: Proposições sobre a Categoria Zona de Desenvolvimento Proximal no Ensino Infantil (Serrano, 2017) parte do pressuposto que apesar do otimismo com que a escola histórico cultural projeta a aprendizagem os estudos metodológicos sobre a aplicação da categoria zona de desenvolvimento proximal são, ainda, insuficientes para a mudança das práticas pedagógicas. Especialmente, a necessidade reside na escassez de recursos metodológicos para que os professores possam avaliar como ocorreu a atividade mediada no processo de interação com as crianças. Portanto, há necessidade de aprofundamento do conceito de zona de desenvolvimento proximal da Teoria Histórico-Cultural de forma que o professor possa identificar, implementar e avaliar os conhecimentos que estão no limiar mínimo necessário para o desenvolvimento atual da criança, ou seja, aquilo que ela já aprendeu e o limiar superior potencial onde o ensino é produtivo, que seria o período de aprendizagem ideal, ou seja, aquilo que ele pode aprender em colaboração. Confrontada com esta questão, a teoria da atividade de Leontiev (1975) — motivo, objetivo, ações, operações e condições— fornece base teórica para encontrarmos respostas. Esta demanda resulta mais evidente na educação infantil atual, imersa em processos de inclusão, que reclama a adequação dos processos de ensino e de aprendizagem às necessidades educativas da heterogeneidade das crianças, para que possam transitar com sucesso pela escolarização. Os seguintes autores que tem investigado aspectos da zona de desenvolvimento proximal, tais como: a possibilidade de transferência (Luria, 1987), a mediação (Figueredo, 1989), os tipos de ajudas (Serrano, 2002), os níveis de ajuda (Chernousova, 2008) e a sua amplitude (Arias, 1999 e Rivero e Cuenca, 2005) serão importantes para a pesquisa. Os elementos da metodologia partem do problema científico: Como trabalhar metodologicamente a categoria zona de

desenvolvimento proximal pelo professor de Educação Infantil? Com o objetivo de elaborar ações metodológicas para o tratamento da categoria zona de desenvolvimento proximal pelo professor de Educação Infantil. Na metodologia da pesquisa utilizaremos método de intervenção em um ambiente escolar, na qual focalizaremos algumas das subcategorias que derivam do conceito de zona de desenvolvimento proximal: a ajuda, como conjunto de apoios que possibilitam a ativação das potencialidades do desenvolvimento dos sujeitos, as mesmas que poderão ser verbal, de ações e pessoal; os níveis de ajuda, para a estruturação dos tipos de ajuda, gerais aos mais específicos; a transferência para a aplicação de um conhecimento ou estratégia de solução em situações novas ou similares com duas modalidades: parcial e total. A coleta de dados será realizada mediante a observação simples e participante das atividades na escola, a entrevista semi-estruturada a professores e o estudo de documentos normativos, e ainda as intervenções na prática para a validação das ações metodológicas propostas. Para a análise dos dados usaremos a triangulação metodológica (de métodos, fontes e teorias).

Na pesquisa de doutorado em andamento: Teoria Histórico-Cultural e a Organização do Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil (Graciliano, 2016) o objetivo é elaborar parâmetros para a organização do ensino de Educação Infantil de modo a potencializar as aprendizagens das crianças. A metodologia da pesquisa será subsidiada por um experimento didático com intervenção pedagógica com crianças de 04 a 06 anos. Buscamos elaborar instrumentos metodológicos para os professores de Educação Infantil que corroborem para o desenvolvimento pleno das crianças, nessa primeira etapa da Educação Básica.

A pesquisa de mestrado em andamento intitulada: Neurociência e Educação Infantil: para além da estimulação precoce (Mascarenhas, 2015) tem como objetivo: desenvolver um estudo teórico sobre as pesquisas da neurociência e as questões de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, pautadas no conceito de atividade da Teoria Histórico-Cultural. Originalmente a neurociência é um campo da esfera médica, entretanto, nos últimos anos outras áreas do conhecimento passaram a tentar compreender e interpretar todo arcabouço que essa temática suscita de modo a incrementar a produção do conhecimento científico. Nesse ínterim, a Educação representa uma das áreas que mais recentemente se debruça sobre a neurociência para potencializar os processos de ensino e aprendizagem escolares. O autor Regazzoni (2013, p.22) se refere à neurociência como “neuroeducación” e para ele as neurociências agrupam áreas interdisciplinares que podem desenvolver melhores métodos para o

processo de ensino e de aprendizagem. Isso porque por meio da neurociência temos uma compreensão mais sofisticada como a mente dos educandos aprende e se desenvolvem.

Existe pouco conhecimento sobre o que fazer em relação aos processos de ensino e de aprendizagens dessa faixa etária, no sentido de estimular precocemente essas crianças para promover o desenvolvimento de qualidade.

Outra pesquisa de mestrado em andamento: O brincar infantil e a prática docente nas escolas de educação infantil do município de São Carlos (Santa Rosa, 2017) tem como objetivo identificar quais atividades lúdicas os professores da Educação Infantil incluem em seus planos de aula, bem como o papel, a utilização e o conhecimento que os professores da Educação Infantil têm sobre o brincar infantil no ambiente escolar. O brincar para a Teoria Histórico-Cultural, é uma forma de assimilação da realidade pela criança e promotora dos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da criança. *“As crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais regem suas relações”*. (Mukhina, 1995, p.160). Esta pesquisa busca contribuir tanto para o desenvolvimento pleno das crianças, como para o aperfeiçoamento das práticas docentes na Educação Infantil, esperando que se criem espaços de envolvimento do brincar e sensibilizando o profissional da Educação Infantil da relevância desta prática.

Em pesquisa recente de pós-doutorado Campos (2015) afirma que, atualmente, as três classes que compõem as universidades (docentes, discentes e técnicos administrativos) estão proletarizadas em níveis profundos que vão desde o despreparo técnico até o metodológico/didático. Segundo o autor isso se mostra precisamente na recepção e na permanência da diversidade em seu interior nos dias atuais de abertura das universidades pós REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Segundo o autor, a atuação do corpo discente é comprometida no que se refere à sua participação efetiva nos diversos segmentos políticos da universidade, bem como, em sua permanência nela. Diante deste fenômeno estamos investigamos em nível de iniciação científica (Bertolo, 2016) a “permanência” dos estudantes nas universidades, para identificar, analisar e discutir os principais pontos encontrados que dificultam essa “estadia” “vivência” e “passagem” dos estudantes em uma nomeada universidade do interior do estado de São Paulo. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo. Os dados coletados por meio de entrevistas com alunos ingressantes pelos mecanismos de identificação social das classes populares e de várias representações culturais tais como o grupo dos afro-descendentes; dos refugiados; dos que descendem de etnias diferentes; dos que têm escolha sexual diferenciada; dos que são deficientes; entre outros, além de análises documentais, periódicos, revistas e documentos legais.

Pretendemos um início de discussão aprofundada que traz as análises e a identificação dos possíveis fatores de maior risco na permanência dos discentes nas universidades.

Metodologias Predominantes

Todas as pesquisas do NEEVY têm sido desenvolvidas na abordagem qualitativa, a partir do método microgenético (Góes, 2000) apoiado no materialismo histórico dialético. As pesquisas são realizadas tanto em abordagem teórica, como de campo, com intervenção. As pesquisas teóricas, por exemplo, Garay (20012; 20016); Souza (2012, 2016) têm aprofundado conceitos importantes da Teoria Histórico-Cultural. As pesquisas de intervenção em escolas visam, principalmente, oferecer suporte às práticas pedagógicas, a partir do aprofundamento do conhecimento sobre a complexidade da relação entre ensino e aprendizagem. As implicações teórico-práticas da utilização desta metodologia residem na importância da Teoria Histórico-Cultural estar, efetivamente, nas práticas pedagógicas. Entretanto, para isso é necessário o aprofundamento dos seus conceitos de modo que possam ser apropriados pelos professores, e ainda, a clareza sobre as questões que engendram as práticas de ensino de modo que gerem aprendizagens com sentidos aos estudantes.

Resultados, implicações sociais e limitações dos estudos

A contribuição acadêmica será oferecer recursos para o trabalho metodológico na formação do professor de Educação Infantil, com aplicações na formação inicial e permanente. Esses recursos contribuirão a estimular as potencialidades de cada criança, atendendo a seus desenvolvimentos singulares. Nessa perspectiva as pesquisas já desenvolvidas no grupo demonstraram que o ato de imaginar constitui uma complexa composição processual e que o ato de criação depende, portanto, de uma cadeia de diversos fatores, em que são imprescindíveis tanto fatores emocionais quanto intelectuais. A arte-lúdica parece ser uma forma interessante e positiva de possibilitar o estímulo à capacidade criadora e permitir que a imaginação possa ser vista como uma mola propulsora de novos sentimentos associados à memória, ao pensamento e às emoções (Mascioli, 2016).

As crianças, mesmo que muito pequenas, já revelam importantes informações sobre seu desenvolvimento cultural, durante as brincadeiras que realizam. Os objetos são mediadores potentes dentro do processo de apropriação do conhecimento e da cultura pela criança. E, ainda os tipos de relações que estabelecem com as demais crianças e adultos ganham relevância para a imitação que se faz presente nas brincadeiras.

O conhecimento destes conceitos trazem importantes implicações para as práticas em sala de aula, pois promove um planejamento que alcance as necessidades apresentadas pelas crianças e permite que o docente possa exercer uma mediação que atue na zona de desenvolvimento proximal. Pedagogicamente, isto implica em um planejamento que contemple os tipos de objetos que poderão auxiliar no processo de aprendizagem a observação dos diálogos e das imitações presentes nas brincadeiras das crianças, de forma a identificar as necessidades e o momento certo de realizar as mediações (Silva, 2015).

Alguns resultados parciais já demonstram que as atividades essenciais para o processo de desenvolvimento psíquico, cognitivo e físico das crianças, ainda, são realizados nas escolas de maneira pouco intencional o que traz prejuízo para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. A escola tem um papel fundamental na vida das crianças, principalmente, por sabermos que nem todas as crianças apresentam o mesmo ponto de partida quando nos referimos ao desenvolvimento e aprendizagens, sejam por questões financeiras, culturais ou biológicas. Assim o ensino de qualidade pode alavancar o processo de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. A grande inquietação que essa pesquisa ainda nos suscita diz respeito à questão da estimulação precoce infantil: Por que esse termo, ainda, está intrinsecamente ligado apenas às questões da Educação Especial, uma vez que o processo de estimulação é desejável e importante para todas as crianças? (Mascarenhas, 2015).

Links das produções do grupo: <http://www.neevy.ufscar.br/>

Referências

ARIAS G. B. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Revista Cubana de Psicología**. La Habana, v. 16, n. 3 p. 194-199, 1999.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Pueblo y Educación, 1976.

CAMPOS, D. A. de Colonialismo, Democracia e a Formação no Ensino Superior: a participação política dos alunos nas comunidades acadêmicas nas Universidades Públicas. Pesquisa de pós doutorado. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra. Portugal. 2015.

CHERNOUSOVA, L. N. **Estimulación de la comunicación verbal en escolares con Necesidades Educativas Especiales en el desarrollo general del lenguaje**. 2008. Tesis (Doctorado en Pedagogía). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín, 2008.

COLÁS, M. P. B. y BUENDIA, L. E. **Investigación educativa**. Sevilla: Alfar, 1994.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FIGUEREDO, E. E. **La caracterización psicopedagógica de los preescolares con insuficiencia en el desarrollo del lenguaje**. 1989. Tesis (Doctorado en Defectología). Instituto de Defectología. Resumen de la Tesis del Candidato a Doctor, Moscú, 1989. (en ruso).

GOÉS, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**. Ano XX, n.50, abril, 2000.

GARAY, A. G. G. **Bases Conceituais de Teoria Histórico-Cultural: Implicações nas Práticas Pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFSCar, 2012.

_____. **Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para à compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. Tese de doutorado. PPGE/UFSCar, 2016.

LEONTIEV, A. N.. **La actividad en la psicología**. La Habana: Libros para la Educación, 1979.

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

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOSTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LURIA, A. R. Atividade consciente do homem e suas Raízes Históricas-sociais. **Curso de Psicologia Geral**, v.1, 1979, p. 71-84.

_____. **Desarrollo histórico de los procesos cognitivos**. Madrid: Akal, 1987.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SERRANO, E. A. P. **Programa de ayuda logopédica para la prevención de la tartamudez**. 2002. Tesis (Doctorado en Pedagogía). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín, 2002.

PLA, M. El rigor en la investigación cualitativa. **Revista de Atención Primaria**. Barcelona, v. 24, p. 295-300, 1999.

REGAZZONI, C. J. Una visión macro sobre ¿dónde estamos hoy con neurociencias y educación? In: PODESTÁ, María Eugenia G. T et.al. **El cerebro que aprende: una mirada a la educación desde las neurociencias**. 1º ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

RIVERO, M. R. y CUENCA, M. D. La modelación: Una vía para ampliar la zona de desarrollo próximo en niños con diagnóstico de retraso mental. En: M Guerra, S. I y otros, **Selección de lecturas sobre retraso mental**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2005.

SOUZA, C. E. **A Cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança: a atividade docente de musicalização na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFSCar, 2012.

_____. **Mitos e Possibilidades do Ensino de Música no Contexto Escolar: uma análise crítica à luz da Teoria Histórico-Cultural.** Tese de doutorado. PPGE/UFSCar, 2016.

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

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** 3 ed. Madrid: Ed. Akal, 1996.

_____. **Obras escogidas.** Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Machado Livros, 2006.

Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED)

Elaine de Cássia Gonçalves dos Reis (PUC-Campinas)

Guilherme Siqueira Arinelli (PUC- Campinas)

Tatiane Stephan Rocchetti Luz (PUC- Campinas)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as pesquisas concluídas, ou em andamento, do grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), em relação ao enfrentamento da indiferença em alunos do Ensino Médio, através do campo da Orientação Profissional. Concebe-se a utilização de produções artísticas, enquanto instrumentos de intervenção do psicólogo escolar, e da Orientação Profissional, como promotora de espaços de fala e escuta. O referencial teórico-metodológico adotado é a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os conceitos de Vigotski, seu principal representante. Em pesquisas anteriores realizadas pelo grupo, foi observado que a indiferença era um produto originado da indisciplina dos alunos, ainda no Ensino Fundamental, e das relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. Parte-se do princípio de que cabe ao psicólogo, no campo da educação, promover situações sociais de desenvolvimento, ou seja, favorecer vivências que possibilitem novos processos de significação, de modo a alterar o modo como os diferentes atores escolares interagem e compartilham o espaço. Os resultados já obtidos apontam, como responsabilidade do psicólogo escolar, a atuação para a promoção do desenvolvimento do sujeito, no que se refere à construção de instrumentos para se alcançar modos de pensar e agir mais críticos. Além disso, reafirmam o uso intencional das materialidades artísticas como forma eficiente de acessar o sujeito e colocar o fenômeno em movimento, conforme discute o materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Psicologia Histórico-Cultural, adolescência, Orientação Profissional, Arte.

Problemática ou pergunta: Como a Orientação Profissional, enquanto campo de atuação do psicólogo escolar, pode servir no enfrentamento da indiferença de alunos do ensino médio na escola pública?

Objetivo do grupo

O grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas, PROSPED, vem desde 2008, atuando na área da Psicologia Escolar e Educacional, com foco no desenvolvimento humano e nos processos educativos. A psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os aportes teórico-metodológicos de Vigotski, tem sustentado as nossas pesquisas-intervenções, tanto no que concerne ao planejamento das ações realizadas nas escolas, quanto na análise dos resultados de nossos estudos, em um movimento dialético permanente, em que as inquietações que decorrem das ações interventivas nos levam a novas questões de pesquisa e os resultados das pesquisas subsidiam o aprimoramento de nossas intervenções. Para esta apresentação destacamos os trabalhos desenvolvidos com gestores escolares, e suas finalidades estão em consonância com os objetivos do grupo, a saber:

- Realizar estudos que contribuam para o avanço do conhecimento teórico-metodológico dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural;
- Desenvolver o aprimoramento dos conceitos metodológicos que sustentam nossos estudos, sobretudo àqueles que se relacionam ao desenvolvimento de pesquisas-intervenção e a arte como ferramenta de construção das informações das pesquisas;
- Contribuir para o fortalecimento do corpúsculo de conhecimento que, compreende a constituição do desenvolvimento humano na relação dialética entre sujeito e social; em busca da desconstrução de explicações biologizantes, naturalizantes e individualizantes, dos fenômenos psicológicos nos contextos escolares;
- Desenvolver pesquisas que possam subsidiar reflexões, tanto para os profissionais da psicologia quanto para os da educação, no que concerne ao desenvolvimento de formas mais criativas de ser, estar, pensar e agir na escola, por meio da priorização da construção do coletivo como forma de superação da realidade concreta;
- Estabelecer parcerias com os diversos atores escolares, por meio do favorecimento de diálogos que possibilitem a emergência e reflexão sobre os conflitos e contradições que constituem a realidade escolar, como forma de superá-los;

- Promover a construção do coletivo na escola, por acreditarmos ser esta a única forma de objetivar transformações no cotidiano desta;

Conceitos norteadores dos trabalhos em Orientação Profissional

Os trabalhos que ora serão apontados estão vinculados ao “projeto-mãe” do grupo de pesquisa PROSPED, intitulado “A psicologia escolar no enfrentamento da indiferença na escola: práticas interventivas mediadas pela arte”. Este projeto, proposto para os anos de 2016 a 2018, abarca trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado, e teve sua origem em outras pesquisas que já vinham sendo realizadas pelo grupo, no campo da psicologia escolar e educacional. A demanda, sobre o alto nível de evasão e absenteísmo dos alunos nos primeiros anos do Ensino Médio, surgiu de uma escola estadual localizada em uma cidade no interior do estado de São Paulo. Acolhendo a necessidade manifestada pela instituição e propondo um projeto de pesquisa-intervenção, demos início ao aprofundamento da questão. Neste movimento, surgiu a hipótese de que a evasão dos adolescentes no Ensino Médio não era produto de um movimento que se originava nesta etapa do processo educacional, mas sim que se iniciava anos antes, ainda no Ensino Fundamental, com as manifestações de indisciplina. Através do contato frequente e da proximidade com o campo de pesquisa, passamos a compreender que um dos principais motivos dos adolescentes se afastarem da escola, fundava-se em um sentimento de indiferença para com a instituição e o ensino nela veiculado. Ao partirmos da concepção de que o meio não é algo externo ao desenvolvimento, mas fonte deste (VYGOTSKY, 1995), pareceu-nos plausível afirmar que a aparente indiferença e o desinteresse observados nos estudantes estavam sendo produzidos na relação destes com o meio. Processo que se iniciava desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, culminando na falta de sentido no Ensino Médio. Neste movimento, percebemos a complexidade das relações que caracterizam o espaço escolar, "conflitos permanentes permeiam todos os grupos e instâncias institucionais, abrangendo as relações em sala de aula, entre os alunos, as relações professor-aluno, professor-professor, professor-gestão, gestão e professores com as famílias, gestão e sistema de ensino" (SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011, p. 262). Por sua vez, as interações entre os jovens parece se caracterizar pelo uso excessivo de gestos e expressões com muitos significados (BORDIGNON; SOUZA, 2011). Tais modos de se relacionar, junto à falta de domínio da linguagem formal, escrita e falada, seria uma das possíveis causas do não investimento dos professores no diálogo com os alunos. O afastamento na relação entre estes dois atores escolares parece sustentar a crença que os adolescentes não sabem e não desejam se expressar, o que poderia resultar na falta de investimento dos

professores em promover níveis de pensamento mais complexos e elaborados. Ao direcionarmos os nossos olhares para o campo das interações, visto que é um tema de central importância nas intervenções do psicólogo escolar, retomamos, também, a importância do processo dialógico. Vigotski (1934/2011), afirmou que é precisamente através da apropriação da fala que se constrói a possibilidade de desenvolvimento do pensamento do sujeito. Para este autor, ambos possuem origens genéticas diferentes, porém, em determinado momento da infância, se entrecruzam e formam o que denominamos de fala intelectual e pensamento verbal. É neste momento que surge o significado da palavra, parte fundante que possibilitará ao sujeito novos processos de significação e a ascensão a formas de pensamento mais complexas. Medeiros (2017), em sua dissertação de mestrado desenvolvida no grupo de pesquisa supracitado, teve por objetivo "investigar como os adolescentes do 3º ano do Ensino Médio vivenciam o período pré-vestibular e de que modo essa vivência impacta sua escolha profissional e seu projeto de vida" (p. 24). O trabalho configura-se como pesquisa-intervenção e assume como pressuposto teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, assim como o seu principal expoente, Vigotski. Os conceitos norteadores presentes neste trabalho surgiram a partir da defesa de que um dos papéis do psicólogo escolar seja o de promover situações sociais de desenvolvimento que, por sua vez, favorece vivências aos adolescentes e os possibilitam construir novos significados e atribuir novos sentidos ao contexto escolar. Desta perspectiva, a vivência apresenta-se como unidade entre personalidade e meio. Portanto, não é diretamente acessível ao outro. A partir das afirmações da autora, quando assumimos uma perspectiva crítica no campo da psicologia, passamos a compreender que "o processo de Orientação Profissional pode vir a se tornar espaço propulsor de vivências" (MEDEIROS, 2017, p.17), o que amplia as possibilidades de autoconhecimento e de esclarecimento sobre as escolhas em relação à profissão e ao futuro. Neste trabalho, Medeiros (2017) aponta que o espaço da Orientação Profissional, no contexto escolar, pode se constituir enquanto lugar de fala e escuta e, portanto, como produtor de novos modos de ser e agir. Assim, torna-se evidente a atuação do psicólogo escolar, enquanto mediador das relações presentes neste contexto, e a importância da fala enquanto instrumento psicológico. Na concepção de Vygotsky (1934/2012), a adolescência não deve ser compreendida por meio de interpretações naturalizantes. Compreendida como "idade de transição", perpassa a complexidade do desenvolvimento sociocultural, com mudanças no pensamento e na conduta do sujeito. De acordo com o autor, este período revela-se como uma fase repleta de avanços, caracterizada por diferentes saltos no desenvolvimento. O que diferente à perspectiva do senso comum, em que se constrói a adolescência quase como uma caricatura, um processo individualizado e

conflituoso em sua natureza. Portanto, é na adolescência, precisamente, em que uma série de mediações anteriores que vinham se acumulando desde a infância objetivam-se em saltos qualitativos significativos ao sujeito e ao meio em que este está inserido. Com o desenvolvimento das funções psicológicas, através da relação com o social, se reorganiza todo o sistema psicológico, permitindo o desenvolvimento de novos nexos ao psiquismo (KOSHINO, 2011). A nova atribuição de sentidos e significados na interação com o meio, altera a compreensão do adolescente, tanto em relação a si mesmo quanto em relação a tudo que o cerca. Neste movimento, chegamos a outro conceito norteador presente em uma pesquisa de mestrado, que ainda está sendo desenvolvida no grupo de pesquisa, intitulada "Escolha profissional e desenvolvimento humano: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural". Nesta, busca-se uma prática de orientação profissional que se sustente na reflexão dos adolescentes, com a finalidade de propor um modelo de atuação embasado na perspectiva crítica. Por isso, se assumiu como um dos eixos da fundamentação teórica o pensamento por conceitos, função psicológica superior que, junto às crises, caracteriza a "idade de transição" (VYGOTSKI, 1934/2012).

A função principal destas novas formações é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a esta formação nova, integram a ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos (KOSHINO, 2011, p. 50).

O pensamento por conceitos é tema de amplo interesse na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, assim como a vivência, as funções psicológicas superiores e a fala e a escuta, conforme indicados anteriormente. Portanto, o que podemos observar, com tais apontamentos é que os projetos de pesquisa, sob a proposta de aprofundamento do campo da orientação profissional, visando a consolidação desta área no enfrentamento da indiferença dos adolescentes no ensino médio, vêm servindo para instigar o debate e aprofundar conceitos que são centrais à esta proposta teórico-metodológica. O grupo PROSPED passou a produzir trabalhos dentro desta temática apenas nos últimos 3 anos, com pesquisas de mestrado, o que nos mostra que há um interesse crescente neste campo, ao mesmo tempo em que se observa uma necessidade de aprofundamento teórico e prático.

Metodologias predominantes

As ações efetuadas pelo grupo no campo da psicologia escolar e educacional, sobretudo as que propomos aqui destacar, apontam para a relevância no desenvolvimento de atuações amplas e dinâmicas, que compreendam as necessidades do meio e tenham como finalidade o compromisso de

alterar a realidade estabelecida. Este modelo de intervenção constrói-se através de constantes reflexões e avaliações das estratégias junto aos atores do âmbito educacional. Este modelo de pesquisa, que sustenta e une os trabalhos do grupo PROSPED, está fundamentado no materialismo histórico-dialético em que pressupõe a unidade de análise como a menor parte que contém o todo (VIGOTSKI, 1996). Além disso, partimos da premissa de que tudo que está no sujeito esteve um dia no meio social a que ele pertence. Conforme exemplificado no artigo de Souza, Petroni e Dugnani (2011) em que, a partir de uma experiência de pesquisa-intervenção desenvolvida em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, tinham como objetivo estudar a identidade de professores, com foco no que estaria na base da constituição da docência. Esta produção sintetiza a importância do uso da arte, como estratégia metodológica, nas produções do presente grupo de pesquisa. A arte, neste caso, configura-se como recurso para acessar os sujeitos, os sentidos e significados vivenciados por eles no que se refere às suas vivências no contexto escolar. Portanto, as diferentes produções artísticas configuram-se como materialidades mediadoras e apresentam-se como metodologia comum a todos os trabalhos do grupo. As autoras supracitadas (2011), apontam que a arte, enquanto materialidade, é símbolo da cultura. Pois, acredita-se que o uso desta, nas intervenções, têm o potencial de atingir a subjetividade do sujeito, e por essa razão assumem a qualidade de mediadoras, já que favorecem a expressão e promovem desenvolvimento da consciência de si e do outro. Com base nesta concepção, temos utilizado diversas materialidades em nossas ações, como por exemplo: artes visuais, poesias, contos, músicas, filmes e dança circular. O uso específico de tais estratégias metodológicas, guiam-se segundo as demandas identificadas no campo e, assim, nos momentos de realização da pesquisa-intervenção. Vygotsky (2005), como citado por Souza, Petroni e Dugnani (2011), afirma que a arte coloca o sujeito em contato consigo e com os outros, através da atribuição de sentidos e significados, os quais definem o sujeito em seus aspectos humanos. Ainda para este autor (1925/2001), a arte trata-se da técnica social do sentimento, não apenas contagia ou muda o humor das pessoas, mas se encarrega de delinear potencialidades e sentimentos daqueles que a apreciam. Dessa forma, a função da arte pode ser entendida como transformadora, ou seja, pode suscitar uma contradição emocional, provocar confronto entre os sentimentos, fazê-los migrar. Já que se dá como condição de síntese entre o biológico e o cultural, englobando em si as mais complexas características humanas, formadas ao longo da história através do trabalho e da atividade. Souza (2016), aponta para abertura que as expressões artísticas propiciam à atribuição de significados e sentidos pelo sujeito, sendo essa uma das justificativas para seu uso nas intervenções e pesquisas. Para a autora, remeter à arte como instrumento de mediação nas propostas

de ação apresentadas à escola, culmina em promover reflexões mediante a confrontação dos elementos das obras. O uso da arte nas intervenções têm evidenciado resultados relevantes nos contextos de atuação, caracterizados por progressos nas reflexões e desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos que compõem o contexto educativo.

Resultados, implicações sociais e limitações dos estudos

Em relação à proposta de Orientação Profissional com a metodologia descrita, o grupo PROSPED conta com quatro trabalhos à nível de mestrado: um concluído no início de 2017, intitulado "Vivências de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural" (MEDEIROS, 2017); outro em andamento, com o título "Escolha profissional e desenvolvimento humano: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural"; e, dois em vias de serem iniciados, ainda como projetos de pesquisa, denominados "A afetividade e a orientação profissional: uma proposta Walloniana" e "Vivências das profissões no ensino médio: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural". Contudo, os resultados já obtidos pelo grupo apontam como responsabilidade do psicólogo escolar a atuação para a promoção do desenvolvimento do sujeito, no que se refere à construção de instrumentos para se alcançar modos de pensar e agir mais críticos. Além disso, reafirmam o uso intencional das materialidades artísticas como forma eficiente de acessar o sujeito e colocar o fenômeno em movimento, conforme discute o materialismo histórico-dialético. Nas intervenções realizadas, foi perceptível que o uso da arte, como materialidade, possibilitou que os alunos entrassem em contato com a realidade que estavam vivenciando, ampliando sua consciência sobre as escolhas e os cenários que as constituem. Este modelo de atuação visa promover, de modo dialético, a elaboração das emoções que envolvem o momento de escolha. De modo que, os estudantes passaram a identificar os grupos e entidades que participam das decisões que serão tomadas por eles, além dos sentidos e significados atribuídos ao longo do processo. Através da construção de espaços de fala e escuta, onde emergiam-se as contradições ao se colocarem os fenômenos em movimento, os estudantes passavam a se questionar sobre as relações que estabeleciam na escola e sobre a participação deles no contexto educacional. Nos momentos de intervenção, afirmaram que se sentiam mais protagonistas daquele ambiente. Quando observamos a dinâmica em sala de aula, percebemos que o professor como principal sujeito com direito à palavra, este "detém o máximo conhecimento, o poder de voz e principalmente o papel de dar voz aos demais dentro da sala de aula" (MEDEIROS, 2017, p.156). Como limitação, presente nos estudos desenvolvidos pelo grupo, encontramos, principalmente, a falta de políticas públicas que garantem a

inserção do psicólogo escolar neste campo. Com base nas pesquisas apontadas anteriormente, percebemos que uma das finalidades deste profissional, quando devidamente inserido no contexto escolar, deve ser o de investir na promoção de espaços dialógicos, onde os atores envolvidos tenham a possibilidade de se tornarem protagonistas de suas histórias. Poderíamos dizer, ainda, que o psicólogo escolar assume a característica de profissional das relações, visando a promoção e o desenvolvimento “de práticas e espaços favorecedores do desenvolvimento e aprendizagem de alunos e professores” (DUGNANI; SOUZA, 2011).

Links para as produções do grupo

<http://prospedpuc.blogspot.com.br>

Referências

BORDIGNON, J. C ; SOUZA, V. L. T. *Comunicação e afetos de adolescentes na escola. O teatro como mediação*, 2011. Relatório Final de Iniciação Científica (Iniciação Científica em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

BONFIM, P. P. *Os Sentidos de Trabalho para jovens estudantes de ensino médio da cidade de Carapicuíba*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.33, p.29-47, 2011.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. . Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de psicologia (Campinas)*, Campinas , v. 33, n. 2, p. 247-259, 2016.

MEDEIROS, F. P. *Vivência de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

KOSHINO, I. L. A. *Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético*. 2011 Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. . A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 261-285.

SOUZA, V. L. T. . Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADE, P. C. *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e*

da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos . São Paulo: Edições Loyol, 2016. p. 11-26.

VYGOTSKY, L. S. . *Psicologia da arte*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1925/2001.

VIGOTSKI, L. S.. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2011.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV – Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madri: A. Machado Libros, 1934/2012.

VIGOTSKI, L. S. . *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: Psicologia USP, 1935/2010.

VYGOTSKY, L. S.. *Obras escogidas – III*. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise em psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. (Org.). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 203-417.

TEORIA DA ATIVIDADE, CODOCÊNCIA E A VIDEOGRAVAÇÃO NA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

GLAUCO DOS SANTOS FERREIRA DA SILVA

CEFET/RJ - Campus Petrópolis

Grupo de Pesquisa Perspectivas Sociais em Ensino de Ciências (GPSEC)

Núcleo de Atividades e Pesquisa em Ensino de Física (NAPEF)

Marcília Elis Barcellos, CEFET/RJ - Campus Petrópolis

Elisabeth Gonçalves de Souza, CEFET/RJ - Campus Petrópolis

Marcos Correa da Silva, CEFET/RJ - Campus Petrópolis

Raul dos Santos Neto, CEFET/RJ - Campus Petrópolis

Resumo

O grupo de pesquisa Perspectivas Sociais em Ensino de Ciências (GPESC) iniciou-se formalmente no início de 2017 a partir da certificação da instituição no diretório de grupos do CNPq. Os professores da área de ensino de física do CEFET/RJ-Campus Petrópolis se organizaram em torno do ponto comum aos trabalhos que já vem sendo desenvolvido, de forma desarticulada. Nesse sentido, o objetivo geral do grupo passou a ser a investigação papel das relações sócio-histórico-culturais para o ensino e aprendizado de ciências, bem como para a formação inicial e continuada de professores de ciências. As linhas de pesquisa representam de forma mais ampla os campos de atuação de nossas pesquisas, considerando o nosso histórico acadêmico e as nossas aspirações futuras. Portanto, as pesquisas conduzidas são fundamentadas na perspectiva de que para entender os fenômenos sociais da educação em ciências deve-se considerar que o indivíduo não pode ser compreendido fora do seu contexto sociocultural e que a sociedade não pode ser analisada sem ação/agência dos indivíduos que usam e produzem instrumentos para transformá-la. Especificamente, a formação de professores de física no que se refere ao estágio supervisionado e ao PIBID se constituiu na problemática central dos projetos de pesquisa, os

quais são financiados por órgãos de fomento à pesquisa e contemplados com bolsas de iniciação científica. As repercussões do grupo consistem em consolidar o Núcleo de Pesquisa e Atividades em Ensino de Física (NAPEF) como espaço de pesquisa e de formação de professores; desenvolver metodologias de pesquisa em ensino de ciências, fundamentadas nas referências teóricas; aproximar as pesquisas realizadas no âmbito do grupo das escolas de educação básica; estabelecer uma rede de pesquisa com outras instituições.

Palavras-chave: Teoria da Atividade, codocência, Ensino de Física, formação de professores, videogravação.

Problemática

Trata-se da investigação do processo de se tornar professor de Física enquanto formas de apropriação e objetivação da prática docente colaborativa, no âmbito do Estágio Supervisionado e do PIBID, caracterizando a codocência (expandida) e propondo-a como uma prática formativa no contexto de uma racionalidade colaborativa.

Para a discussão sobre a codocência expandida apontamos para a ideia de docência emergente. Este conceito pretende expressar o processo coletivo de estabelecimento de um agente docente que se estabelece não só pela relação de colaboração entre supervisor e estagiário, mas também pelo reconhecimento dos sujeitos da atividade da nova divisão de trabalho, o que permite ao estagiário trabalhar como professor na codocência.

Objetivos do grupo

O objetivo geral deste grupo de pesquisa é investigar o papel das relações sócio-históricoculturais para o ensino e aprendizado de ciências, bem como para a formação inicial e continuada de professores de ciências. As linhas de pesquisa representam de forma mais ampla os campos de atuação de nossas pesquisas, considerando o nosso histórico acadêmico e as nossas aspirações futuras. Nesse sentido, as pesquisas conduzidas são fundamentadas na perspectiva de que para entender os fenômenos sociais da educação em ciências deve-se considerar que o indivíduo não pode ser compreendido fora do seu contexto sociocultural e que a sociedade não pode ser analisada sem ação/agência dos indivíduos que usam e produzem instrumentos para transformá-la. Os autores de referência para a fundamentação teórica são Paulo Freire, Vigotski, Leontiev, Bakhtin. As repercussões

do grupo consistem em consolidar o Núcleo de Pesquisa e Atividades em Ensino de Física (NAPEF) como espaço de pesquisa e de formação de professores; desenvolver metodologias de pesquisa em ensino de ciências, fundamentadas nas referências teóricas; aproximar as pesquisas realizadas no âmbito do grupo das escolas de educação básica; estabelecer uma rede de pesquisa com outras instituições.

Introdução

Ao longo dos anos, as tendências e modelos de formação e trabalho docente proporcionaram uma diversidade de tipos de investigações em Educação e Ensino de Ciências, caracterizando a formação de professores como uma linha de pesquisa da nossa área (SALEM, 2012), cujas investigações buscam contribuir na constituição ou na crítica dos modelos formativos para a Licenciatura.

Um dos modelos mais marcantes é aquele que ficou conhecido como **racionalidade técnica**. Este concebe o professor como um profissional técnico que deveria aplicar em sala aula as técnicas aprendidas nos cursos de formação. Há uma ênfase exacerbada no material e nos procedimentos de ensino e um completo esvaziamento da discussão sobre as finalidades do trabalho educativo do professor.

Ao longo dos anos, outros modelos formativos surgiram entre os quais podemos citar o modelo da **racionalidade prática**. Com o trabalho de Tardif (2010), a perspectiva dos saberes docentes da experiência ganha força ao criticar um modelo de formação desarticulada da própria prática docente e centrada nos conhecimentos disciplinares e acadêmicos. De acordo com Diniz-Pereira (2007), há outro modelo, a **racionalidade crítica**, em que o professor é visto como um crítico na medida em que propõe como problema a si próprio e aos seus alunos suas situações concretas. Por fim, em nosso trabalho de doutoramento (SILVA, 2013) iniciamos a discussão sobre outro modelo formativo, a **racionalidade colaborativa** em que o professor é visto como um colaborador de seus colegas profissionais e dos seus alunos. Nessa perspectiva, por exemplo, espera-se da formação docente que as instituições sejam parceiras na medida em que a Escola de Educação Básica seja coformadora dos futuros professores.

A discussão sobre o modelo formativo da racionalidade colaborativa favorece o surgimento da **codocência** como uma prática docente entre professores, licenciandos e estagiários numa perspectiva colaborativa. O nosso interesse por investigar a codocência tem uma raiz em nosso estágio no exterior realizado no Programa de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior em 2012, com Prof. Kenneth Tobin do *Graduate Center da City University of New York (CUNY)*. Um dos resultados desse estágio foi o

desenvolvimento do Heurístico da Codocência (SILVA, 2013) que consiste em um tipo de questionário usado para avaliar a prática conjunta de professores e estagiários.

Esse conjunto de questionamentos promovidos nos cursos de formação de professores de Física nos conduz a um programa de pesquisa cuja questão mais fundamental é sobre as maneiras pelas quais o licenciando se torna professor. Com a finalidade de responder a essa questão, vamos dar continuidade à nossa pesquisa de doutoramento (SILVA, 2013) bem como à pesquisa atualmente em andamento (CORREA e SILVA, 2014; OLIVEIRA e SILVA, 2016; SILVA e CORREA, 2017). Nesses trabalhos, iniciamos uma linha de investigação tendo a Teoria da Atividade como referencial teórico para análise de uma situação em que os licenciandos estavam realizando concretamente uma experiência de aprendizado da docência.

Conceitos norteadores

Em nosso trabalho doutoramento (SILVA, 2013), apresentamos uma síntese dos principais aspectos da Teoria da Atividade. Por um lado, está a estrutura da atividade humana proposta por Engeström (1987), caracterizada por tríades de mediação: sujeito - objeto mediado pelo instrumento; sujeito - comunidade pelas regras; comunidade - objeto pela divisão social do trabalho. E por outro, encontra-se os níveis hierárquicos, isto é, atividade, ações e operações (figura 1).

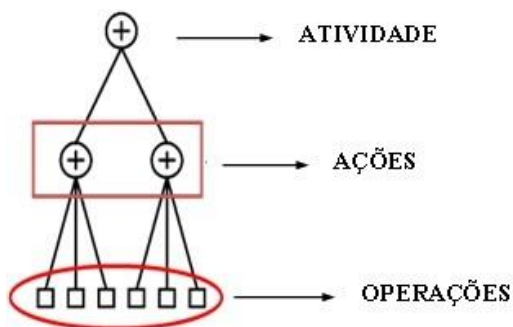


Figura 1: Modelo de representação dos níveis hierárquicos da atividade (CAMILLO, 2011)

Entre os aspectos essenciais da Teoria da Atividade estão as ideias **objetivação** e **apropriação**, que marcam profundamente o processo de desenvolvimento da atividade humana, pautado na *ação mediada* e *atividade interpsicológica*. De acordo com Leontiev (2009),

Uma característica básica, ou como algumas vezes é dito, constituinte da atividade é a sua objetividade. Propriamente, o conceito de seu objeto (...) já

está contido implicitamente no conceito de atividade. A expressão 'atividade sem objeto' é desprovida de qualquer significado. (...) Assim, o objeto da atividade é duplo: primeiro, na sua existência independente, subordinado a si próprio e transformado na atividade do sujeito; segundo, como uma imagem do objeto, como um produto da sua propriedade da reflexão psicológica que é realizada enquanto uma atividade do sujeito, e do contrário, não pode existir (p.86).

Em outro texto, Leontiev (1977) explica que

É na atividade que ocorre a transição ou "tradução" do objeto refletido na imagem subjetiva, no ideal; ao mesmo tempo, é também na atividade que a transição é alcançada, do ideal em resultados do objeto da atividade, seus produtos, em material. Considerado esse ponto de vista, a atividade é o processo de intertráfego entre polos opostos, sujeito e objeto (p. 2)

Considerando essas duas citações, podemos extrair a ideia de que a atividade se desenvolve em dois momentos. Primeiro, a mudança das condições do objeto, de existência independente para uma imagem subjetiva; segundo, a transformação dessa imagem subjetiva em resultado, em produto. O primeiro processo está associado à apropriação do objeto pelo sujeito e o segundo se refere ao processo de objetivação, isto é, "a transição ou 'tradução' do objeto refletivo na imagem subjetiva" (ibid) em produto, em resultado da atividade. Contudo, há uma condição importante para que os dois momentos ocorram que é apontado por Leontiev (2009) como encontro entre a necessidade do sujeito e o objeto: "o encontro da necessidade com o objeto é um extraordinário ato" (p. 88). Trata-se, então, da

Objetivação da necessidade, 'enchendo'-a com o conteúdo derivado do mundo ao redor. Isso traz a necessidade para um verdadeiro nível psicológico. O desenvolvimento das necessidades nesse nível se realiza na forma do desenvolvimento do conteúdo do seu objeto (...). Sua formação é explicada pelo fato que na sociedade humana os objetos necessários são produzidos e possuem as próprias necessidades que são produzidas. Assim, as necessidades direcionam a atividade para a parte do sujeito, mas elas são capazes de cumprir essa função apenas nas condições em que elas objetos (p. 88-89, grifo nosso)

A atividade, cujo objeto é o seu conteúdo, desenvolve-se por meio das ações e as operações. As ações se definem pelo objetivo/meta que não coincidem com o motivo da atividade, e as operações são as condições em que as ações se desenvolvem. Em outras palavras, as ações são o meio pelo qual os

sujeitos alcançam o resultado que torna o objeto imagem subjetiva e produto objetivado. Então, propomos na Figura 2 uma representação para esse processo.

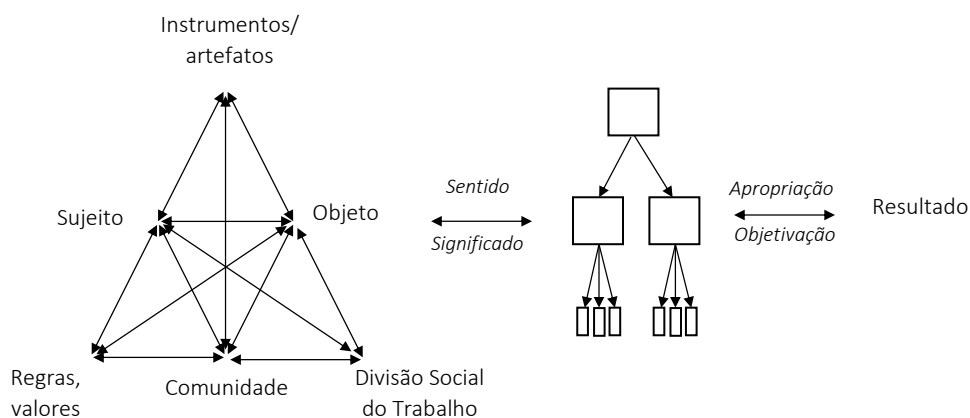


Figura 2: Representação da apropriação e objetivação na atividade (SILVA, 2013).

A nossa proposta de representar as ações e operações como formas de desdobramento da atividade social prática se fundamenta em Leontiev (1977, 1978) que define a atividade como a transição do objeto enquanto imagem subjetiva para produto/resultado objetivado. Então, a apropriação e a objetivação acontecem, enquanto atividade *per si*, por meio das ações e os seus modos de execução. O outro lado é a relação da apropriação e objetivação com o sentido e o significado das ações e operações. Então, o resultado não é somente um produto. É o produto de um processo complexo de articulação de sentidos dos sujeitos, cuja negociação é um processo turbulento e marcado pela divisão do meio de produção. O resultado é o objeto objetivado, por um lado, e por outro, apropriado durante a prática social dos sujeitos, representando a síntese desse processo (de objetivação e apropriação) e guardando em si a história de sua construção. Ao final, o produto, encontrando-se em sistema complexo de atividade, poderá constituir-se em instrumento de outra atividade ou mesmo seu novo objeto.

Metodologia predominante

Os projetos de pesquisa do grupo baseiam-se nos pressupostos da abordagem qualitativa da pesquisa, uma vez que a nossa finalidade essencial é "documentar em detalhes a conduta de eventos diários (...). A ênfase está em descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; por isso, uma ênfase é melhor classificada como *qualitas* do que *quantitas*" (ERICKSON, 2012, p. 1451).

Lüdke & André (1986) sintetizam a pesquisa qualitativa dizendo que: (i) o ambiente natural torna-se fonte direta dos dados e o pesquisador o instrumento principal; (ii) os dados têm uma característica descritiva; (iii) preocupa-se mais com o processo do que com o produto; (iv) a interpretação do pesquisador dos significados que as pessoas dão coisas e a sua vida são focos especiais de atenção; (v) a análise tem uma tendência a seguir um processo indutivo.

Em nossos procedimentos metodológicos, vale ressaltar que o pesquisador é parte da pesquisa, isto é, “sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Disso resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem e transformações” (FREITAS, 2002, p. 25-26). O mesmo acontece com o investigado que não é um mero objeto, mas sujeito do processo. No ambiente de pesquisa, então, “toda a situação passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*” (ibid, p. 24).

Por fim, atribuir essa condição ao pesquisador é assumir que sua presença no ambiente da pesquisa, como sujeito, é fundamental para entender o desenvolvimento dos eventos a serem analisados, isto é, não se trata apenas da presença do observador nos dados, mas temos que se considerar que há dados que só podem ser revelados e explicitados porque o pesquisador é parte integrante da pesquisa (VILLANI et al, 2006).

A videogravação é um procedimento amplamente utilizada nas pesquisas do GPSEC, bem como outras técnicas para registros de eventos por meio eletrônicos. Giordan (2006), ao revisar a literatura, afirma que o uso de "equipamentos de registro de áudio e vídeo pelos pesquisadores alterou a forma como se realiza pesquisa em sala de aula" (p.214). Além da precisão e qualidade do registro, o uso desses recursos tecnológicos possibilita o melhor armazenamento dos dados coletados bem como o compartilhamento com outros grupos de pesquisa. O autor também indica que uma das vantagens do registro em vídeo é o "engajamento prolongado do pesquisador sobre os dados, que pode revistar o cenário de investigação [sala de aula] diversas vezes e coligir as observações extraídas do meio audiovisual com outros registros obtidos na situação de investigação" (ibid, p.215).

Acrescenta-se ainda o fato de que a pesquisa no contexto do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Física e o PIBID apresentam alguns aspectos inovadores como a proposição do modelo integrado e da codocência, sobre os quais ainda há pouca análise investigativa (CORREA e SILVA, 2014). Outro aspecto é uso da videogravação que já vem sendo feita durante as práticas dos estagiários nas Escolas de Educação Básica (SILVA e CORREA, 2017; SILVA & MATTOS, 2016). Vale ressaltar que esses

trabalhos de videogravação estão sendo realizados de forma ainda artesanal uma vez que nos faltam alguns equipamentos, os quais estão sendo solicitados neste projeto.

As pesquisas realizadas no GPSEC

O nosso grupo de pesquisa desenvolve os trabalhos de investigações em subprojetos de iniciação científica e de mestrado. Atualmente, há dois projetos principais todos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ): (1) o projeto proposto pelo professor Glauco de mesmo título deste resumo aqui apresentado; (2) o projeto *Cidadania e Educação Ambiental: redescobrimo as potencialidades do Colégio Estadual Mauá*, coordenado pela professora Elisabeth, tendo como base as leituras de Paulo Freire. O primeiro projeto, cujas bases teórico-metodológicas são apresentadas aqui neste trabalho contém três subprojetos de iniciação científica e um de mestrado e projeto de parceria interinstitucional, apresentados a seguir.

O projeto de iniciação científica, *Teoria da Atividade e experimentação: contribuições para formação de professores de Física no CEFET/RJ* do bolsista José Anderson de Oliveira, tem como objetivo analisar um grupo de bolsistas do PIBID (licenciandos, supervisor e coordenador) durante o processo de criação e de desenvolvimento de aparatos experimentais para serem usados em aulas de Física na Escola de Educação Básica. Os conceitos de apropriação e objetivação são utilizados como elementos conceituais para compreender a relação de entre os bolsistas, sujeito agentes da atividade, e o seu objeto, os experimentos elaborados por eles.

Outro projeto de iniciação científica, *O uso da videogravação na pesquisa sobre codocência nas aulas de Física: contribuições para a formação inicial de professores de Física* do bolsista Célio da Paz Farroco, investiga as contribuições da técnica da videanálise para pesquisas realizadas em sala de aula, especialmente, no contexto do Estágio Supervisionado. No Estágio, alguns licenciandos e professores da Educação Básica atuam em conjunto para ensinar determinado conteúdo de Física. A compreensão da codocência como forma de inserir o estagiário no campo da docência compõe o ponto central da análise do projeto.

O terceiro projeto de iniciação científica, *O estudo do Pibid e do Estágio Supervisionado na perspectiva da codocência: contribuições para formação de professores de Física no CEFET/RJ* da bolsista Clara Fabro Pitanga, objetiva analisar as condições de desenvolvimento do PIBID e do Estágio, identificando os elementos principais da prática da codocência nos dois contextos, além de analisar as

formas de parcerias e colaboração entre licenciandos e professores para encontrar pontos de convergência entre PIBID e Estágio Supervisionado.

O projeto de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE), *Da aplicação à coformação: o papel do Colégio de Aplicação da UFRJ na formação de professores de Ciências* da aluna Maria de Fátima dos Santos Galvão, tem como objetivo analisar, numa perspectiva macro, as contribuições do Colégio de Aplicação no Estágio Supervisionado. A hipótese básica é que há transformação da escola, no contexto do Estágio, como aplicação dos conhecimentos aprendidos na universidade para coformadora de professores.

Uma terceira frente de trabalho ligada ao primeiro projeto de pesquisa *A expansão da codocência como agência emergente: práticas em Ensino de Ciências* de caráter interinstitucional entre o nosso grupo de pesquisa e o grupo ECCo da Universidade de São Paulo (USP) coordenado pelo professor Cristiano Mattos, tem como objetivo investigar as contribuições da codocência na formação inicial de professores de Física no contexto do Estágio Supervisionado. O termo codocência se refere, em geral, à prática de dois ou mais professores durante uma aula. A boa relação entre eles, de acordo com a literatura, é fundamental para o bom desenvolvimento da aula. Porém, aqui argumentamos que a codocência não se refere apenas à relação coordenada entre os dois professores, mas a uma coordenação de ações que inclui o coletivo dos estudantes. Essa tese se evidencia com mais clareza no contexto da iniciação docente, em particular nos estágios supervisionados. Fica evidente a necessidade de o estagiário ser reconhecido como professor também pelos estudantes. Assim, argumentamos que a codocência expandida, estabelecida entre estagiário-supervisor-alunos, possibilita uma docência emergente do estagiário, na medida em que agência docente do estagiário emerge no processo de expansão da atividade de codocência.

O segundo projeto é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) através do Edital 36/2014 de melhorias das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo principal do projeto é o desenvolvimento de ações juntos aos alunos e professores que promovam melhorias concretas na escola através da educação ambiental e o exercício da cidadania, tendo como fundamentação teórico-metodológica as concepções de Paulo Freire. Esse projeto conta com uma bolsa de iniciação científica para um aluno da graduação e quatro bolsas do programa *Jovens Talentos para Ciência* da FAPERJ para alunos do Colégio Estadual Mauá.

Referências

- CAMILO, J. **Experiências em contexto**: a experimentação numa perspectiva sócio-histórico-cultural. 175f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências-modalidade Física). Instituto de Física/Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo, 2011.
- CORREA, M. & SILVA, G. S. F. A perspectiva da codocência na prática de ensino de física e no estágio supervisionado. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, 2014. Curitiba-PR. **Atas...** Congreprinci, 2014, v4, 1-10, 2014.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: Souza, J. V. A. (Org). **A formação de professores para a Educação Básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- ENGESTRÖN, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- ERICKSON, F. Qualitative research Methods for Science Education. In: FRASER, J. B., TOBIN, K. G., CAMPBELL, J. M (Ed). **Second International Handbook of Science Education**. Part two. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer 2012. p. 1451-1469.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n 116, p. 21-39, 2002.
- GIORDAN, M. Algumas questões técnicas e metodológicas sobre o registro da ação na sala de aula: captação e armazenamento digitais. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I (orgs). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí-RS: Unijuí, 2006. p. 213-237.
- LEONTIEV, A. N. **Activity and consciousness**. Moscow: Progress Publishers, 1977. Disponível em: www.marxists.org/archiv e/leontev /works/1977/leon1977.htm Acesso: 14/10/12
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978
- LEONTIEV, A. N. **Activity and consciousness**. Pacifica, USA: Marxists Internet Archive, 2009.
- LÜDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Temas básicos da educação e ensino. São Paulo-SP: EPU, 1986
- OLIVEIRA, J. A. & SILVA, G. S. F. Formação docente e atividade experimental no Ensino de Física, 2016. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores. 2016. Águas de Lindóia: **Atas ... Congresso...**, 2016, v3, p. 1-9.
- SALEM, S. **Perfil, evolução e perspectivas da pesquisa em Ensino de Física no Brasil**. 385f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências-modalidade Física). Instituto de Física/Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo, 2012.
- SILVA, G. S. F. **A formação de professores de Física na perspectiva da Teoria da Atividade**: análise de uma disciplina de práticas em ensino e suas implicações para codocência. 327f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências-modalidade Física). Instituto de Física/Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, G. S. F e MATTOS, C. **Prática de ensino e estágio supervisionado**: análise de uma aula em codocência. In: XVI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2016. Natal: Atas... EPEF, 2016.

SILVA, G. S. F. & CORREA, M. Coteaching and video analyses as way to learn to teach physics (no prelo), 2017

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Atuação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

VILLANI, A., et al. Contribuições da Psicanálise para uma metodologia de pesquisa em Educação em Ciências. In: SANTOS, F. M. T. E GRECA, I. (Orgs). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí-RS: Unijuí, 2006, p. 323-390.

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI:--A EDUCAÇÃO INDISSOCIADA DA VIDA E DO TRABALHO

PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA

Programa de Pós Graduação em Educação
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB)

GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas

Saulo Pequeno	Patrícia Amorim
Andréia Martinez	Daniela Lobato do Nascimento
Maria Aparecida Camarano Martins	Tatiane de Paula
Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves	Sheyla Gomes de Almeida
Ana Paula de Medeiros Ferreira,	todos discentes do PPGE/FE/UnB
Antônia Cadija Alves	Joelma Carvalho Vilar
Murílio Rezende	docente da UFS.
Daniela Barros	

Resumo

Vigotski trabalhou para uma educação sobre novas bases, que rompesse com a educação czarista. Propôs uma ruptura radical com muitos fenômenos educativos que persistem historicamente, como processos reprodutivos, mnemônicos, pautados pela hierarquia, pela segregação de idades, pelo controle do tempo e de conteúdos, dissociados das experiências das pessoas, desvinculados da vida e voltados, primordialmente, para as necessidades engendradas pela sociedade capitalista. Segundo as palavras deste autor "Na cidade do futuro certamente não haverá nenhum edifício com a placa de 'escola', porque a escola, que significa 'ócio', que destinava pessoas especiais e um prédio especial para as tarefas 'ociosas', passará a pertencer por completo ao âmbito do trabalho e da vida, e estará na

fábrica e na praça e no museu, e estará no hospital e no cemitério"¹. O GEPPE objetiva investigar práticas educativas que apresentem características diferentes daquelas criticadas por Vigotski, e que estejam ligadas à vida e ao trabalho para proporcionar o desenvolvimento humano. As pesquisas realizadas pelo grupo objetivam compreender estas práticas a partir de todo o arcabouço teórico da teoria histórico-cultural em Vigotski. Isto significa perceber a própria vida como campo educativo; reconhecer os mais diferentes espaços e formas de organização social e cultural como legítimos campos de educação e de pesquisa, entendendo que esses processos promovem possibilidades outras para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação; Experiência; Práticas Educativas; Perspectiva Histórico-Cultural; GEPPE.

Problemática ou pergunta: De que maneira a educação indissociada da vida e do trabalho promove possibilidades para o desenvolvimento humano?

Pesquisadores e suas pesquisas: O GEPPE

O **GEPPE**, Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas, do Programa em Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tem por objetivo desenvolver pesquisas que investiguem práticas educativas enraizadas na vida e no trabalho, para além de uma lógica escolarizada. Os principais conceitos norteadores dos trabalhos desenvolvidos no GEPPE são: experiência, processos educativos não escolarizados, educação humanizadora, unidade afeto-intelecto, trabalho, cultura e desenvolvimento humano. Os trabalhos e pesquisas desenvolvidos no grupo tem por fundamento a perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski. Por meio dessa lente teórica, analisam-se fenômenos educativos em contextos diversos. Com base na afirmação de que as práticas educativas que acontecem no âmbito da escola são guiados por uma mentalidade escolarizada (ILLICH, 1985), que se traduz em hierarquias, falta de diálogo e desvinculação da vida cotidiana, buscamos lançar o olhar para práticas educativas para além dos espaços institucionalizados, tentando compreender outros modos de educar, com o fim de criar possibilidades para uma educação mais humana. As metodologias predominantes no grupo são a análise genética, que tenta compreender o fenômeno em sua essência, a etnografia e a pesquisa-ação. Busca-se compreender a metodologia como caminho que

¹ VIGOTSKI, 2003, p. 301.

se percorre, à medida que o fenômeno emerge dialeticamente, e não como algo dado em que se molda o que se quer investigar.

A dissertação de mestrado de **Daniela Barros**, intitulada **Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pelas oralidades de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais** pretende, a partir da perspectiva histórico-cultural, investigar como acontecem os processos educativos da tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades.

A tradição oral de matriz africana no Brasil tem na ancestralidade o pilar da consciência histórica desde África.

A perspectiva histórico-cultural parte da compreensão de que as pessoas e as culturas são situadas historicamente, onde o contexto cultural e o acúmulo histórico produzido pela humanidade são os fatores que promovem o desenvolvimento e a constituição humana, a partir da sua base biológica. Isto quer dizer que a consciência histórica dos sujeitos e as experiências proporcionadas na cultura guiam a sua constituição. Vigotski entende a educação como a totalidade do processo de constituição humana na cultura. A vida é o próprio campo educativo, na medida em que o ser humano, imerso na cultura, se constitui nas experiências vividas e acumuladas individual, social e historicamente.

Resistindo por meio da transmissão oral de saberes, é possibilitada a consciência individual-coletiva da historicidade partilhada pela população negra brasileira. As resistências para a permanência da ancestralidade consciente, transmitida biológica e culturalmente, permitem que o Eu se reconheça no Outro e com o Outro, reciprocamente. Dentro da perspectiva histórico-cultural, o Outro é o lugar onde o Eu se constitui humano. A humanidade não é algo inerente à espécie humana ou garantida biologicamente, mas algo constituído em coletividade, na cultura. Para tanto, no contexto das populações negro-africanas submetidas à escravidão, resistir e perpetuar suas tradições foi uma necessidade para o não esquecimento de sua ancestralidade. Assim, organizações culturais se estruturaram em torno da oralidade como pilar da constituição dos detentores desta tradição.

A palavra, dentro desta perspectiva, vem como ferramenta para um enraizamento cultural específico, uma constituição humana própria das populações negro-africanas-brasileiras tradicionais. A palavra, pela fala, transmite o Eu, mas também o Nós. Nela está contida toda a cultura e a história que se faz dela, nela e com ela.

A fala como processo de humanização permite que o encontro do Outro com o Eu passe a ser mediatizado pela forma de pronunciar a cultura, em que cada individualidade seja marcada também

pelo Nós, de maneira dialética. Nas palavras de Vigotski “*En el amplio sentido de la palabra es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del comportamiento social y de la conciencia*” (VIGOTSKI, 1997, p. 56). Quando a fala se constitui como ferramenta cultural, passa a ser o que é coletivo, o que é o social em nós.

As principais obras de Vigotski utilizadas neste estudo são o Tomo I (1997, tradução de José María Bravo), *Pensamiento y Habla* (2007, tradução de Alejandro Ariel Golzález) e *Psicología Pedagógica* (2003, tradução de Claudia Schilling).

O doutorando, **Saulo Pequeno**, propõe para o desenvolvimento de tese de doutorado um estudo sobre **Educação, Manifestações Tradicionais das Culturas Populares e relações não dicotômicas entre indivíduo-sociedade**.

Nas culturas populares tradicionais as identidades, manifestações culturais, cristalizações culturais e modos de vida são agenciados e produzidos por pessoas, mas são, entretanto, atribuídas à coletividade de detentores e à herança das tradições dos ancestrais. Desta forma, o estudo pretende demonstrar que, neste contexto de vida, não há cisão pautada pelo binômio indivíduo/sociedade, com a educação como processo consciente de criação, em unidade entre pessoa e meio social.

A teoria histórico-cultural fundamenta a pesquisa, através da compreensão de que no processo de desenvolvimento das pessoas, a história e a cultura do meio social fundem-se dialeticamente com a experiência do indivíduo, entendendo o próprio processo educativo como unidade entre pessoa e meio social. Indivíduos e coletividade não são polos separados que se tocam na atividade de um extremo e na passividade de um outro, por processos de interação, assimilação, acomodação, ou mesmo moldagem. Não há, no contexto das tradições populares, criação, produção ou transformação que aconteça individualmente. Assim, a teoria histórico-cultural possibilita contribuições teóricas e analíticas para entender a educação nas manifestações tradicionais das culturas populares. O pesquisador propõe como campo de pesquisa o acompanhamento de processos educativos em pelo menos duas manifestações tradicionais das culturas populares, tendo como principais referenciais da teoria histórico-cultural as obras de Vigotski: *Imaginação e criação na infância*; *Obras Escolhidas Tomos I, II e III*.

A doutoranda **Ana Paula de Medeiros Ferreira** desenvolve a pesquisa intitulada: **Mulheres assentadas do cerrado: o trabalho como princípio educativo**

Esta pesquisa pretende entender como ocorrem os processos educativos relativos às práticas laborais de mulheres assentadas no bioma cerrado. Por meio do trabalho, dos conhecimentos, da organização e das experiências, essas mulheres se tornam sujeitos de sua própria vida, conquistando

autonomia e emancipação. Nessa pesquisa, tendo como base teórica a perspectiva histórico-cultural, entende-se a educação como um processo além das instituições escolarizadas. Nela, a educação é entendida como um processo que permeia todo o desenvolvimento humano, sendo o meio social o principal fator educativo. Entende-se que as práticas laborais dessas mulheres significam um processo educativo de luta e resistência, e propagam uma educação que se liga à vida, ao cotidiano e ao trabalho, valorizando as experiências comunitárias. A perspectiva histórico-cultural tem ajudado a compreender a educação que vai além da escola e que emerge em meio ao trabalho e ao desenvolvimento humano.

A pesquisa desenvolvida por **Daniela Lobato** do Nascimento denominada: **A educação escolar das crianças indígenas do Distrito Federal** defende que o entendimento de educação limitou-se, já há algum tempo, à escola. Espaço que ficamos no mínimo doze anos de nossas vidas. Esta instituição atende hoje as mais diversas idades, culturas e realidades. Uma dessas realidades é a educação de crianças indígenas, que residem no Distrito Federal, e por uma questão de territorialidade não reconhecida, além de ser um pequeno grupo, não possui uma escola indígena em sua “aldeia”, com professores indígenas, currículos adaptados às festividades da etnia e estudo de sua língua materna, direitos resguardados pela legislação indígena e constituição. Esses três pilares de trabalho foram pensados por líderes indígenas, que lutavam por uma educação que se relacione ao dia a dia da aldeia, uma educação para vida. A perspectiva histórico-cultural, por Vigotski, já apontava que a educação se confunde com a própria vida, e não poderia ser obtida separadamente, ou seria como a combustão sem oxigênio ou até mesmo a respiração no vácuo. Pensar educação, nesta perspectiva, é pensar além dos processos cognitivos. Uma vez que somos unidade afeto-intelecto, não poderíamos nos distanciar da nossa primeira base de aprendizagem, que se dá com nossos pares, na família, na igreja, nos grupos de convívio, neste caso na aldeia. De que maneira então, se dá a aprendizagem dessas crianças indígenas, que estão inseridas nas escolas de zona urbana, no Distrito Federal, longe de sua cultura? Até que ponto a instituição escolar, tem respeitado e oportunizado, a elas serem e permanecerem em sua identidade?

A mestranda **Sheyla Gomes de Almeida** desenvolve a pesquisa intitulada: **Educação e integralidade**, busca investigar experiências que desenvolvam processos educativos intencionalmente organizados para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade. A teoria histórico-cultural contribui com esta investigação, por constituir-se uma perspectiva teórica de abrangência psicológica e filosófica, que considera o ser humano dotado de múltiplas dimensões, e que seu desenvolvimento decorre de processos fundamentalmente dialéticos, entre todas as suas dimensões, biológica, psicológica, sensorial, social, cultural, entre outras. Reconhece uma constituição humana dotada de uma

unidade, integrada e integradora à cultura e sociedade das quais faz parte e só a partir das relações estabelecidas entre todos esses elementos, é possível ocorrer um desenvolvimento pleno.

A pesquisa denominada, **Infâncias musicais: Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade de bebês**, desenvolvida por **Andréia Pereira de Araújo Martinez** é uma pesquisa de doutorado que emergiu de questionamentos relacionados à musicalidade humana e, mais especificamente, ao desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Ou seja: Como se dá a compreensão do mundo sonoro entre os bebês? Como se dá o desenvolvimento de sua musicalidade? Em quais espaços e tempos? Em quais atividades? Entre quais pessoas?

O desenvolvimento da musicalidade está imbricado no desenvolvimento histórico-cultural do ser humano. Mas como isso se dá? Como isso acontece em relação aos bebês? Como se dá a percepção e apropriação da musicalidade pelos bebês? Quais são as primeiras expressões musicais? De que modo as práticas educativas podem contribuir nesse processo? Portanto, esta pesquisa visa examinar o desenvolvimento da musicalidade dos bebês e se dará em um contexto de educação infantil, no berçário de uma creche conveniada que oferece atendimento público no Distrito Federal.

No contexto da creche, será analisado como acontece o desenvolvimento da musicalidade dos bebês e como práticas educativas nessa perspectiva, podem criar condições de possibilidades para esse desenvolvimento. Portanto, a observação e a realização de atividade musicais serão cruciais nesse processo de investigação. Tal pesquisa justifica-se assim, pela forma como a musicalidade tem sido compreendida em algumas esferas sociais – como um comportamento que se limita à ordem biológica, pertencente a poucos, o que fortalece a propagação da ideologia do “dom”, do preconceito entre as diferentes possibilidades humanas e, também, a ideia de uma educação que limita o desenvolvimento musical, já na primeira infância, deixando marcas desse rótulo por toda a vida.

Na contramão desse modo de pensar o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, Vigotski (2012, p. 36) esclarece que, *“el desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo”*. O autor afirma que é de enorme importância o estudo da criança em relação ao seu desenvolvimento psicológico na cultura, pois é preciso analisar e compreender a totalidade das facetas que a constitui, com toda sua complexidade, explicando as diferenças entre os aspectos biológicos e culturais do desenvolvimento e, as principais leis as quais estão subordinadas.

Sendo assim, a tese dessa pesquisa é que a musicalidade das crianças é um comportamento de base biológica que se constitui na cultura e que pode ser desenvolvido desde os primeiros anos de vida,

quando ainda se é um bebê, por meio de uma educação que considere as crianças como seres histórico-culturais, mediante práticas educativas específicas, voltadas para esse fim. E para isso, tomamos a perspectiva histórico-cultural como pressuposto teórico para a constituição dessa pesquisa acadêmica.

Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, a unidade educação-música, é o nome da tese de doutorado desenvolvida por **Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves**, que afirma que a teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski, em boa medida calcada nos fundamentos estabelecidos pelo materialismo histórico-dialético de Karl Marx e pela filosofia monista de Benedictus de Spinoza, se caracteriza por conter alguns princípios filosóficos e metodológicos que possibilitam compreender o objeto de pesquisa por meio de sua essência, de sua totalidade, oportunizando detectar a menor unidade que guarda em si todas as propriedades de um determinado fenômeno enquanto um todo orgânico, um sistema complexo em contínuo processo. Historicamente, há uma tradição dualista na educação musical que descola a educação da música e vice-versa e isto resulta em uma área que ora supervaloriza a música como um valor em si despregado da educação ou a educação isolada da música. Entretanto, para a teoria histórico-cultural, a educação é a própria vida. A música faz parte da vida. Então, quanto mais a música se afasta da vida e adentra os muros institucionais, menos ou não educativa ela se torna. Sendo assim, a teoria histórico-cultural tem condições de propor uma educação musical que leve em consideração a relação indissociável entre educação-música como a menor unidade que aglomera em si todas as propriedades capazes de sintetizar outro modo de educação musical.

Batuca bebê: Possibilidades musicais expressas por meio do corpo do bebê, como base para um trabalho de educação musical, é o título da dissertação de mestrado desenvolvida por **Patrícia Amorim**. Este trabalho explora a temática de uma experiência musical com bebês tendo como foco principal a relação da musicalidade de crianças de 0 a 3 anos, através da corporeidade. Seu principal objetivo é investigar as possibilidades musicais expressas por meio do corpo do bebê, como base para um trabalho de educação musical. Tem como princípio que “toda expressão musical é essencialmente corporal” (PEDERIVA, 2016), entendendo a música como atividade humana que se dá, e se desenvolve, necessariamente, em um contexto histórico-cultural.

Para o desenvolvimento da investigação, a pesquisadora utilizará sua experiência com música corporal, que consiste em um fazer musical que utiliza as possibilidades sonoras do corpo humano como forma de manifestação e expressão da musicalidade (AMORIM, 2016). Nesse sentido, parte das seguintes questões: é possível fazer um trabalho de educação musical com bebês, a partir da musicalidade do seu próprio corpo, explorando o desenvolvimento dessa musicalidade? O que o bebê

traz como expressão musical do seu próprio corpo? Que expressões são essas? O trabalho será desenvolvido na sede do Instituto Batucar, no Recanto das Emas/DF, com famílias dessa região, local onde acontece o projeto Batucadeiros, que tem como eixo principal a música corporal. Uma vez que a pesquisadora, também é fundadora deste trabalho, justifica o campo de pesquisa, a partir da sua longa relação com esta comunidade.

Buscando ampliar o entendimento do desenvolvimento da musicalidade do bebê através de seu corpo, num contexto familiar, social, histórico e cultural, teremos como base teórica o pensamento de Vigotski. Assim, utilizaremos como suas obras principais para este estudo, *Psicologia Pedagógica* (2003), *Imaginação e Criação na Infância* (2009), *Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique* (1995). *Psicologia Infantil* (1984), *Obras Escogidas IV. Psicología Infantil* (1984), *Psicologia da Arte* (2001).

A pesquisa de doutorado desenvolvida pela doutoranda **Antônia Cadija Alves**, de nome, **Educação formal para exercício da cidadania no leste da Guiné-Bissau**, investiga as ações desenvolvidas por organizações não-governamentais neste país voltadas para a promoção do exercício da cidadania através do acesso à compreensão dos seus direitos, da organização legal e das informações veiculadas nos meios de comunicação (acesso à cultura). A pesquisa parte da contradição de que, apesar da maior parte da população guineense não compreender o português e se manter falante das suas línguas tradicionais – como o crioulo, por exemplo – o Estado da Guiné-Bissau institui o português como língua oficial. Vigotski auxilia nesse processo, em sua análise sobre o papel da educação para o desenvolvimento humano, e na compreensão da fala e da linguagem para além da comunicação social, como ferramenta de humanização e enraizamento na cultura.

O trabalho desenvolvido pela mestranda **Tatiane de Paula**, **Educação musical na cultura surda: caminhos para o desenvolvimento musical na perspectiva de pessoas surdas** tem por objetivo investigar como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura e para tanto apresenta duas questões de pesquisa:

1. Como a pessoa surda se relaciona com a sua musicalidade?
2. Como seria a educação musical para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda?

Com base na obra *Fundamentos da Defectologia* de Vigotski, Tomo V de suas *Obras Escolhidas*, a suposta limitação de uma pessoa, enquanto deficiência, é criada socialmente e, portanto, vê-se nesta perspectiva um novo olhar sobre o ser humano e suas possibilidades, sendo, assim, possível conceber outras formas de se vivenciar a musicalidade, do desenvolvimento musical da pessoa surda,

considerando sua cultura. Desta maneira, a perspectiva histórico-cultural nos permite compreender a surdez como uma condição humana que não impede a pessoa surda de exercer a sua musicalidade.

Nosso campo de pesquisa é a própria cultura surda e como caminho para compreender estas outras formas de vivenciar a musicalidade faremos uso da etnografia sensorial por considerar o organismo humano como um todo, em uma interconectividade dos sentidos, ressaltando o não isolamento entre eles, desta forma, dialogando com a proposta da unidade do ser em Vigotski.

A investigação de **Murilo Rezende, Escolas da vida: experiências com o mundo sonoro e o desenvolvimento da musicalidade** considera-se que todos os seres humanos são seres musicais. Que, por sua vez, tem a capacidade de entender, organizar, criar e se expressar através dos sons que naturalmente tem a capacidade de produzir. Nesse sentido, entende-se que cada pessoa tem a capacidade de desenvolver sua musicalidade a partir das suas experiências durante a vida pois manusear e estar em contato com sons faz parte de sua natureza humana. Através da etnografia, método que compreende uma diversidade de formas de coleta de dados, pretende-se mostrar como as experiências sonoras que cada um vive em seu cotidiano constituem a essência da musicalidade que elas possuem bem como as possibilidades de desenvolvimento que cada um tem levando em consideração suas necessidades de expressão, criação, compreensão e interpretação.

Maria Aparecida Camarano Martins, em sua pesquisa intitulada: **A (in)visibilidade da criança em situação de acolhimento institucional no contexto de educação**, pelas lentes da teoria histórico-cultural, busca compreender, em sua tese de doutorado, a condição de invisibilidade a que estão sujeitas, no contexto educativo, as crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram temporariamente nas instituições de acolhimento e, nessa perspectiva, reproduzindo o que essas crianças vivenciam em contextos sociais mais amplos da sociedade, portanto precisa ser investigada no referencial da própria educação.

Ao se questionar a existência dessa condição de invisibilidade, busca-se evidenciar uma categoria específica de crianças que tem sido pouco ou nada investigada no contexto da educação, apesar de se constituir social educativa de extrema relevância, uma vez que se depreende teoricamente desse contexto, que as vivências cotidianas se consubstanciam em experiências que possibilitam o desenvolvimento das crianças na sua totalidade, indistintamente da sua condição socioeconômica.

Isso implica, outrossim, na conscientização das diferentes funções sociais que podem caracterizar esse atendimento educacional, as quais vêm se modificando, em especial, após a regulamentação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9394/96, mas que também pode

desencadear procedimentos que favoreçam a exclusão de crianças desse mesmo sistema, apesar dos esforços, que imprimem uma responsabilidade ao Estado, consonante aos preceitos constitucionais, e sugerem avanços consideráveis, sobretudo no reconhecimento hoje da criança cidadã e sujeito de direitos, levando-se em consideração ainda que a situação de vulnerabilidade social que se tem hoje é comum às próprias concepções de infância e criança, uma constituição de caráter histórico-cultural.

Assim sendo, essa tese afirma que as crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontram em instituições de acolhimento são invisibilizadas no contexto educativo e isso tem proporcionado consequências sociais, humanas nefastas e bastante comprometedoras, e que precisam ser investigadas no referencial da própria educação.

A pesquisadora Dra. **Joelma Carvalho Vilar** realiza a investigação: **Práticas pedagógicas inovadoras para a docência na educação infantil**. A proposta de pesquisa incide sobre práticas pedagógicas para a Educação Infantil. Realiza um estudo de caso de uma experiência pedagógica de caráter inovador, desenvolvido pela Universidade Livre Pampédia. Tem o objetivo de apresentar os principais aspectos da proposta política e pedagógica realizada pelo curso de Pós-graduação em Pedagogia Espírita da citada universidade, identificando os fundamentos, os objetivos e as estratégias metodológicas que apoiam as práticas educativas. Nesse estudo, o referencial histórico cultural auxilia a refletir sobre a concepção de criança e de infância da atualidade e guia, desde uma perspectiva dialética, o olhar da pesquisa sobre as práticas pedagógicas orientadas para a criança. O pensamento de Vigotski são referenciais, até o momento utilizado, para realizar uma análise acurada sobre a realidade em estudo.

Considerações Finais

Os resultados das investigações realizadas no grupo apontam para a riqueza dos processos educativos realizados em ambientes não escolarizados, e de sua característica de relações mais humanas respeitadas e que tem por base o espírito coletivo. O desenvolvimento das pessoas nesses contextos está vinculado ao trabalho e às tradições, bem como à necessidade de colaboração mútua frente aos desafios impostos pela sobrevivência em uma sociedade capitalista.

As pesquisas que acontecem no âmbito escolar têm apontado para a perda de sentido de uma educação que renega as experiências das pessoas que compõem seus contextos, tornando-a alienada e desumanizante. Indica-se assim, a necessidade de organizar os espaços educativos para além da

mentalidade escolarizada, hierárquica, engessada, fragmentada, conteúdista e seriada, o que pode ser vislumbrado em experiências estudadas pelas pesquisas nos ambientes educativos não escolarizados.

Por outro lado, observa-se a tentativa de organização escolar com base em novos princípios, que descortinam novas possibilidades frente aos processos educativos. Tais pressupostos buscariam por uma educação centrada nas relações de respeito, cooperação e humanidade.

As limitações dos estudos são demarcadas pelos recortes de espaço e de tempo em que as próprias pesquisas estão configuradas. O reconhecimento e fortalecimento de práticas educativas não escolares, a partir da compreensão de fenômenos dessa natureza pelas lentes da perspectiva histórico-cultural, abrem caminhos para a possibilidade de organização de novas formas de pensar e atuar junto aos processos educativos.

Links para as produções do grupo

ALMEIDA, S. G., GONÇALVES, A. C. A. B., MARTINS, M. A. C., PONTES, S. L.. **A** antecipação da alfabetização na primeira infância: a (des)corporificação e o silenciamento das formas de expressão das crianças. **III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa** Educación, construcción, disputa y contradicción. Buenos Aires, 2016. Disponível em:

<https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2016/09/almeida-camarano-martins-gonc3a7alves-de-lima-pontes1.pdf>

BARROS, Daniela ; PEQUENO, S. N. F . As culturas populares na educação como elemento de emancipação e formação da identidade cidadã: um caminho frente à escolarização do conhecimento. **In: II Encuentro Hacia Una Pedagogía Emancipatoria En Nuestra América**, 2014, Buenos Aires - AR. Trabajos Completos - II Encuentro. Buenos Aires - AR: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2014. v. 2.

<http://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/trabajos-completos/>

BARROS, Daniela ; PEQUENO, S. N. F . Culturas populares, formação docente e emancipação. **In: Seminário Griô: Cultura Popular e Educação**, 2014, Salvador - BA. I Seminário Griô: Cultura Popular e Educação - Anais. Salvador - BA: EDUFBA, 2014. v. 1.

http://media.wix.com/ugd/2943d1_e666aef2341f483c8b4bfee46b29f6b3.pdf

BARROS, Daniela. Cultura Popular dentro da Escola: processos de escolarização e processos emancipatórios. **In: 21º Congresso de Iniciação Científica da UnB / 12º Congresso de Iniciação Científica do DF**, 2015, Brasília. Água, Energia e Sociedade 2015 - Livro de Resumos, 2015. v. 1. p. 381-381.

http://www.unb.br/administracao/decanatos/dpp/dific/anais/2015/revisado_anais2015af.pdf

BARROS, Daniela ; PEQUENO, S. N. F ; Pederiva, Patrícia . Mais Cultura nas Escolas: políticas culturais, culturas populares e educação. In: **XII ENECULT** - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2016, Salvador. Anais - XII ENECULT, 2016. v. 1. <http://www.cult.ufba.br/enecult/2894-2>

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **O que é, o que é?" : princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças**. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17139>

[MARTINEZ, Andréia, PEDERIVA, Patrícia. **Eu fico com a pureza da resposta das crianças: a atividade musical na infância**. Curitiba, CRV. Disponível em:](#)

<https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/30879-eu-fico-com-a-pureza-da-resposta-das-criancasbr-a-atividade-musical-na-infancia>

FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira. **Educação, criação e autoria nas manifestações tradicionais das culturas populares: as manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis – GO**. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20444>

[GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; RAMALHO, Maria Luiza Dias; PEDERIVA, Patrícia Lima](#)

[Martins. Thinking de Meaning of Arte in Education., Canada International](#) GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; RAMALHO, Maria Luiza Dias; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Thinking de Meaning of Art in Education. **Canada International Conference on Education**. (CICE-2015). Disponível em :

https://www.academia.edu/27141906/Thinking_the_Meaning_of_Art_in_Education.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; COSTA, Alisson Silva da; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Música e Política um relato de experiência ocorrida no curso de especialização Lato Sensu “Residência Agrária matrizes produtivas da vida no campo”, no campus de Planaltina da Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. **II Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América**, 2014. Disponível em:

https://www.academia.edu/11030255/M%C3%BAsica_e_Pol%C3%ADtica_um_relato_de_experi%C3%A2ncia_ocorrida_no_curso_de_especializa%C3%A7%C3%A3o_Lato_Sensu_Resid%C3%A2ncia_Agr%C3%A1ria_matrizes_produtivas_da_vida_no_campus_de_Planaltina_da_Universidade_de_Bras%C3%ADlia_Distrito_Federal_Brasil.

[Conference on Education. \(CICE-2015\). Link:](#)

https://www.academia.edu/27141906/Thinking_the_Meaning_of_Art_in_Education.

PAULA, Tatiane R. M. e PEDERIVA, Patrícia L. M. **Other Ways to Hear Beyond the Heard: Musical Education in Deaf Culture.** October 10-13, 2016, Dublin, Ireland. Disponível em: <http://www.iicedu.org/WCE-2016/WCE-2016-Proceedings.pdf> (p. 64-65).

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>

PEDERIVA, Patrícia; PEQUENO, S. N. F ; BARROS, Daniela . A musicalidade do ser humano: expressões de jovens quilombolas e da periferia de Brasília, Brasil. In: **I Congreso Internacional de Antropología AIBR - El ser humano: culturas, orígenes y destinos**, 2015, Madrid - Espanha. Paneles y Comunicaciones, 2015. v. 1. <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/otros.php#A>

GONÇALVES, A. C. A. B., PEDERIVA, P. L. M., ALMEIDA, S. G. É possível uma educação voltada para a consciência dos afetos? Algumas aproximações. **III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa Educación, construcción, disputa y contradicción.** Buenos Aires, 2016. Disponível em: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2016/09/charan-sheyla-gomes-patrc3adcia-pederiva1.pdf>

PEDERIVA, Patrícia; MARTINEZ, Andréia. **A escola e a educação estética** (org.) Curitiba, Editora CRV, 2015. <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/31294-detalhes>

PEDERIVA, Patrícia e TUNES Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica.** Disponível em: <http://folhashop.folha.uol.com.br/da-atividade-musical-e-sua-expressao-psicologica-patricia-lima-martins-pederiva-8581921183.html#rmcl>

PEQUENO, S. N. F; PEDERIVA, Patrícia ; BARROS, Daniela . Infância, direitos culturais e educação musical na perspectiva histórico-cultural. In: **XI ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 2015, Salvador. ANAIS - Edição 2015 XI ENECULT, 2015.

http://www.enecult.ufba.br//modulos/consulta&relatorio/rel_download.asp?nome=64623.pdf

PEQUENO, S. N. F; BARROS, Daniela . Epitáfio e renascimento do Reinado de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de Pirenópolis - Goiás. In: **XII ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 2016, Salvador. Anais - XII ENECULT, 2016. v. 1. <http://www.cult.ufba.br/enecult/2894-2>

PEQUENO, S. N. F; BARROS, Daniela . Preconceito e educação estética na educação musical. In: PEDERIVA, Patrícia; MARTINEZ, Andréia. (Org.). **A escola e a educação estética.** 1ªed. Curitiba: CRV, 2015, v. , p. 53-64. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/31294-detalhes>

SILVA, Daniela Barros Pontes e. **Cadê o negro que estava aqui?: culturas populares e escolarização. 2014. 81 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.**

Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/9406>

VILAR, J. C., PEDERIVA, P. L. M. y INCONTRI, D.. Práticas pedagógicas emancipadoras para a docência na educação infantil no Brasil. **III Encuentro hacia una pedagogía emancipatria en nuestra américa**

Educación, construcción, disputa y contradicción. Buenos Aires, 2016. Disponível em:

<https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2016/09/carvalho-vilar-lima-martins-pederiva-incontri1.pdf>

Referências

AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. BATUCADEIROS: Educação musical por meio da percussão corporal. Brasília, 2016, 174f. Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1985.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. 2016. Comunicação pessoal.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor, 1997.

_____. Obras Escogidas III – *Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Libros, 2012.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O GRUPO PROSPED E A PROMOÇÃO DA PARCERIA ENTRE PSICÓLOGOS ESCOLARES E PROFESSORES NO ENFRENTAMENTO DA INDIFERENÇA NA ESCOLA

VERA LÚCIA TREVISAN DE SOUZA

Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia como Ciência e Profissão da PUC-Campinas

Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED)

Juliana Soares de Jesus – Doutoranda de Pós-Graduação em Psicologia como Ciência e Profissão - PUC-Campinas.

Maura Assad Pimenta Neves – Doutoranda de Pós-Graduação em Psicologia como Ciência e Profissão - PUC-Campinas.

Vânia Rodrigues Lima Ramos – Doutoranda de Pós-Graduação em Psicologia como Ciência e Profissão - PUC-Campinas.

Resumo

Norteados pelos princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente os pressupostos de Vigotski, este trabalho tem como objetivo apresentar e defender a parceria com professores da escola pública como uma ação que possibilita a entrada e permanência do psicólogo na escola com vistas a contribuir para a superação de problemas que caracterizam as situações e interações que vivem professores, alunos e comunidade. Um dos problemas que tem afetado as práticas escolares e o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens, apontado recorrentemente por professores e gestores e repercutido nas mídias e pesquisas da área, é o que se tem denominado de desinteresse dos alunos pelas práticas desenvolvidas na escola, o que nos conduziu a desenvolver um projeto de pesquisa intervenção intitulado “A Psicologia Escolar no enfrentamento da indiferença na escola: práticas interventivas mediadas pela arte”. Recorremos a pesquisas encerradas e em andamento desenvolvidas e apresentamos um panorama do realizado, as limitações e os avanços como defesa da parceria como postura/procedimento na atuação do psicólogo escolar. Nossos resultados indicam que a parceria, se

vivida como ação efetiva de estar com o outro, promove significações que ampliam as possibilidades de pensamento e ação dos professores e psicólogos. Entretanto, a parceria é um processo que requer construção, pelo estabelecimento de vínculos de confiança, o que se efetiva na vivência conjunta das situações escolares. Nessa construção, a apreciação de materialidades artísticas tem se apresentado como mobilizadora da aproximação entre os profissionais, visto seu potencial para por os afetos em relevância, favorecer sua migração e elaboração.

Palavras-chave: parceria; psicólogo escolar; Psicologia Histórico-Cultural; Significação; indiferença.

Resumo expandido

Este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), liderado pela professora Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, e apresenta como projeto-mãe atual “A Psicologia Escolar no enfrentamento da indiferença na escola: práticas interventivas mediadas pela arte”.

Objetiva-se, neste trabalho, apresentar como recorte o modo como o grupo tem compreendido a parceria com professores como uma ação necessária do psicólogo escolar para atuar dentro da escola no enfrentamento da indiferença ao conhecimento escolarizado.

Com base nos princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, em específico os pressupostos de Vigotski, os conceitos norteadores dos trabalhos apresentados são: sentido, significado, situação social de desenvolvimento, materialismo histórico-dialético, consciência, afetividade, coletivo, funções psicológicas superiores, materialidade mediadora e pesquisa-intervenção.

Ancoramo-nos no materialismo histórico dialético, tomando a realidade como misteriosa e assumindo uma postura questionadora diante dos fenômenos que ocorrem na escola. Assim, a pesquisa-intervenção torna-se a nossa principal estratégia de ação, na qual o conhecimento é constituído de maneira dialética nas intervenções realizadas, e as duas dimensões da ação – pesquisa/intervenção – se retroalimentam na compreensão do fenômeno, de modo que nos propomos a participar do cotidiano escolar buscando conhecê-lo, colocando em movimento os fenômenos que o constituem, para então compreendê-lo, transformá-lo e superar as condições presentes nas interações estabelecidas entre os atores escolares (PETRONI, SOUZA, 2014; SOUZA, ANDRADA, 2012).

A fim de compreender a realidade aproximando-se de sua totalidade, as pesquisas do grupo buscam se acercar das situações que envolvem os diversos atores que atuam na escola ou a afetam com

suas ações. Norteiam essas aproximações a intencionalidade de promover o desenvolvimento dos sujeitos por meio do diálogo e reflexão, valorizando a diversidade e ampliando a percepção acerca das contradições presentes nas condições de trabalho; o foco em atuações que envolvam e promovam o coletivo; e a potência acerca do uso da arte como materialidade mediadora para o favorecimento e elaboração de emoções e sentimentos.

Compreendemos que o desenvolvimento humano ocorre em um movimento dialético e permanente promovido pelas e com as relações sociais estabelecidas no decorrer da vida do sujeito. Mediadas por essas relações, signos são apropriados e as funções psicológicas superiores mobilizadas, concorrendo, avançando, e adquirindo qualidades que vão consolidando o desenvolvimento. Entretanto, cabe ressaltar que o homem é um ser ativo e, se por um lado, a linguagem e o outro são indispensáveis para a apreensão e significação do mundo, por outro, existe um sujeito que participa, que atua na configuração de sentidos e significados a sua realidade (VIGOTSKI, 1931/1995).

Neste sentido, quando recebemos uma demanda para ajudar a compreender a indiferença e maciça evasão de alunos do ensino médio noturno em uma escola estadual em que atuávamos, buscamos compreender os modos de relações estabelecidos entre todos os atores escolares e começamos a atuar com propostas e desenvolvimento de ações que visassem transformar as relações entre gestão, alunos e professores. Dessa forma, produzimos conhecimentos e práticas de atuação que, a um só tempo, ensinam a fazer pesquisa e a atuar de um modo crítico em parceria com as instituições de ensino, principalmente com escolas da rede pública.

Ao longo da história do grupo, algumas pesquisas de doutorado e mestrado já concluídas puderam contar efetivamente com a parceria entre psicólogo e educadores (PETRONI, 2008; REIS JUNIOR, 2009; PETRONI, 2013; BARBOSA, 2012; BARBOSA, no prelo; ANDRADA, 2014; NEVES, 2015). Dessas experiências, derivaram artigos científicos e capítulos de livros (PETRONI, SOUZA, 2010; SOUZA et al, 2015, SOUZA, 2015; SOUZA, 2016; PLACCO, SOUZA, 2016; DUGNANI, SOUZA, 2016; BARBOSA, SOUZA, 2010; NEVES, SOUZA, no prelo).

Esses estudos têm possibilitado ao grupo ampliar a compreensão das peculiaridades e da relevância de se atuar cada vez mais junto com os professores e temos algumas pesquisas em andamento que têm contado com essa parceria tanto no trabalho reflexivo com grupo de professores, como no trabalho com alunos, no qual os professores atuam como parceiros nas intervenções (NEVES, no prelo; RAMOS, no prelo; ARINELLI, no prelo; JESUS, no prelo).

Embora busquemos adentrar ao campo somente na condição de parceiros, notamos que a parceria pode vir a ocorrer em níveis diferentes que variam de não interferência ou participação nas atividades, aceitação, acolhimento, a posturas engajadas, participativas, avaliativas e efetivas de parceria tal como a concebemos. Assim, alguns trabalhos desenvolvidos com alunos ocorreram sem uma parceria efetiva dos professores, respeitando-se a posição destes de não se envolverem com o trabalho, mas tendo-se como horizonte a transformação desta relação com os profissionais (JESUS, 2015; TAKARA, no prelo; OLIVEIRA, no prelo).

Detalhamos, a seguir, a compreensão do grupo acerca do processo de construção de parceria, bem como sua relevância e valorização da e para a constituição do coletivo da escola.

A parceria como modo de inserção do psicólogo na escola

Consideramos que a construção de um coletivo, que para nós significa unir pessoas que atuam em prol dos mesmos objetivos, é uma forma de superar as condições concretas que caracterizam a escola, como espaço “naturalmente coletivo” mas que as pessoas atuam isoladamente e se queixam de solidão (ANDRADA; SOUZA, 2015). O caminho percorrido pelo grupo nas intervenções com os professores tem se configurado em duas formas de parceria: uma pela inserção do psicólogo escolar em sala de aula e outra pelo grupo de reflexão com professores desenvolvido pelo psicólogo escolar, em geral nos espaços de formação continuada (TDCs/ATPCs).

Ao chegar em uma instituição (cuja aproximação em geral ocorre por demanda desta), primeiramente apresentamos aos profissionais o que temos condições de oferecer com base no que conhecemos de outras experiências e das queixas que mobilizam a escola a nos contatar. Depois desta primeira conversa, desenvolvemos com os estudantes que estão envolvidos com temáticas relacionadas às demandas da escola um projeto de intervenção e retornamos ao campo para apresentá-lo à equipe gestora e ao grupo de professores, explicando as atividades que pretendemos desenvolver, seus objetivos, e solicitando sugestões. Com relação à primeira forma de parceria, pedimos aos gestores a indicação de professores para iniciarmos os trabalhos que serão desenvolvidos com os alunos. Após a indicação, apresentamos novamente o trabalho ao professor parceiro e pedimos sugestões de possíveis alterações visto que o projeto não é fechado. No caso da segunda forma, em que o trabalho é realizado diretamente com os professores, a equipe gestora indica o grupo com o qual iniciaremos os trabalhos e seguimos o mesmo roteiro – apresenta-se a proposta aos professores e colhe-se sugestões.

Nos dois modos de parceria, durante o desenvolvimento das intervenções, discutimos com os professores e os estudantes, as atividades, as percepções dos mesmos quanto às participações e também compartilhamos as nossas impressões. Via de regra, as atividades e as formas de ação propostas se alteram por sugestão dos sujeitos participantes e de nossa própria avaliação. É comum se inserir no projeto ações que não tinham sido planejadas ou mesmo pensadas, mas que decorrem de novas significações produzidas no convívio e na reflexão com educadores e alunos. Todas as mudanças são explicitadas para os envolvidos e, em vários momentos busca-se avaliar as percepções e sentimentos dos envolvidos com o processo.

Durante as realizações das atividades com os alunos, busca-se consolidar essa parceria por meio de diversas ações entre o psicólogo escolar e o professor, como: na escuta ao professor, suas queixas, opiniões e demandas; no momento da intervenção em sala de aula ao convidar o professor a contribuir com suas impressões, conhecimentos e emoções; ao permanecer junto ao professor parceiro após a intervenção, interessando-se em ouvir suas impressões acerca da clareza dos objetivos das atividades e do envolvimento dos alunos e dele próprio. Outro movimento importante na construção da parceria é a não comparação das práticas do psicólogo escolar e do professor, partindo-se sempre do princípio de que suas atuações possuem intencionalidades distintas, mas que podem ser complementares.

Essa forma de atuar começou a ser desenvolvida e discutida teoricamente desde 2008. Petroni (2008), ao investigar como professores de uma escola pública, situada no interior de São Paulo, compreendiam a autonomia no exercício da docência, evidenciou as contradições existentes no espaço escolar quanto ao discurso recorrente de promover uma formação crítica e consciente e a ausência de condições que promovessem a construção e fortalecimento da autonomia dos diversos atores que frequentam a escola. Verificou-se, também, que as relações presentes no contexto escolar eram permeadas por questões burocráticas e disputa de poder contribuindo para um trabalho isolado e alienado. Segundo Petroni e Souza (2010), a parceria do psicólogo escolar com gestores, professores e alunos poderia auxiliar na desnaturalização das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nas palavras das pesquisadoras (p. 363), “o psicólogo poderia dar sua contribuição ao desenvolvimento dos sujeitos que realizam a educação escolar, visando ao empoderamento de sua força de trabalho e da real efetivação de seu papel social, em um exercício que constrói a autonomia e a emancipação”.

Barbosa (2012), que teve como objetivo analisar os sentidos do respeito e do desrespeito nas relações escolares e sua influência no modo de agir de alunos e professores, realizou intervenções com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental contando com a parceria em sala de aula de duas professoras

de Língua Portuguesa. Neste trabalho, foi possível observar que a parceria nem sempre é facilmente estabelecida e que, por vezes, esforços são necessários para quebrar a representação construída historicamente sobre o trabalho da Psicologia Escolar, sendo necessário demarcar nosso modo de compreender e exercer o nosso trabalho para que a demanda de atendimentos individuais para solucionar “casos difíceis” e a desconfiança de que adentramos à escola para julgar o trabalho do professor sejam desconstruídas. Deste modo, os professores podem passar a ver no psicólogo escolar, alguém com quem dialogar acerca das questões referentes às complexas relações entre professor-aluno, permitindo que o profissional possa contribuir para se avançar nas dificuldades enfrentadas nesse contexto e que podem estar acarretando a indiferença.

Andrada (2014), em seu doutorado estabeleceu parceria com dois grupos de professores em escolas diferentes, a partir de demandas colocadas por gestores. Visando analisar o impacto da dança circular como materialidade mediadora na reconfiguração do sentido da docência e ampliação da consciência dos professores sobre sua condição de trabalho, a pesquisadora observou que a parceria com os docentes é um movimento de “avanço e retrocesso” em todo tempo, pois acessar o professor via arte desperta afetos positivos e negativos, promove reflexões que lhes auxiliam perceber a si e ao outro, além de observar que reproduzem os comportamentos que os incomodam frente ao exercício da profissão. Desta forma, se percebe que a inserção do psicólogo na escola é importante e a parceria se faz necessária uma vez que a psicologia escolar pode contribuir evidenciando estes conflitos, as contradições e assim, auxiliar na reelaboração do sentido do contexto escolar e no fortalecimento de ações coletivas no enfrentamento dos problemas que estão presentes no dia a dia escolar.

Neves (2015), teve como objetivo analisar de que modo a intervenção com música com foco nos afetos e na expressão dos alunos promove a mudança da sua relação com a classe de recuperação. No desenvolvimento desse trabalho com duas classes de recuperação intensivas de uma escola estadual, a pesquisadora contou com a parceria de três professoras. Essas parcerias no decorrer do projeto foram fundamentais para o estabelecimento de novos vínculos entre os alunos e as professoras e a psicóloga-pesquisadora, pois possibilitou que esta desenvolvesse atividades que fizessem sentido aos alunos, envolvendo-os e promovendo seu interesse. Nessas práticas compreendemos que a parceria foi efetivamente estabelecida, sendo a psicóloga-pesquisadora aguardada pelas professoras, que participavam das rodas de conversa com os alunos e apoiavam-na em outras atividades do projeto. Ao trabalhar em parceria com a escola, criou-se novas situações sociais de desenvolvimento para os alunos, possibilitando a configuração de vivências distintas daquelas de quando se frequenta uma classe de

recuperação. Acerca deste e da realização de outros trabalhos do psicólogo escolar, salientam Neves e Souza (no prelo) que

a ação do psicólogo escolar só será efetiva se em parceria com os educadores, se em sintonia com as expectativas, desejos e necessidades dos estudantes e comunidade. Assim, qualquer ação ou projeto propostos deve nascer da demanda apresentada pela instituição e se construir por meio do diálogo entre os envolvidos. Só assim a psicologia escolar pode contribuir para a superação das dificuldades que aportam na escola – no coletivo, com o coletivo e como ação coletiva.

Como a parceria impacta no enfrentamento da indiferença: alguns resultados, implicações sociais e limitações dos estudos

As pesquisas realizadas revelam que o trabalho coletivo não apenas mobiliza a ação, mas também a sustenta frente às dificuldades que mudanças de práticas possam ocasionar. Nossos dados indicam que a escola tem sido um espaço em que os conflitos eclodem e os docentes são bombardeados cotidianamente por situações que não estão preparados para lidar. Ao que nos parece esta tem sido uma das condicionantes que produz vivências nas quais os significados e objetivos da educação escolar parecem assumir outras configurações, produzindo nos docentes o sentimento de impotência diante da grandiosidade dos desafios (PETRONI, 2008; PETRONI, SOUZA, 2010; PETRONI, 2013; PETRONI, SOUZA, 2015; ANDRADA, 2014; NEVES, 2015; NEVES, SOUZA, no prelo; JESUS, 2015; RAMOS, no prelo).

Percebemos que os docentes sentem constante desamparo, desgaste, sofrimento por não conseguir acessar e mediar o conhecimento na relação com seus alunos dentro da sala de aula. E para além disso, se queixam dos constantes problemas externos, que aportam na escola e que geram sentimentos de impotência, frustração entre outros. Com tantos desafios, o professor se vê engessado e a condição de sofrimento e adoecimento parece naturalizada no exercício da docência (ANDRADA, 2014). A depender do nível do sofrimento este pode limitar a perspectiva do sujeito e o manter refém do momento presente. Uma das ações que derivam dessa situação é a crença na medicalização como solução para os problemas de aprendizagem e indisciplina (JESUS et al, 2013). Essas constatações nos angustiam, pois nos levam a considerar a naturalização desse modo de viver a docência como condição para a sobrevivência na escola.

A parceria, no entanto, se por um lado é potente na proposição de reflexão sobre o que foi e permanece como naturalizado na escola, por outro é um processo que resvala em diferentes obstáculos que podem emperrar sua consolidação. Dentre eles destaca-se a relação historicamente construída

entre o psicólogo e o professor, em que o primeiro aponta os erros do segundo e as exigências diárias do sistema educacional com relação ao cumprimento do planejamento das aulas e seu conteúdo (JESUS, 2015; PETRONI, 2013; DUGNANI, 2016). Ao que parece, estas condições objetivas promovem nos docentes um comportamento fossilizado que os impedem de imaginar, sozinhos, um devir para as situações escolares.

No processo de fazer intervenção e pesquisa na escola, têm sido muitos nossos questionamentos sobre as contribuições que a psicologia tem a oferecer para os contextos educativos sob a forma de parceria, visto não haver política pública que garanta a presença do psicólogo nas escolas: de que modo agir para fazer avançar a parceria entre psicólogos e professores nas escolas? Como promover diálogos genuínos entre profissionais que, de modo *sui generis*, contribuem para o desenvolvimento de crianças e jovens? Apontamos, dessa forma, as limitações de uma parceria ao analisar nossos dados e refletir acerca do processo de ampliação de consciência. Os processos de mudança que mobilizam e são mobilizados pela consciência são complexos e as transformações dependem, sobretudo, da vontade. Vontade entendida como função psicológica superior, desenvolvida por meio das relações sociais e das condições objetivas, no coletivo. Ao que nos parece, na luta entre os motivos que significam e mobilizam uma ação, não obtivemos o resultado esperado devido a diferentes fatores que concorrem nas interações empreendidas por docentes e psicólogos (DUGNANI, 2016).

Por outro lado, em práticas exitosas, parcerias foram estabelecidas por meio de diálogos e reflexões, significados foram compartilhados e os sentidos da prática docente, de aluno e da indiferença com o conhecimento escolarizado foram reconfigurados, ampliando-se a percepção dos professores para um trabalho e ação possíveis no enfrentamento dos conflitos e na superação das condições concretas de seu trabalho. Os professores parceiros não apenas contribuíram e participaram das discussões nas intervenções, como também utilizaram as atividades desenvolvidas para lecionar o conteúdo: houve professoras de português que corrigiam as histórias criadas nas atividades de psicólogos; que utilizaram a música para a construção de histórias, que criaram, por iniciativa própria; grupos de contação de histórias com os alunos; que refletiram sobre o uso de uma imagem na escrita de uma frase.

De nossa perspectiva, isto ocorre porque no processo de estabelecer parcerias, o psicólogo escolar cria situações sociais que promovem o desenvolvimento, de forma dialética, do professor e do pesquisador. Neste movimento de trocas, em que o saber técnico de um complementa ao outro (no caso do psicólogo, o saber acerca do desenvolvimento humano e do professor, o saber didático), novas

experiências são vivenciadas e um novo olhar é constituído para o aluno, para a escola e para o trabalho desenvolvido.

Parece-nos que a contribuição do psicólogo escolar é percebida e valorizada pelos professores em duas dimensões: a primeira é pela possibilidade de se aproximar dos conhecimentos sobre desenvolvimento e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem; a segunda dimensão se refere à valorização dos espaços de fala e escuta promovidos pelo psicólogo na escola, e que favorece a atribuição de novos significados e sentidos à sua prática e as relações que estabelece em seu cotidiano.

Nesse sentido, a parceria revela seu potencial promotor de significações e de configuração de sentidos por inserir um outro igual na relação, que partilha não somente de objetivos comuns, mas, sobretudo, de sentimentos e emoções que constituem a vontade de agir para a superação das condições que caracterizam o ensino e a aprendizagem na escola. E a arte, segundo nossas experiências, promove novas significações na medida em que faz emergir contradições e mobiliza a constituição de uma nova forma de relação aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, aluno-gestão, professor-gestão, aluno-conhecimento.

Todas essas experiências do grupo foram se configurando em uma compreensão de que o professor é um sujeito de extrema importância na efetivação do processo de ensino-aprendizagem e no enfrentamento da indiferença. Cabe à relação professor-psicólogo a mediação de significados para que haja mudanças, o que justifica a importância da parceria e do trabalho do psicólogo na escola.

Pesquisas do grupo com estabelecimento de parcerias com professores em andamento

- JESUS, J. S. *Emoção e imaginação: compreendendo a unidade afetivo-cognitiva em alunos do 6º ano*. Tem como objetivo compreender a unidade afetivo-cognitiva, com foco na relação dinâmica entre imaginação e emoção, em alunos do 6º ano do ensino fundamental.
- NEVES, M. A. P. *A arte promovendo a expressão das emoções de adolescentes no Ensino Médio*. Tem como objetivo compreender por meio da utilização de materialidades artísticas as emoções expressas por adolescentes do 1º ano do Ensino Médio e o porquê do desinteresse destes pelo conhecimento e pela escola, e refletir sobre a possibilidade de se restituir o sentido da escola e da aprendizagem para os alunos.
- RAMOS, V. R. L. *O impacto das condições de trabalho na prática de professores do ensino médio: contribuições da psicologia escolar*. Tem como objetivo compreender e analisar como as condições de trabalho impactam no planejamento da aula e na ação do professor em sala de

aula, de modo a refletir sobre a relação desse impacto com a produção e/ou manutenção da indiferença dos alunos pela escola.

Links para as produções do grupo

ANDRADA, P. C. O Professor de corpo inteiro: a Dança Circular como Fonte de Promoção e Desenvolvimento da Consciência. 2014. 238f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia

Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/457/1/Paula%20Costa%20de%20Andrada.pdf>

DUGNANI, L. A. C. *Psicologia Escolar e as práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade*. 2016. 196f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/478/1/Lilian%20Aparecida%20Cruz%20Dugnani.pdf>

JESUS, J. S. *Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da psicologia escolar*. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em:

<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/349/1/JULIANA%20SOARES%20DE%20JESUS.pdf>
[http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/349/1/JULIANA SOARES DE JESUS.pdf](http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/349/1/JULIANA%20SOARES%20DE%20JESUS.pdf)

NEVES, M. A. P. *Psicologia Escolar e Música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação*: 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/352/1/Maura%20Assad%20Pimenta%20Neves.pdf>

PETRONI, A. P. *Psicologia Escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência dos gestores*. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2013-03-14T071717Z-1787/Publico/ANA%20PAULA%20PETRONI%20.pdf

Referências

Arinelli, G. S. *Escolha Profissional e Desenvolvimento Humano: os dilemas vividos por jovens em fase de vestibular* (no prelo).

[http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/457/1/Paula Costa de Andrada.pdf](http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/457/1/Paula%20Costa%20de%20Andrada.pdf) ANDRADA, P.C.; SOUZA, V. L. T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.19, n.2, p. 359-368, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00359.pdf>

BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n.84, p. 352-362, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a05.pdf>

DUGNANI L.A.C.; Souza, V.L.T. Movimentos Constitutivos da Coletividade na Escola. In: Laurinda Ramalho de Almeida; Vera Maria Nigro de Souza Placco.. (Org.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. 1ed.São Paulo: Ed Loyola, 2016. p. 137-160.

JESUS, J. S.; SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v. 30, n, 93, p. 201-211, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n93/06.pdf><http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n93/06.pdf>

NEVES, M. A. P.; SOUZA, V. L. T. *Música e Psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação*. (no prelo)

OLIVEIRA, C. R. *A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva histórico-cultural*. (no prelo).

PETRONI, A. P. *Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia*. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/221/1/Ana%20Paula%20Petroni.pdf>

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicol. ciênc. prof*, v. 34, n.2, p. 444-459, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n2/v34n2a13.pdf>

PLACCO, V. M. N. S.; Souza, V.L.T. . A constituição identitária de professores em contexto. In: Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maira Nigro de Souza Placco. (Org.). *O Coordenador Pedagógico e o Trabalho Colaborativo na Escola*. 1ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2016. p. 41-53.

POTT, E. T. B. *Os “donos da imaginação”: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares*. (no prelo).

REIS JUNIOR, O. D. *Subjetividade e Formação Docente: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor*. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: [http://tede.bibliotecadigital.puc-](http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/234/1/Osmar%20Domingos%20dos%20Reis%20Junior.pdf)

[campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/234/1/Osmar%20Domingos%20dos%20Reis%20Junior.pdf](http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/234/1/Osmar%20Domingos%20dos%20Reis%20Junior.pdf)

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v.7, n.1, p. 100-111, 2012. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume7_n1/Andrada_%26_Souza.pdf

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A. P. A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. *Psic. da Ed.*, São Paulo, v.41,p. 83-94, 2015. Disponível em: http://prospedpuc.blogspot.com.br/2014/03/artigos_25.html

SOUZA, V.L.T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. ; BARBOSA, E. T.; ANDRADA, P. C. O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: Raquel de Souza Lobo Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. 54ed. Campinas: Atomo & Alínea, 2014. p. 27-54.

SOUZA, V.L.T. Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano; aportes à atuação do Psicólogo na escola. In: Maria Virgínia Dazzani; Vera Lucia Trevisan de Souza. (Org.).

Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais. 1ed.Campinas: Alínea, 2016. p. 77-94.

SOUZA, V. L. T. *Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

TAKARA, L. M. *Nóis pixa voces pinta, vamu ve quem tem mais tinta”: a mediação do espaço físico na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescentes do ensino médio* (no prelo).

Vygotski, L.S. *Tomo III – Obras escogidas (Incluye Problemas del desarrollo de la psique)*. Madri: Visor Distribuciones, 1931/1995.

A QUESTÃO DO MÉTODO NO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

VANESSA DIAS MORETTI

EDNA MARTINS

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

O GEPPEDH: grupo de estudos e pesquisa em processos educativos e perspectiva histórico-cultural

Vanessa Dias Moretti – (Unifesp)

Edna Martins (Unifesp)

Clécio dos Santos Bunzen Júnior (UFPE)

Lucila Maria Pesce de Oliveira(Unifesp)

Itale Luciane Cericato (Unifesp)

Maria Cecilia Sanches (Unifesp)

Roberta Galasso Nardi (USP).

Resumo

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural - GEPPEDH da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) constituiu-se num coletivo de professores e estudantes do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação dessa Universidade com o intuito de aprofundar estudos e pesquisas ancoradas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Fundamentando nas produções de Vigotski e seus colaboradores Leontiev (1983, 2001) e Davíдов (1983, 1988) os pesquisadores e estudantes tem buscado desenvolver seus estudos a partir dos referenciais teórico metodológicos da perspectiva Histórico Cultural e da Teoria da Atividade no campo dos processos educativos e formação inicial e continuada de educadores que atuam junto à infância e à adolescência. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo abarcam prioritariamente: a investigação sobre o desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes e professores em atividade de ensino, em contexto de educação formal; as relações entre família e escola, assim como as políticas públicas que

envolvem as minorias raciais e étnicas. A convergência dos interesses de pesquisas dos diferentes sujeitos que constituem o coletivo de pesquisa perpassa a busca por compreender de forma aprofundada as contribuições da THC para o método de investigação em Educação.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural e da Atividade; Atividade de Ensino; Formação de educadores; Políticas públicas; método histórico-dialético.

Questões a serem debatidas:

1. Quais as implicações da THC para a organização do ensino em geral e do ensino da Matemática em particular?
2. O que significa compreender a formação de professores a partir das contribuições da THC e da Teoria da Atividade?
3. Como a THC poderia contribuir nos estudos sobre raça/cor na formação de professores?
4. Quais as contribuições da THC para os estudos que envolvem a relação família-escola?

O GEPEDH e seus objetivos

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural - GEPEDH da Universidade Federal de São Paulo constituiu-se formalmente junto ao CNPq em 2012, a partir da necessidade das líderes de grupo de constituírem um coletivo para o aprofundamento de estudos e pesquisas amparadas pela Teoria Histórico-Cultural. Como primeira ação o grupo formalizou e tornou público na comunidade universitária da Unifesp- Campus Guarulhos o estudo sistemático de obras de Vigotski (2010). A partir de 2013, com o início do Programa de Pós-Graduação em Educação, junto ao Departamento de Educação da Unifesp, o grupo reforça seu caráter de pesquisa com a inserção dos mestrados orientados pelos pesquisadores professores doutores.

De forma geral, o objetivo do grupo tem sido o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca dos processos educativos, formais e não formais no campo da infância, adolescência e família em suas múltiplas determinações a partir dos referenciais teórico metodológicos da perspectiva Histórico Cultural e da Teoria da Atividade. Fundamentando nas produções de Vigotski e seus colaboradores Leontiev (1983, 2001) e Davídov (1983, 1988), busca compreender os processos de ensino e de aprendizagem, tanto na educação básica quanto na formação inicial e continuada de professores.

O grupo é composto atualmente por pesquisadores professores doutores e por estudantes de graduação, mestrado e doutorado:

Situação	Membros
Coordenadores do grupo	Vanessa Dias Moretti e Edna Martins
Doutores	Clécio dos Santos Bunzen Júnior (UFPE), Edna Martins (Unifesp-Campus Guarulhos), Itale Luciane Cericato (Unifesp-Campus Diadema), Lucila Maria Pesce de Oliveira (Unifesp-Campus Guarulhos), Maria Cecilia Sanches (Unifesp-Campus Guarulhos), Roberta Galasso Nardi (USP), Vanessa Dias Moretti (Unifesp-Campus Guarulhos).
Estudantes de doutorado	Cristina Vitorino da Rós, Estevão Marcos Armada Firmino, Wellington Pereira das Virgens
Estudantes de mestrado	Adriane Romero Branco, Edmundo Fernandes Souza Filho, Fabio Pinto de Arruda, Gisele Mendes Amorim, Iraji de Oliveira Romeiro, Julia Antas dos Santos, Lidiane Chaves Zeferino, Raquel Camalionte Castilho, Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros, Sidney de Paula Oliveira, Priscilla Antunes Ferreira Soares, Priscila Tavares Coelho de Lemos.
Estudantes de graduação	Amanda Sousa e Silva, César Henrique Alfredo Marinho, Taila Carvalho Ebizero

Quadro 1: A composição do GEPEDH

Conceitos e linhas norteadoras dos trabalhos

As pesquisas desenvolvidas pelo GEPEDH organizam-se em quatro linhas de acordo com o objeto de estudo e contexto de investigação, conforme descrição a seguir:

1. Aprendizagem e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores: Compreender os processos de aprendizagem e suas implicações para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dentro e fora dos espaços escolares.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Funções Psíquicas Superiores, Desenvolvimento, Humanização

2. Educação Matemática: Esta linha tem por objetivo investigar temas relacionados à Educação Matemática tomando como base teórica as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Em especial, foca a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática, a organização do ensino da matemática e a apropriação de conceitos matemáticos.
Palavras-Chave: Atividade de Ensino, Educação Matemática, Formação de Professores, Aprendizagem Conceitual

3. Políticas Públicas e Práticas educativas na escola e na família: Analisar a partir do enfoque histórico-cultural os processos de implementação de políticas públicas e ação afirmativa dirigidas as populações menos privilegiadas e de minorias étnicas nos espaços da escola e da família.
Palavras-Chave: Política Públicas, Ações Afirmativas, Família, Raça, Minorias Étnicas.

4. Processos Educativos e Atividade Pedagógica: Investigar a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da teoria da Atividade, proposta por Leontiev, elementos constitutivos da atividade pedagógica em geral e dos processos de ensino e de aprendizagem em particular.
Palavras-Chave: Processos Educativos, Atividade Pedagógica, Teoria da Atividade, Teoria Histórico-cultural, Atividade de Ensino.

A convergência dos interesses de pesquisas dos diferentes sujeitos que constituem o GEPPEDH perpassa a busca por compreender de forma aprofundada as contribuições da THC para o método de investigação em Educação. Nessa direção, as líderes do grupo foram autoras, no início de 2016, do artigo “Dialectical and historical method, cultural-historical theory and education: some appropriation in research on education of teachers who teach Mathematics²”, que objetivou apresentar “as principais premissas teóricas do método histórico dialético que fundamentaram as investigações de Vygotsky e seus colaboradores e como esses elementos estruturantes vêm sendo tomados como referência na produção de teses e dissertações sobre formação de professores que ensinam matemática” (MORETTI, MARTINS E SOUZA, 2016, p. 54).

² Método histórico-dialético, teoria histórico-cultural e Educação: algumas apropriações em pesquisas sobre formação de Professores que ensinam Matemática.

A seguir, detalharemos as pesquisas vinculadas às diferentes linhas indicadas anteriormente. Para isso, optamos por focar conjuntamente as linhas 2 e 4, mais diretamente vinculadas às pesquisas desenvolvidas e orientadas pela Profa. Dra Vanessa Dias Moretti. Na sequência, as linhas 1 e 3, mais diretamente relacionadas às pesquisas vinculadas à Profa. Dra. Edna Martins.

Metodologias predominantes

Partindo da perspectiva histórico-cultural os pesquisadores tem tentado pensar possibilidades de metodologias que possam contribuir de forma efetiva para um olhar dialético sobre as práticas e atividades que se desenrolam no campo da educação. Para tanto, um dos focos de interesse do grupo tem sido a investigação sobre o desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes e professores em processos de formação inicial e continuada. A necessidade de repensar as metodologias no campo da educação tem movido o grupo ao delineamento de pesquisas que envolvem a utilização de experimentos didáticos formativos, como o trabalho de Amorin (2015) e Zeferino (2016) que fundamentaram seus trabalhos em Davydov (1988). Outras metodologias tais como observação de estudantes na realização de projetos em situações naturais de ensino-aprendizagem (Arruda, 2016), é outra tentativa de desenhos de metodologias que o grupo tem buscado desenvolver.

Outras metodologias mais tradicionais que utilizam técnicas de observação em sala de aula, entrevistas com famílias, professores e estudantes e registros de diários de campo também fazer parte dos desenhos de pesquisa do grupo. Porém, dificuldades encontradas na realização de entrevistas com adolescentes e crianças tem fortalecido o grupo a pensar em outras técnicas e métodos mais promissores. No caso de uma das pesquisas em andamento, que envolve o sentido e significado do livro didático para adolescentes, a metodologia utilizada foi a de produção de textos pelos estudantes a partir de elementos desencadeadores, como um vídeo e um texto sobre a temática estudada.

Os pesquisadores e suas pesquisas

1- Pesquisas sobre Educação Matemática e Atividade Pedagógica

As pesquisas desenvolvidas pelo GEPEDH diretamente relacionadas com as linhas 2. Educação Matemática e 4. Processos Educativos e Atividade Pedagógica, de forma geral, têm como foco a investigação sobre o desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes e professores em contexto de educação formal. No caso da formação de professores, as pesquisas tem abarcado tanto a formação

inicial quanto a formação continuada. Em relação à Educação Matemática, o projeto unificador de tais interesses é “Aprendizagem da docência em Matemática: contribuições da Teoria Histórico-Cultural” que busca, a partir das contribuições teóricas da perspectiva Histórico-cultural, em especial, Vigotski, Leontiev e Davidov, compreender os processos de aprendizagem da docência em Matemática em atividade de ensino, investigando tanto a formação inicial quanto a continuada de professores em situação de trabalho docente caracterizado pela necessidade de organização do ensino, tendo como referencial para essa organização a prática docente. Vinculados a esse projeto destacamos as pesquisas concluídas de Amorim (2015), Zeferino (2016) e dois mestrados em andamento.

Amorim (2015) investigou as contribuições do conceito de Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 2010) como desencadeador da mudança de prática de professores de Educação Infantil, especificamente na organização do ensino de noções matemáticas. Tomando como ponto de partida um contexto escolar no qual as professoras manifestaram dificuldades em organizar e desenvolver atividades matemáticas que superassem a questão cotidiana e utilitária dos conceitos, e ancorando-se na psicologia Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e no conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), Amorim desenvolveu um experimento didático fundamentado na ideia de experimento formativo de DAVYDOV (1988), “com o objetivo de problematizar, a partir de tais pressupostos teóricos, o processo de ensino da matemática”. O resultado da análise dos dados demonstra que as professoras ressignificaram o motivo e o sentido de sua atividade, diante de uma reorganização que se mostra para elas mais eficaz do que a prática anterior pautada apenas em situações cotidianas, destacando a possibilidade de “mudança da prática docente a partir de uma nova organização do ensino da matemática na Educação Infantil” (AMORIM, 2015, p.7).

Já Zeferino (2016), investigou “Como a organização do ensino da matemática, mais especificamente do conceito de Frações, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino, influencia e é influenciada pelo desenvolvimento do pensamento teórico do professor que ensina matemática, no quarto e quinto ano do ensino fundamental?”. Para isso, fundamentou-se nas produções de Vigotski, Davidov e da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1983) e utilizou como estratégia metodológica o experimento didático (MOURA e CEDRO, 2012), o qual ocorreu na forma de um curso de extensão. A pesquisa demonstrou que tanto o conhecimento sobre o conceito das frações, quanto a organização do ensino estão ancorados nas características do pensamento empírico, limitando o conceito de fração a sua dimensão da quantificação discreta, distanciando-se, portanto, do desenvolvimento do pensamento teórico. Diante dos dados analisados, Zeferino (2016) demonstrou que

o conceito de Atividade Orientadora de Ensino influencia a transformação do tipo de pensamento, do pensamento empírico para o pensamento teórico, ao mobilizar os docentes a reverem o sentido de sua atividade, em um processo de organização consciente e intencional do ensino da matemática.

A investigação sobre o desenvolvimento do pensamento teórico de professores que ensinam Matemática também é o foco de duas pesquisas de mestrado em desenvolvimento. A pesquisa “A relação entre o pensamento teórico do professor de matemática em atividade de ensino de frações e o sentido do material didático”, de Irajá de Oliveira Romeiro, tem como objetivo verificar como o movimento entre o pensamento empírico e o pensamento teórico do professor de matemática em atividade de ensino de frações impacta no sentido dado aos instrumentos mediadores da atividade de ensino de professores de matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O experimento formativo (DAVIDOV, 1988) desenvolvido com tais professores abordou o conceito de frações em seu movimento lógico-histórico (KOPNIN, 1966) e, neste momento, analisa como a apropriação desse conhecimento e o desenvolvimento do pensamento teórico impacta sua atividade de ensino e a escolha de instrumentos mediadores. O segundo mestrado em andamento na linha da Educação Matemática, de Adriane Romero Branco, tem como título “A atividade de ensino do professor de matemática do sexto ano: um estudo do processo de significação da prática docente” e busca investigar a relação entre organização do ensino da matemática por professores dos sextos anos e sua relação com o processo de significação das especificidades da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem nessa etapa da educação básica.

Ainda investigando sobre “Processos Educativos e Atividade Pedagógica”, agora em outras áreas do conhecimento, temos a pesquisa concluída de Arruda (2016) e um mestrado em andamento. A pesquisa de Arruda (2016) intitulada “Aprendizagem de projetos no ensino técnico: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes”, partiu do contexto de investigação de uma escola técnica da rede privada de ensino, e investigou o desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes em situações de ensino e aprendizagem durante a elaboração de projetos. A análise dos dados indicou que a organização do ensino, a realidade como ponto de partida, as contradições, a conscientização, a apropriação de conhecimentos teóricos potencializadas pelas discussões em grupo entre os envolvidos favoreceram o desenvolvimento do pensar teórico dos estudantes. Destacou-se como condicionante para o sucesso da pesquisa a formação e autonomia do professor na atividade de ensino e diretrizes pedagógicas e educacionais que favoreçam superar o conhecimento fragmentado e utilitário dos processos produtivos e dos serviços. Como síntese,

Arruda (2016) destacou que o foco da aprendizagem no ensino técnico precisa estar na formação humana dos indivíduos e não exclusivamente pautado nas necessidades do mercado de trabalho. Também focada no desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes por meio da atividade de estudo (DAVIDOV, 1988), o mestrado em andamento de Raquel Camalione Castilho intitulado "A atividade de estudo no ciclo autoral da escola pública da cidade de São Paulo: contribuições da Geografia para a formação da consciência social em adolescentes" visa investigar se são formadas atividades de estudo em Trabalhos Colaborativos Autorais da escola pública paulista fundamentados no conhecimento geográfico e qual seu potencial para desenvolver e formar a consciência na adolescência.

O segundo projeto aglutinador de pesquisa na linha de Educação Matemática é "Desenvolvimento conceitual e a formação de professores que ensinam matemática: um estudo a partir da teoria histórico-cultural", financiado pela FAPESP e desenvolvido em parceria internacional com o Prof. Dr. Luis Radford da Laurentian University, no Canadá. Partindo de uma perspectiva histórica e cultural, que compreende os conceitos matemáticos como produções humanas que objetivam respostas às necessidades dos sujeitos em um determinado lugar e tempo histórico, a pesquisa buscou analisar a contribuição da Teoria Cultural da Objetivação (RADFORD, 2013) para a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, assim como sua contribuição na organização de propostas para o ensino da Matemática. Parte dos resultados dessa pesquisa foram publicados no VI Sipem - Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (MORETTI e RADFORD, 2015).

Articulando as contribuições de Davidov (1988) e Radford (2013) temos a pesquisa em andamento do doutorando Wellington Pereira das Virgens, intitulada "Problemas Desencadeadores de Aprendizagem e a formação de professores de matemática: um experimento formativo em perspectiva histórico-cultural", que tem por objetivo investigar como as o arcabouço teórico-metodológico histórico-cultural subsidia a elaboração de Problemas Desencadeadores de Aprendizagem por licenciandos em Matemática do Instituto Federal de São Paulo, campus São Paulo durante a realização do Estágio Supervisionado para verificar qual é o sentido atribuído por eles para a utilização de Problemas nas aulas de matemática e como as alterações/permanências nesse sentido podem contribuir para a constituição de um modo de organização da suas práxis docentes.

Pesquisas sobre as questões de Raça/cor na perspectiva Histórico-cultural

As pesquisas realizadas no GEPEDH relacionadas com a linha 1- Políticas Públicas e Práticas educativas na escola e na família e com a linha 3- Aprendizagem e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, tratam de assuntos que envolvem estudos direta ou indiretamente ligados a temas

ainda pouco discutidos na Psicologia, como por exemplo a problemática das políticas públicas de formação de professores para lidar com questões polêmicas como raça/cor e minorias étnicas na escola. Tais temáticas tem impacto direto no desenvolvimento das funções psicológicas de crianças e jovens da escola pública brasileira. Implicados com esses temas de investigação, estão os estudos que buscam compreender os sentidos e significados subjetivados por estudantes e educadores na perspectiva da psicologia Histórico-cultural, em especial, nos estudos de Vigotski e Leontiev.

As pesquisas no escopo da temática raça/cor e educação estão sendo desenvolvidas por Julia Antas dos Santos em seu mestrado em andamento intitulado “Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de história: um estudo com estudantes do ensino médio”. Na perspectiva da THC, o trabalho tem como objetivo investigar sobre a construção de sentidos e significados acerca do papel dos livros didáticos no que tange a representação dos negros e negras nos materiais de História proposto para estudantes do ensino médio. Realizada em duas escolas da zona norte de São Paulo, sendo uma particular e uma pública, com 59 alunos do segundo ano do ensino médio, os dados preliminares do estudo demonstraram que estudantes de ambas instituições atribuem sentidos similares ao uso dos livros didáticos de história, apesar das diferentes condições estruturais das escolas participantes, assim como, sentidos equivalentes acerca da representação da população negra nesses materiais.

A segunda pesquisa em andamento nessa linha de trabalho, é o mestrado de Edmundo Fernandes Souza Filho com o título provisório: “Sentido pessoal e educação universitária de estudantes negros: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural” que tem como objetivo compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à formação universitária de estudantes negros ingressantes no Ensino Superior por meio do levantamento dos motivos da atividade de estudo, considerando-se as especificidades nos caminhos percorridos, a partir das seguintes variáveis: questões étnico-raciais, histórias familiares, trajetórias escolares e projetos de vida. Como hipótese, acredita-se que a graduação e a atividade de estudo são tomadas como possibilidades de transformação social com vistas à superação da discriminação e preconceito racial, ainda presentes na sociedade brasileira. O estudo será centrado na realização de entrevistas semiestruturadas com alunos dos cursos de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado de uma instituição pública federal. Do mesmo modo, serão utilizados dados a respeito do ingresso do aluno negro na universidade e informações socioeconômicas para fomentar as discussões.

Já o trabalho de Vanilda Gonçalves Abdalla, intitulado “A produção acadêmica sobre livro didático e relações étnico-raciais no Brasil (2005 – 2015)” tem como proposta, a partir da THC, realizar a análise das pesquisas que abordam a temática dos livros didáticos e as relações étnico-raciais desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) com avaliação igual ou superior a cinco no triênio finalizado em 2015, e que foram defendidas entre os anos 2005 e 2015 no Brasil.

Outro trabalho em andamento é a pesquisa sem fins de titulação desenvolvida pelas professoras Edna Martins, Maria de Fátima Carvalho, Renata Marcílio Cândido e Vanessa Dias Moretti, nomeado “O Programa de Residência Pedagógica em Educação da Unifesp: uma análise histórico-cultural”. Tal pesquisa tem como foco de análise o Programa de Residência Pedagógica (PRP) na modalidade de Educação infantil e Ensino Fundamental desenvolvido pelo curso de Graduação em Pedagogia da Unifesp, Campus Guarulhos. A investigação busca caracterizar os elementos e fundamentos que constituem essa experiência educativa a partir da imersão de estudantes residentes em escolas públicas municipais. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural o estudo enfatiza o caráter social, histórico e cultural presentes nos discursos e processos de formação de professores, situando estagiários/graduandos e preceptores no âmago de demandas e prescrições que na atualidade atravessam a Educação buscando, desta forma, contribuir para as discussões sobre o papel do estágio e sobre o que aí se potencializa como possibilidade de reflexão, conhecimento e formação.

Nessa perspectiva destacam-se outras pesquisas de iniciação científica finalizadas como as de César Henrique Marinho, intitulada “Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: Impactos da Formação Docente nas Práticas Educativas” que teve como objetivo compreender os desdobramentos de políticas educacionais para a promoção da igualdade racial, tendo como objeto de estudo os percursos de formação de professoras da educação infantil e suas práticas educativas. Assentado no enfoque histórico-cultural, os resultados do estudo indicaram que as formações inicial e continuada das professoras desatreladas de políticas públicas e de ações que favoreçam a ocorrência de uma educação antirracista, culminam em dificuldades que impactam diretamente nas práticas educativas e nos processos de intervenção dos docentes nos casos de discriminação e preconceito no contexto escolar.

Outro trabalho de iniciação científica já finalizado, foi o estudo realizado por Taila Carvalho Abzero com o título: “Sucesso escolar de crianças de camadas populares: o papel das práticas educativas familiares”. Tal estudo investigou as especificidades das práticas familiares dos meios populares buscando compreender como se configuram os modos de educar de famílias nas quais as crianças obtêm

êxito escolar. A pesquisa fundamentou-se na THC (VIGOTSKY, 1991; 2010) e nos estudos do campo da sociologia sobre sucesso escolar (LAHIRE, 1997). Os resultados apontaram para dissonâncias na percepção de sucesso escolar entre a família e a escola, representadas pelas professoras, evidenciando expectativas divergentes entre elas. Ademais, indicaram a existência de uma forma particular de incentivo na vida escolar das crianças que coloca a escola como um caminho para à ascensão social.

2- Implicações Sociais e Perspectivas de Pesquisa

Dentre as pesquisas relatadas percebe-se que o experimento formativo tem sido tomado em muitas delas como estratégia de acompanhar o fenômeno a ser investigado em movimento. Como decorrência há ações de pesquisa que se estabelecem em parceria com ações de extensão universitária voltadas a professores e estudantes de escolas públicas, apoiando atividades de formação inicial e continuada de professores. Além disso, o grupo apoiou a organização do “I Colóquio de Psicologia Histórico-Cultural e Educação: Os 120 anos de Vygotsky”, realizado em 2016, na Universidade Federal de São Paulo.

Como perspectiva o grupo tem por objetivo aprofundar e fundamentar estratégias metodológicas apoiadas na THC para a pesquisa em Educação que dialoguem com as questões já enunciadas e, portanto, diretamente relacionadas com as problemáticas da organização do ensino, da formação de professores, de estudos sobre raça/cor e da relação família-escola na formação de professores.

Referências

AMORIM, Gisele Mendes. **Matemática na Educação Infantil? Contribuições da Atividade Orientadora de Ensino para a (re)organização da prática docente**. 186 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em: <http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2015/gisele-mendes-amorim>

ARRUDA, Fábio. **Aprendizagem de projetos no ensino técnico: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes**. 253 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: <http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2016/fabio-pinto-de-arruda>

DAVIDOV, Vasili V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

KOPNIN, Pável Vassílievitch. **Lógica Dialética**. México: Editorial Grijalbo S.A., 1966.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Ática, São Paulo, 1997.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. Cap. 4, p. 59-83.

_____. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

MORETTI, Vanessa Dias; RADFORD, Luis. História do Conceito culturalmente significada e a Organização da Atividade de Ensino de Matemática. In: VI Sipem - Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 2015, Pirenópolis. **Anais do VI Sipem**, 2015. Disponível em:

http://www.sbemrasil.org.br/visipem/anais/story_content/external_files/HIST%C3%93RIA%20DO%20CONCEITO%20CULTURALMENTE%20SIGNIFICADA%20E%20A%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20ATIVIDADE%20DE%20ENSINO%20DE%20MATEM%C3%81TICA.pdf

MORETTI, Vanessa Dias; MARTINS, Edna; DE SOUZA, Flávia Dias. Dialectical and historical method, cultural-historical theory and education: some appropriation in research on education of teachers who teach Mathematics. **International Journal for Research in Mathematics Education**, v. 6, n. 2, p. 54-72, 2016. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/ripem/index.php/ripem/article/view/189>

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. et al. **Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, jan/abr. 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; CEDRO, Wellington Lima. **Possibilidades Metodológicas na Pesquisa em Educação Matemática: o experimento didático**. Educativa, 15.1: 25-38, 2012.

RADFORD, Luis. Three Key Concepts of the Theory of Objectification: Knowledge, Knowing, and Learning. **Journal of Research in Mathematics Education**, 2.1, 2013, pp. 7-44.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZEFERINO, Lidiane Chaves. **"Aprender a ensinar frações a partir do conceito de atividade orientadora de ensino: um estudo com professores de quartos e quintos anos do ensino fundamental"**. 122 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: <http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2016/lidiane-chaves-zeferino>

SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS

Univesidade Estadual de Maringá (UEM)

Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE)

Augusta Padilha (UEM)

Débora Francischini Boian (UEM)

Debora Luppi Souto (UEM)

Heloisa Toshie Irie Saito (UEM)

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais (UEM)

Lucinéia Maria Lazaretti (UEM)

Maiara Pereira Assumpção (UEM)

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar os caminhos já percorridos e os principais resultados de pesquisa e ações formativas desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE/UEM), as quais apontam para a necessidade de ampliar e sistematizar estudos que objetivem explicitar ações e princípios teórico-metodológicos para orientar a organização do ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos esse um desafio para a Pedagogia: pensar e encaminhar o ensino a partir de pressupostos advindos da Teoria Histórico-Cultural (TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL). Enquanto grupo de pesquisa, unimo-nos ao redor dos estudos de Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov, Elkonin, Zankov e colaboradores, a fim de compreender as complexas relações entre aprendizagem, desenvolvimento e organização do ensino por meio de pesquisas tanto de caráter bibliográfico quanto formativo colaborativo. Considerando a realização do IV Fórum ISCAR Brasil e seu propósito de fomentar o intercâmbio de atividades de pesquisas e a promoção dos trabalhos realizados

por pesquisadores nacionais, na presente comunicação, apresentamos, primeiramente, os objetivos do GENTEE e sua atual constituição, em seguida, discorreremos sobre os principais resultados de pesquisas já concluídas, de estudos em desenvolvimento e de ações formativas realizadas por membros do grupo.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Organização do Ensino; Formação de professores; Aprendizagem e desenvolvimento humano.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar os caminhos já percorridos e os principais resultados de estudos, pesquisa e ações formativas desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização”(GENTEE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), os quais apontam para a necessidade de ampliar e sistematizar investigações que visam explicitar ações e princípios teórico-metodológicos para orientar a organização do ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, consideramos esse um desafio para a Pedagogia: pensar e encaminhar o ensino a partir de pressupostos advindos da Teoria Histórico-Cultural (TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL). Por isso, nosso questionamento principal relaciona a educação escolar e o processo de desenvolvimento humano. Perguntamos: *Como organizar o ensino de forma que os sujeitos apropriem da cultura humana e desenvolvam suas funções psíquicas superiores?* Com o intuito de responder a essa questão e a outras dela derivadas, unimo-nos aos estudos de Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov, Elkonin, Zankov e colaboradores, a fim de compreender as complexas relações entre aprendizagem, desenvolvimento e organização do ensino.

Destacamos a necessidade de conhecermos as bases dos principais conceitos da TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL em sua fonte – materialismo histórico-dialético – visto que, em nossa concepção, para compreendermos os pressupostos de qualquer teoria temos que nos aprofundar em sua matriz teórica e em seu método de análise dos fenômenos. A partir desse entendimento, buscamos aprimorar estudos e realizar pesquisas em direção ao que Vigotski (2000) apontou: uma perspectiva de organização do ensino tendo por fundamento uma proposta pedagógica que vise a transição para uma nova forma de organização das relações sociais. Trata-se, pois, a nosso ver, de um desenvolvimento humano a ser planejado e orientado por meio de atividades didático-pedagógicas que organizem os “[...] meios através dos quais se realiza essa ou aquela operação psicológica, essa ou aquela atividade voltada para um fim” (VIGOTSKI, 2000, p.161).

O processo que o referido autor chama como “nova forma de organização das relações sociais” coaduna com a ideia de que “[...] a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem. Neste processo de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (VIGOTSKI, 2004, p.12).

Compactuamos com esses pressupostos, pois implicam em um direcionamento para a atividade pedagógica, objeto da Pedagogia. Davídov (1988, p. 58), apoiado em Rubinstein, explica que “o objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino; aqui as propriedades psíquicas da criança, nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, surgem somente como condições que precisam ser consideradas”. Tal afirmação nos instiga a investigar as complexas relações entre a Pedagogia e a Psicologia, no sentido de que possamos efetivar princípios e ações norteadores para a organização do ensino de forma que a direção social seja a formação omnilateral do homem.

Nesse sentido, os instrumentos simbólicos como a leitura, a escrita, cálculo e outros, são conhecimentos que justificam a ação e a finalidade da escola. É nessa instituição que o processo educativo adquire intencionalidade e é o professor o responsável em organizá-lo, tendo os conceitos científicos como foco para serem apropriados pelos alunos.

Desse modo, investigamos como a educação escolar, na perspectiva da TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, pode valorizar a aprendizagem enquanto promotora do desenvolvimento humano. Para tanto, realizamos pesquisas e ações formativas por meio da organização de trabalhos e pesquisas reforcem a necessidade da intencionalidade e da sistematicidade como partes essenciais das ações estabelecidas no âmbito da educação escolar.

Fazemos tal defesa porque consideramos que o aprender não pode ser entendido como algo natural, espontâneo e imediato, mas se constitui, por meio da mediação dos instrumentos simbólicos e da intervenção do professor. A nosso ver, nesse processo educativo, se formam novas funções psicológicas, como resultado da apropriação dos conceitos científicos. Este tem sido o norte dos estudos, pesquisas e ações formativas empreendidas pelo GENTEE até então.

Considerando a realização do IV Fórum ISCAR Brasil e seu propósito de fomentar o intercâmbio de atividades de pesquisas e a promoção dos trabalhos realizados por pesquisadores nacionais, na presente comunicação, apresentamos, primeiramente, os objetivos do GENTEE e sua atual constituição, em seguida, discorreremos sobre os principais resultados de pesquisas já concluídas, de estudos em desenvolvimento e de ações formativas realizadas por membros do grupo.

Objetivos e constituição do GENTEE

O objetivo geral do GENTEE é investigar princípios teórico-metodológicos para a organização do ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência a TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. Este fim maior desdobra-se em objetivos específicos:

- a) entender os pressupostos da TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL em sua matriz filosófica e teórico-metodológica, o materialismo histórico-dialético;
- b) estudar os referenciais da TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL;
- c) analisar propostas teórico-metodológicas ancoradas na TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL;
- d) contribuir para a formação e instrumentalização de professores e acadêmicos no processo de produção de atividade de ensino;
- e) articular ações de estudos e formação de professores com o Fórum de Educação Infantil Paranaense (FEIPAR) - GT PIRAPÓ.

A constituição do GENTEE, em 2013, fez com que seus participantes – docentes e discentes do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – realizassem ações conjuntas, em especial, estudos e pesquisas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento e sobre a organização do ensino e ações formativas. A configuração atual do grupo é a exposta no Quadro 1:

Situação	Membros
Líderes	Silvia Pereira Gonzaga de Moraes Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
Graduandos	Edilson de Araújo dos Santos Édila Camila Priscila Franco Jaqueline Fernandes
Mestrandos	Merly Ferreira Ana Cláudia Benhosse Maiara Pereira Assumpção Luara Alexandre dos Santos Débora Francischini Boian Debora Luppi Souto Tatiane Custódio Domingos Lucilene Marinozzi Bortolossi Bruno Henrique de Santana Lussuede Luciana Ferro
Doutorandos	Paula Tamyris Moya Cristiane Batistioli Vendrame
Professores do	Lucinéia Maria Lazaretti

Ensino superior	Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais Heloisa Toshie Irie Saito Maria de Jesus Cano Miranda Augusta Padilha
Professoras da Educação Básica	Marlene Mochi Débora Armelin Sueli Sette

Quadro 1: Composição do GENTEE

Principais resultados e contribuições do GENTEE

Desde sua constituição, diferentes ações foram implementadas pelo GENTEE. Destacamos aqui as pesquisas e as ações formativas realizadas por integrantes do grupo cujos resultados tornaram-se públicos sob a forma de dissertações, teses, livros e artigos que versam sobre a organização de ensino e o desenvolvimento humano.

a) Pesquisas

As pesquisas realizadas pelo GENTEE foram divididas em três grupos, conforme objeto específico de estudo: educação infantil; ensino fundamental – aprendizagem de conceitos matemáticos; ensino fundamental – aprendizagem da escrita.

Educação Infantil

- [A criança na educação infantil e a linguagem matemática: relação interdependentes no processo de ensino e aprendizagem](#): tendo como foco de pesquisa a Educação Infantil, a autora investigou a manifestação da linguagem matemática pelas crianças e sua contribuição para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores em situações escolares. Os dados revelaram que a criança em atividade é o que constitui a unidade de análise entre a apropriação da linguagem matemática e o desenvolvimento das capacidades psíquicas (FERRO, 2016).
- [Movimento na educação infantil: a especificidade da prática pedagógica com crianças de zero a três anos](#) (dissertação em andamento): nesta pesquisa Débora Luppi Souto objetiva analisar o movimento no desenvolvimento da prática pedagógica implementada com crianças de zero a três anos, a fim de verificar sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo tendo como referencial teórico-metodológico a TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Ensino fundamental: aprendizagem de conceitos matemáticos

- [Princípios para a organização do ensino de Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental:](#) o foco desta pesquisa foi a organização do ensino de matemática no contexto de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. A inserção da criança de cinco a seis anos no Ensino Fundamental provocou inúmeras indagações em relação à organização do ensino de forma geral, em especial de matemática. Diante dessa realidade, a autora investigou o processo de formação dos conceitos matemáticos pelos escolares e sistematizou princípios para o ensino e aprendizagem no primeiro ano de escolarização (MOYA, 2015).
- [O ensino de geometria: o que revelam as tarefas escolares?:](#) os dados desta pesquisa revelaram que o ensino dos conceitos geométricos se caracteriza, principalmente, pela nomeação e memorização das nomenclaturas das figuras geométricas pela repetição, associação, observação sensorial e conhecimento empírico dos objetos, não sendo explorados os conceitos científicos (LOCATELLI, 2015).
- [As bases sobre a organização para o ensino de geometria: uma análise sobre as tarefas escolares:](#) ao comparar tarefas do 2º com as do 4º ano do ensino fundamental, relacionadas ao eixo geometria, a autora verificou-se que há repetição de atividades, tanto na forma quanto no conteúdo, nesses dois anos de escolarização. Tais dados evidenciaram que o modo de desenvolver o ensino de geometria obstaculiza a apropriação dos conceitos e formação do pensamento teórico. A partir desses dados foram organizados princípios teórico-metodológicos para a organização do ensino de matemática tendo como referência a TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (FERREIRA, 2017).
- [Educação escolar: contribuições da matemática para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores \(em andamento\):](#) a articulação dialética entre aprendizagem, ensino e desenvolvimento é um pressuposto fundamental para todas as disciplinas formais. Ana Claudia Benhosse está investigando a especificidade dessa relação no ensino da Matemática.
- [Organização do ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental: como os escolares tem se apropriado dos conceitos referente ao eixo números e operações? \(em andamento\):](#) a investigação de Maiara Pereira Assumpção pretende responder à seguinte questão: o que ocorre no ensino dos conteúdos do eixo números e operações, o mais trabalhado de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que os escolares não tem se apropriado dos conceitos de modo a formar seu pensamento teórico? Analisa o desempenho dos escolares nas avaliações

oficiais e as tarefas de matemática dos estudantes do 1º ao 5º ano. Espera-se com essa pesquisa levantar dados para repensar a relação aprendizagem, ensino e desenvolvimento do pensamento teórico.

Ensino fundamental: aprendizagem da escrita

- [Organização do ensino para a apropriação da linguagem escrita: a Teoria Histórico-Cultural nos documentos oficiais orientadores do ensino fundamental de 9 anos:](#) esta pesquisa teve como objetivo investigar como os documentos oficiais difundidos pelo MEC para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos tratam as contribuições da obra luriana para a compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança. A autora aponta a necessidade de reconhecimento da importância dos estudos de Luria para a compreensão e encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem da escrita, negligenciado pelos documentos analisados, situação que demanda consistente formação docente inicial e momentos sistemáticos de estudo ao longo da carreira docente (VENDRAME, 2015).
- [A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita:](#) este trabalho teve como objetivo analisar a palavra como expressão do conceito e as contribuições do processo de ensino e aprendizagem da escrita para essa compreensão. A autora demonstrou que um ensino intencionalmente organizado para a compreensão da palavra como expressão do conceito possibilita o movimento intrapsíquico entre os componentes fundamentais da palavra, mobilizando o pensamento para a consciência dos conceitos expressos na escrita (GENTIL, 2016).
- [Desenho infantil: orientações metodológicas da TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL para a organização do ensino da linguagem escrita \(em andamento\):](#) esta pesquisa tem como objetivo investigar possibilidades de organizar o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental favorecendo a passagem do “desenho das coisas” para o “desenho das palavras”. Nela Tatiana Custódio Domingos propõe um conjunto de ações didáticas, baseada na Teoria de Galperin, procurando aliar a história da escrita como tema central para a organização do ensino da escrita.
- [Elaboração do conceito de verbo: o processo de ensino e aprendizagem de gramática nos anos iniciais de escolarização: \(em andamento\):](#) Débora Francischini Boian objetiva, por meio desta pesquisa, analisar, seguindo postulados da TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, as orientações

teórico-metodológicas presentes na literatura especializada, nos documentos oficiais e em livros didáticos para o ensino da gramática nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial do conceito de *verbo*.

b) Ações afirmativas:

Dentre as ações formativas desenvolvidas vinculadas ao GENTEE destacamos as seguintes:

- Projeto de extensão “A formação continuada de professores na Oficina Pedagógica de Matemática (OPM)”. A OPM caracteriza-se como um espaço de formação e profissionalização, visto que o objetivo principal é a formação teórica dos professores, possibilitando a transformação dos sujeitos no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos e a sua forma de organização do ensino. O público-alvo são professores da Educação Básica, egressos do curso de Pedagogia e pós-graduandos, os quais participam de encontros formativos, de cursos e palestras para formação e professores que ensinam matemática nos anos iniciais de escolarização. Princípios gerais, resultados parciais e finais dos trabalhos realizados pela OPM foram sintetizados em artigos, apresentados em eventos científicos³ e publicados em periódicos. No quadro 2 destacamos alguns e os disponibilizamos nos links a seguir:

Título	Autores	Ano	Objetivo
Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, Luciana Figueiredo Lacanalho Arrais, Thaís Sá Gomes, Eliana Cláudia Graciliano, Juliana Vignoto	2012	Refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam o processo formativo na Oficina Pedagógica de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (OPM/UEM), Brasil, a fim de reconhecer suas implicações na formação contínua de professores.

3 XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2014; XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática, em Tuxtla Gutiérrez-MX, 2015; XI Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), em Curitiba, 2013; XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), em São Paulo, 2016.

O ensino matemática nos primeiros anos de escolarização: uma análise sobre os cadernos dos escolares	Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, Juliana Vignoto	2013	Investigar as tarefas mais comuns realizadas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender como o ensino de matemática é desenvolvido nesse nível de escolarização.
Formação continua de professores que ensinam matemática: reflexões sobre a organização do ensino	Thaís de Sá Gomes Novaes, Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	2014	Ampliar as possibilidades de atuação e formação docente e socializar a experiência da produção de uma Atividade de Ensino sobre o conceito de correspondência biunívoca com um grupo de professoras participante da OPM/UEM no ano de 2012.
Trabalhando com o sistema de numeração com professores do Ensino Fundamental	Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	2015	Refletir sobre o processo de aprendizagem docente a partir de uma atividade de ensino desenvolvida em um curso de formação de professores que explorou o ensino do sistema de numeração e as operações fundamentais.
What does school work reveal on the teaching of geometry in year 2 of the primary school?	Sueli Cristina Locatelli; Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	2016	Investigar a organização do ensino de Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental e discutir a maneira como os conceitos geométricos são ensinados nesse nível.

Quadro 2: Artigos produzidos pelos membros da OPM

- Projeto de pesquisa “Olhares e novos olhares: analisando e redimensionando as práticas educativas para as crianças pequenas”: desenvolvido entre os anos de 2011 a 2015, teve como objetivo principal contribuir para o processo formativo docente. Tendo como respaldo pressupostos da TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, foram realizadas sessões de estudos quinzenais os quais subsidiaram observações das práticas pedagógicas implementadas em instituições de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a análise dos dados colhidos. O retorno das análises realizadas às equipes pedagógicas das instituições parceiras ocorreu em forma de cursos de extensão destinados aos seus professores e aos demais participantes da pesquisa, os quais tiveram a oportunidade de rever e ressignificar a prática pedagógica. Resultados parciais e finais desta pesquisa foram apresentados em eventos científicos⁴ e publicados em periódicos, tal como destacamos no quadro 3 e os disponibilizamos nos links correspondentes:

Título	Autores	Ano	Objetivo
Diferentes leituras da prática pedagógica: um exercício de pesquisa e formação continuada de professores	Heloisa Toshie Irie Saito, Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Maria de Jesus Cano Miranda	2014	Refletir acerca da relação entre práticas educativas implementadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e formação de professores, estabelecendo diálogos entre estas duas temáticas, a partir de ações formativas realizadas por um projeto de pesquisa-ação.
Planejamento: desdobrando a realidade escolar e	Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Regina de Jesus	2016	Discutir acerca do papel do planejamento no desvelamento da realidade escolar e na ressignificação

⁴ XIX Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em Campinas, 2014; IV Seminário de educação infantil, em Maringá, 2014; XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2014; II Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBalf), em Recife, 2015; 2015; VII Congresso Paulista de Educação Infantil, em São Carlos, 2015; XX Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em Campinas, 2016; XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, em Viseu-PT, 2016.

ressignificando a prática pedagógica	Chicarelli, Heloisa Toshie Irie Saito		da prática pedagógica por meio de uma pesquisa-ação colaborativa entre universidade e instituições educativas públicas.
A mediação docente no desdobramento da prática pedagógica	Helois Toshie Irie Saito; Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Maria de Jesus Cano Miranda	2016	Refletir acerca da mediação docente a partir de ações formativas realizadas por meio do projeto de pesquisa “Olhares e novos olhares: analisando e redimensionando as práticas educativas para as crianças pequenas”.

Quadro 3: Artigos produzidos pelos membros do Projeto Olhares

- Fórum Paranaense de Educação Infantil (FEIPAR) – GT Pirapó: trata-se de um grupo de trabalho que articula ações formativas com atuação política em prol da educação infantil da região noroeste do Paraná. Essas ações se materializam via cursos de formação continuada à professores da educação infantil; grupo de estudos; reuniões abertas com aproximadamente 25 representantes de diferentes municípios. Tem como principais defesas, afinadas ao Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), a luta coletiva e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 5 anos; o entendimento de que, dadas as particularidades do desenvolvimento da criança, a educação infantil tem especificidade própria e cumpre funções indispensáveis; a implementação de políticas públicas que visem à expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos de idade.

À guisa de conclusão

Nos estudos, pesquisas e ações formativas mencionados amparamo-nos na seguinte afirmação de Leontiev (1978, p. 89): “Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. É esse o desafio que mobiliza a continuidade dos trabalhos dos integrantes do GENTEE.

Frente a essas considerações, constatamos que a grande tarefa posta aos educadores na promoção da aprendizagem dos alunos, seja na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é a organização de práticas educativas escolares. É em torno dela que compartilhamos nossas investigações com os demais participantes do IV Fórum ISCAR Brasil, cientes dos limites e das possibilidades que rondam o processo de escolarização e a organização do ensino, na atual configuração social brasileira.

Referências

- DAVÍDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou: Progreso, 1988.
- FERREIRA, M. P. As bases para a organização do ensino de geometria: uma análise sobre as tarefas dos escolares. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.
- FERRO, L. L. S. A criança na educação infantil e a linguagem matemática: relações interdependentes no processo de ensino e aprendizagem. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- GENTIL, A. F. A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- LEONTIEV, Aléxis N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LOCATELLI, S. C. O ensino de geometria: o que revelam as tarefas escolares? 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- LOCATELLI, S. C.; MORAES, S. P. G. What does school work reveal on the teaching of geometry in year 2 of the primary school? International Journal for Research in Mathematics Education. [v. 6, n. 2, 2016.](#)
- LUCAS, M. A. O. F.; CHICARELLE; SAITO, H. T. I. [Planejamento: desdobrando a realidade escolar e ressignificando a prática pedagógica.](#) Revista Linha Mestra (Campinas), v. 30, p. 630-635, 2016.
- MORAES, S. P. G.; LACANALLO, Luciana F.; GOMES, Thaís S.; GRACILIANO, E. C.; VIGNOTO, J. Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 6, p.138-155, 2012.
- MORAES, S. P. G.; VIGNOTO, J. O ensino de matemática nos primeiros anos de escolarização: uma análise sobre os cadernos dos escolares. Revista Teoria e Prática da Educação (Maringá), v. 16, n. 3, p. 115-124, 2013.
- MORAES, S. P. G. Trabalhando com o sistema de numeração com professores do ensino fundamental. Revista Teoria e Prática da Educação (Maringá), v. 18, n. 2, p. 1-14, 2015.

MOYA, P. T. Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

NOVAES, T. S.G.; ARRAIS, L. F. L.; MORAES, S. P. G. Formação contínua de professores que ensinam matemática: reflexões sobre a organização do ensino. In. TOZETTO, S. S.; LAROCCA, P. (Org.). Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente. Curitiba–PR: CRV. 2014.

SAITO, H. T. I.; LUCAS, M. A. O. F.; MIRANDA, M. J. C. [Diferentes leituras da prática pedagógica: um exercício de pesquisa e formação continuada de professores](#). Revista Linha Mestra (Campinas), v. 24, p. 1466-1470, 2014.

SAITO, H. T. I.; LUCAS, M. A. O. F.; MIRANDA, M. J. C. [A mediação docente no desdobramento da prática pedagógica](#). Revista Linha Mestra (Campinas), v. 30, p. 1158-1163, 2016.

VENDRAME, C. B. Organização do ensino para a apropriação da linguagem escrita: a teoria histórico-cultural nos documentos oficiais orientadores do ensino fundamental de nove anos. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

VIGOSTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais –
GEINW UFMG – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais**

Ana Carolina Machado Ferrari (Pesquisadora Voluntária -GEINE UFMG – Doutoranda FAE/UFMG)

Fabiana ZuttinCavalcante (Pesquisadora Voluntária - GEINE UFMG - Professora substituta EEFTO/UFMG)

Júlia Fernanda de Paula Pereira (Pesquisadora Voluntária - GEINE UFMG)

Terezinha Cristina da Costa Rocha (Pesquisadora GEINE UFMG - Professora FAE/UFMG)

Resumo

As ações de ensino, pesquisa e extensão do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE) vêm se delineando nos últimos anos visando a formação de professores e os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em turmas inclusivas nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte-MG-.Uma breve síntese das ações de pesquisa constituídas nos últimos anos revela o desenvolvimento de dois grandes projetos: (1) a pesquisa acerca da produção científica (teses e dissertações) com foco na pessoa do público alvo da Educação Especial; e, (2) a pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem nas turmas inclusivas. Ambas as ações de pesquisa tem como meta apresentar produtos inovadores que podem ser utilizados nos processos formativos dos professores da educação básica. Os fundamentos teóricos e metodológicos do GEINE buscam suas bases na perspectiva histórico-cultural, mais especificamente na Teoria da Atividade e contribuições dos estudos e pesquisas realizados pelo psicólogo russo Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) que focalizam a natureza social da formação do psiquismo humano. A presença da criança e do jovem do público alvo da Educação Especial na turma inclusiva traz vários questionamentos sobre

como favorecer processos de ensino-aprendizagem que acionem os sistemas de atividade dos alunos de forma a propiciar o processo de desenvolvimento cognitivo e a formação humana.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Formação de Professores; Teoria da Atividade.

Contribuições teórico-metodológicas da Teoria da Atividade para pensar o processo de ensino-aprendizagem na inclusão escolar

O saber sobre os processos educacionais das pessoas com deficiência foi se constituindo ao longo dos séculos com um vasto campo de conhecimento denominado Educação Especial (JANUZZI, 2004; MENDES, 2006; OLIVEIRA, OMOTE e GIROTO, 2008; PESSOTTI, 2012). Nas últimas décadas, em consonância com os princípios constitucionais e sob influência de convenções internacionais (DI GIORGI, 1996) expressão dos movimentos sociais, a legislação brasileira passou a garantir diversos direitos às pessoas com deficiência entre eles o da Educação nas escolas comuns, resgatando o lugar das pessoas com deficiência na sociedade e seus direitos de cidadania. Desta forma, o ordenamento jurídico brasileiro tornou a inclusão escolar uma realidade educacional em todo o país e as crianças e jovens hoje estão presentes na sala de aula comum em todos os níveis e modalidades de ensino (GLAT; BLANCO, 2007; KASSAR, 2011). O processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência tem sido estudado nos últimos anos com mais aprofundamento devido a essas mudanças políticas no sistema educacional brasileiro que hoje garante o direito à inclusão escolar do público alvo da Educação Especial nas escolas regulares de todo o Brasil. Consideramos turmas inclusivas, as turmas regulares da educação básica que possuem pelo menos um dos estudantes com características do público alvo da Educação Especial (crianças e jovens com Deficiência Física, Sensorial e/ou Intelectual; Transtornos do Espectro do Autismo e/ou Altas Habilidades/Superdotação). Denari (2008) aponta que o processo de inclusão escolar, entretanto, demanda custos e mudanças significativas na gestão educacional e nas propostas pedagógicas das turmas inclusivas.

Implicações teórico-metodológicas da Teoria da Atividade para pensar o processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência.

As ações de pesquisa do grupo GEINE UFMG estão fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, mais especificamente na Teoria da Atividade e contribuições dos estudos e pesquisas realizados pelo psicólogo russo Aleksei Nikolaevich Leontièv (1903-1979) que focalizam a natureza social da formação do psiquismo humano. Ao dar prosseguimento às ideias de Vygotsky, Leontièv aplicou

concepções dialético- materialistas ao estudo da atividade, propôs a análise das diferenças entre atividade animal e atividade humana para, fundamentalmente, evidenciar, através da formação do Sistema de Atividades, a dialética entre os elementos externos da cultura e o psiquismo humano. Os estudos teóricos realizados tiveram como fonte bibliográfica os escritos de Leontiev publicados em textos traduzidos, que estão acessíveis aos pesquisadores brasileiros. Foram duas as principais bases de consulta: o livro *Actividad, Consciência, Personalidad* traduzido da edição original em russo (1975) e publicado em sua terceira edição na língua espanhola em 1983; e a coletânea de textos que foram traduzidas da edição francesa para a língua portuguesa com o título *O desenvolvimento do psiquismo*. O modelo teórico de Leontiev (1975, 1983) está baseado no conceito de Atividade – a unidade da vida do sujeito que permanece sempre mediada pela imagem psíquica e cuja função consiste em orientar o sujeito em seu ambiente. O conceito de atividade humana é amplo e complexo e se destaca na obra de Leontiev como elemento efetivo e fundamental do processo do desenvolvimento psíquico. Compreender a atividade humana não significa apenas realizar a análise das condições externas às quais os sujeitos devam se adaptar. A atividade humana e o produto dessa atividade não são meros “fazer” ou “tarefas” para ocupar o tempo do trabalho, mas aparecem como possibilidade de evolução humana, seja do ponto de vista individual, seja da própria humanidade. Não se trata de uma simples reação ou conjunto de reações cerebrais, muito menos se trata apenas de meras determinações internas e subjetivas. Ao negar-se a fazer uma análise separada do fisiológico, do psíquico e do social, sob o argumento de se evitar a redução a algum desses níveis, Leontiev (1975) propõe a análise sistêmica da atividade humana a partir do método dialético de análise da origem e funcionamento da consciência humana, social e individual, concebendo esses dois níveis como a unidade da consciência. O “sujeito da atividade” é ser ativo e teleológico, cujas ações estão orientadas por sentidos e intencionalidades, que busca conhecer e se apropriar da natureza por meio desse complexo sistema de atividades. De acordo com o meio social, apoios e recursos encontrados, cria formas da organização de sua atividade e ao realizá-la, produz e se comunica, transformando os elementos do seu mundo exterior, sua consciência e os produtos dela, alcançando outros patamares em seu nível de desenvolvimento. As características psíquicas da criança, aptidões e habilidades, portanto, não são “dons individuais”, dados a priori, mas compõem o sistema de atividades onde opera o contínuo aperfeiçoamento das relações espaciais, quantitativas e lógicas. Conceber o processo de atividade da criança sobre os objetos e o mundo de uma forma mais ampla e aprofundada, desloca nossa visão por sobre suas limitações e nos faz focalizar o que faz (enquanto processo) e o que fez (enquanto produto), o que nos permite perceber as dimensões potenciais desse

sujeito, para além de algumas limitações e de sua “deficiência”. Dessa forma, trazemos luz aos processos coletivos, interativos, inclusivos, que são essencialmente, processos formativos do sistema de atividade e não apenas no desempenho daquela criança ou na problemática de sua deficiência. A proposta de pensar a inclusão escolar na perspectiva da Teoria da Atividade e da análise do Sistema de Atividades resgata a compreensão de que o desenvolvimento mental só é possível mediante a participação ativa do sujeito, que incluído com sua diferença, provoca mudança na escola, que deveria torna-se local privilegiado não só de atividades pedagógicas, relações sociais e interativas, conhecimento das ciências, tecnologia, línguas e artes, mas também local de formação, aprendizagem, treino sensorial, manipulação de objetos, discriminação, generalização, aperfeiçoamento das funções intelectuais e afetivas para todas as crianças.

Conceitos norteadores dos trabalhos

Inclusão Escolar Formação de Professores

Processos de ensino-aprendizagem Mediação

Teoria da Atividade Adaptações curriculares Acessibilidade

Apresentação do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - GEINE UFMG - e síntese das pesquisas

A experiência do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE) vem se delineando nos últimos anos visando ações de extensão, ensino e pesquisa com foco na formação de professores e nos processos de ensino- aprendizagem que ocorrem em turmas inclusivas nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte-MG.

Objetivos do grupo GEINE UFMG

O Grupo GEINE UFMG tem como objetivo principal a formação de professores para a inclusão do público alvo da Educação Especial, em todos os níveis e modalidades de ensino, visando o desenvolvimento de suas potencialidades e sua inclusão com plenos direitos de cidadania.

Ao realizar uma breve síntese das ações de pesquisa constituídas nos últimos anos, podemos apresentar dois grandes eixos: (1) a pesquisa acerca da produção científica (teses e dissertações) com foco na pessoa do público alvo da Educação Especial e (2) a pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem

nas turmas inclusivas. Ambas as ações de pesquisa tem como meta apresentar produtos inovadores que podem ser utilizados nos processos formativos dos professores da educação básica.

Projeto Interação Teoria e Prática em Educação Inclusiva: implantação do Portal on- line para formação de professores da rede pública de Educação Básica

As ações de pesquisa do primeiro eixo se concretizaram, inicialmente, com o Projeto Interação Teoria e Prática em Educação Inclusiva: implantação do Portal on-line para formação de professores da rede pública de Educação Básica (Apoio FAPEMIG - 2012- 2016).

A urgência por ações concretas que respondam às demandas para uma formação ética e de qualidade para e junto aos professores da educação básica, nos moveu para a implantação do Portal GEINE de Inclusão Escolar.

No contexto sócio histórico e cultural, observamos que ao longo dos últimos anos o desenvolvimento tecnológico, os ambientes virtuais e outros recursos de EaD via internet vêm se mostrando eficazes para a formação de professores. Outro elemento desse contexto está evidente nas relações entre pesquisa e prática educativa no Brasil, percebemos que a pesquisa na maioria das áreas do conhecimento é um sistema socialmente organizado de produção científica qualificada, elaborada em centros de referência, instituições federais, estaduais, centros tecnológicos e outros locais, mas os conhecimentos ali produzidos nem sempre conseguem ser acessíveis aos professores da educação básica e ao público em geral.

A necessidade de encontrar conhecimento de qualidade acerca do público alvo da Educação Especial nos moveu a realizar a pesquisa documental, reunindo em um banco de dados teses e dissertações de diversos programas de pós-graduação em várias áreas do conhecimento que focalizam o público alvo da Educação Especial. Em seguida, visando disponibilizar esses resultados aos professores da educação básica, implantamos um sistema tecnológico- operacional (Portal Moodle/UFMG on-line via internet) para deixar mais acessível esse conhecimento e tentar promover a interação entre teoria e prática para professores da escola básica e a comunidade educacional.

O objetivo geral desta pesquisa foi localizar, reunir, analisar e disponibilizar a produção científica produzida nos programas de pós-graduação de diversas áreas do conhecimento acerca do público alvo da educação especial que pode contribuir para o processo de inclusão escolar e formação dos professores da educação básica. Para atingir tal objetivo, foi necessário, especificamente, compreender o movimento histórico e as bases teóricas conceituais que geram formas de interpretação, modelos e práticas sobre a educação especial e inclusiva; mapear as produções científicas relevantes; identificar

autores e pesquisadores cujas produções podem contribuir para responder às questões e temas da pesquisa; reunir e revisar as bases teóricas conceituais que geram formas de interpretação, modelos e práticas sobre a Educação Especial e Inclusiva; reunir em um banco de dados e analisar essas referências científicas e estabelecer parcerias e intercâmbio científico com os pesquisadores e seus respectivos centros de pesquisa.

Tendo como único critério estudos que focalizassem o público alvo da Educação Especial, o Portal GEINE de Inclusão Escolar reúne hoje 906 teses e dissertações publicadas nos anos de 2011-2012, com foco no público alvo da educação especial, estando se preparando para ser (re) atualizado com o cadastramento das teses e dissertações dos anos seguintes.

Esse banco de dados possibilitou a organização do conhecimento, através das análises bem como a localização dos principais conceitos, dos fundamentos teóricos mais utilizados, da contextualização e, principalmente, das conclusões e possíveis resultados práticos, favorecendo o acesso e apropriação do conhecimento para os professores das escolas inclusivas.

O Portal GEINE de Inclusão Escolar é um Portal público e gratuito. Busca ser um ambiente virtual de aprendizagem onde as teses e dissertações estão disponibilizadas por temáticas, categorizadas nos seguintes itens: título da produção, nome do autor, foto e email, nome do orientador, resumo, link do trabalho, considerações. Além de pesquisar resumos e texto completo, o usuário pode enviar questões a outros pesquisadores (CAMPOS, 2017).

O Portal já está em operação desde 2015 e pode ser acessado gratuitamente por qualquer pessoa, no Site do Grupo GEINE, através do endereço: <http://geineufmg.com.br/portal-geine/> Ao acessar o site, o usuário deverá realizar um breve cadastro no Moodle UFMG que lhe abrirá acesso à navegação.

Em relação às análises realizadas, o tempo e o volume de trabalhos nos restringiram à categorização dos resumos, que nem sempre conseguiam apresentar a dimensão do trabalho. Poucas informações sobre as bases teórico-metodológicas foram encontradas nas análises dos resumos publicadas, os resumos que deixam explícitas essas bases apresentam fundamentos, entre outros, na perspectiva sócio-histórica-cultural, alguns citam diretamente o nome de Vygotsky e seus colaboradores. Isso não significa que outros não tenham também utilizado essa base teórica, mas que muitos resumos não deixam claro qual a filiação teórica do trabalho, o que carece de uma investigação mais aprofundada.

O Laboratório Interdisciplinar na Produção de Objetos de Aprendizagem para a pessoa com deficiência (2016 – a presente data)

Outra ação de pesquisa desenvolvida pelo GEINE UFMG, referente ao segundo eixo, trata-se da constituição do Laboratório Interdisciplinar na Produção de Objetos de Aprendizagem para a pessoa com deficiência (LAPOA), onde começam a ser desenvolvidos objetos de aprendizagem para a sala de aula inclusiva da educação básica. O LAPOA tem sido um espaço de diálogo e produção de conhecimento e ideias inovadoras para os estudantes de graduação de diversas áreas do conhecimento, articulando e integrando o ensino, a pesquisa e a extensão, na interface com a sala de aula inclusiva da educação básica.

O Laboratório teve suas atividades iniciadas em abril de 2016. Sua implementação contou com o financiamento do LIFE/CAPES (Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – convênio UFMG/CAPES e conta com o apoio de bolsas de graduação do NAI-UFMG/Projeto PIPA-2015/2016, estando em processo de renovação.

Os seguintes sub-projetos foram desenvolvidos no ano de 2016, tendo como colaboradores, alguns professores de diversas áreas do ensino pertencentes ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação da UFMG.

Metodologias predominantes

O Laboratório Interdisciplinar de Produção de Objetos de Aprendizagem para a pessoa com deficiência está estruturado pelas seguintes etapas de ações centrais que se articulam na formação dos estudantes de licenciatura, conforme exposto a seguir:

Etapa 1 - Seleção de Projetos -A coordenação juntamente com a equipe de professores colaboradores do Laboratório, elabora o processo de seleção dos pré-projetos, através de edital direcionado à comunidade discente das áreas de conhecimento propostas. Fica previsto que os melhores pré-projetos contarão com o apoio de uma Bolsa de Iniciação Científica para o aluno-autor e a colaboração de um professor co-orientador da respectiva área do licenciando. Os pré-projetos devem conter introdução, justificativa, público-alvo, natureza do objeto, metodologia de construção – materiais e métodos – e previsão de elaboração do manual de utilização e orientação ao usuário. Os candidatos precisam comprovar conhecimentos básicos que garantam a execução da proposta.

Etapa 2 - Acompanhamento e formação complementar dos bolsistas - Os estudantes selecionados participam de um processo de formação sobre a temática da deficiência e inclusão escolar e conhecimentos técnicos para a construção do objeto de aprendizagem, no período de

aproximadamente 20hs. Cabe ao professor co-orientador garantir os conteúdos básicos da sua área de conhecimento para elaboração do produto final.

Etapa 3 - Avaliação e monitoramento do processo - Todo o processo será avaliado através do monitoramento de cada etapa com ajuda dos co-orientadores que são professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE. Os bolsistas apresentarão relatórios semanais e há uma reunião semanal de toda a equipe.

Etapa 4 - Pesquisa sobre o contexto educacional e a viabilidade da ideia pretendida – Nessa etapa, o estudante promove a localização da turma inclusiva nas escolas da rede pública de ensino da cidade de Belo Horizonte-MG conforme o perfil desejado pelo aluno bolsista em seu pré-projeto de pesquisa. Após as negociações iniciais e procedimentos éticos, é realizada uma semana de observação de situações de interação na sala de aula e outros ambientes da escola da Educação básica, tendo como foco a turma inclusiva, em que se encontra matriculada a criança com deficiência.

Etapa 5 - Construção do protótipo do objeto de aprendizagem projetado – Esta etapa prevê a realização de levantamento dos dados científicos e Objetos de Aprendizagem (equipamentos, jogos pedagógicos, livros, cartilhas e outras publicações) já publicados, voltados para a acessibilidade pedagógica da criança com deficiência. O aluno deve prever um espaço de tempo reservado à pesquisa para implementação de sua criação e elaborar um manual de utilização do objeto voltado para o professor da turma inclusiva, sendo disponibilizado o espaço do Laboratório para tais procedimentos de investigação e construção dos protótipos;

Etapa 6 - Planejamento da aplicação da atividade na turma inclusiva do objeto construído - O aluno promoverá uma nova visita à escola e propõe uma atividade para a turma inclusiva utilizando o objeto proposto. 1. Uma atividade dirigida à turma inclusiva em que a criança com deficiência seja protagonista da ação pedagógica;

Etapa 7 - Aplicação de atividade com uso do objeto produzido na turma inclusiva da educação básica da criança - O bolsista agenda uma nova atividade que será dirigida pelo professor da turma inclusiva para verificação da utilização do objeto de aprendizagem em outros momentos e sua avaliação final.

Dentre os projetos desenvolvidos em 2016, componentes desse eixo de estudos, se destacaram:

- Projeto 1 - Geometria no cotidiano: objetos que se parecem com os sólidos geométricos

Bolsista: Mariana Lima Vilela - Curso: Matemática Orientadora: Prof^a. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos Co-orientadora: Prof^a. Dra. Teresinha Fumi Kawasaki

Síntese: O objeto de aprendizagem abordou conteúdos da Geometria, mais especificamente, os sólidos geométricos, no nível de ensino da matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, compreendido entre o 5º ao 9º ano, ou seja, alunos com idade média de 10 a 15 anos. O público alvo escolhido foi uma turma inclusiva com a presença de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

- Projeto 2 - Experimentação inclusiva: adaptação da experiência “Camada sobre camada” para o Ensino de Química

Bolsista: Nayara Nogueira Soares Marra – Curso: Engenharia Química (UFMG).

Orientadora: Prof^a. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Nilma Soares da Silva

Síntese : A escola selecionada para a realização do projeto integra a rede estadual de ensino e se localiza no Município de Contagem. Nela, há uma turma de aproximadamente 40 alunos, dentre os quais há um aluno com deficiência visual, cursando o primeiro ano do ensino médio. O objeto desenvolvido acionou uma atividade de experimentação para o ensino das reações moleculares, tendo como protagonista o aluno cego que fez a leitura em braille e demonstrou os princípios da química molecular. A turma inclusiva pode visualizar, manusear e acompanhar os passos da experiência através de um objeto de aprendizagem elaborado com material reciclado.

- Projeto 3 - Alfabeto Vocalizador em Braille -

Bolsista: Beatriz Fonseca Torres – 2016076334 – Curso: Pedagogia (UFMG).

Orientadora: Prof^a. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Síntese: A proposta do objeto Alfabeto Vocalizador em Braille constituiu-se na criação de um objeto lúdico e pedagógico com foco no ensino alfabético em Braille para as crianças cegas em processo de alfabetização, visando auxiliar o aluno nos processos de alfabetização da turma inclusiva de uma maneira mais fácil, lúdica e produtiva. O objeto, ainda em fase de elaboração, foi oferecido como mediador para promover a aprendizagem do Código Braille e a interação entre o aluno cego e os alunos da turma inclusiva contendo 25 alunos, do 2º ano do Ensino Fundamental na faixa etária de 7 a 8 anos.

- Projeto 4 - Casinha Adaptada –

Bolsista: Juliana Pinheiro Chagas Fernandes – Curso: Arquitetura e Urbanismo (UFMG).

Orientadora: Prof^a. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Co-orientadora: Prof. Dr. Charles Cunha

Síntese: O projeto foi desenvolvido em uma turma inclusiva de 18 alunos, entre 4 e 5 anos, tendo entre eles uma criança cega. A proposta foi levantar com as crianças, a partir de uma maquete de uma casa, os objetos necessários à adaptação da casa para que a colega pudesse participar com segurança. A casinha foi construída com caixas de leite vazias num evento promovido pela escola com a participação das famílias. Após a construção e com as ideias levantadas pelas crianças, a bolsista elaborou objetos de acessibilidade para o espaço se tornar acessível à turma inclusiva.

Resultados, implicações sociais e limitações dos estudos

Ao analisar a produção científica e verificar as formas de participação de crianças e jovens do público alvo da Educação Especial nas práticas da sala de aula inclusiva, observamos que há muito conhecimento produzido, porém ainda pouco acessível aos professores da educação básica. Verificamos no curto período que estivemos na escola, que nem sempre o aluno do público alvo da Educação Especial está incluído nas práticas pedagógicas, mantendo-se pouco participativo e algumas vezes excluído das tarefas propostas pelo professor para a turma inclusiva. As avaliações dos docentes que participaram do processo demonstram que, ao oferecer uma atividade comum à turma inclusiva e ao aluno com deficiência, o processo ensino-aprendizagem deste sofre mudanças, pois a tarefa proposta com o objeto de aprendizagem possibilita que o aluno tenha o protagonismo necessário sobre sua atividade individual, passando a participar ativamente da atividade coletiva junto com a turma. Foi observada uma mudança significativa no julgamento das capacidades desse aluno por parte do professor. Consideramos que, após a intervenção, os processos de ensino-aprendizagem dos alunos de uma maneira geral são acionados pela tarefa proposta tendo como mediador o objeto de aprendizagem e aquele aluno como protagonista da tarefa consegue participar e organizar-se psiquicamente para o acompanhamento da atividade.

Há, entretanto, limitações do contexto sócio-político-econômico dos educadores principalmente no que se refere aos tempos e recursos necessários para o planejamento das atividades e construção dos objetos de aprendizagem e apoios pedagógicos necessários.

Destaca-se que, apesar das condições contextuais encontradas, os professores estão abertos e ávidos por novos conhecimentos. A presença concreta do objeto de aprendizagem como mediador e a proposta de uma participação efetiva da criança ou jovem do público alvo da Educação Especial na tarefa representa uma possibilidade de se repensar os processos educacionais e fortalecer espaços e tempos inclusivos dentro sala de aula e da escola.

Um dos desafios que este projeto apresenta hoje é necessidade de localizarmos teórica e metodologicamente de uma forma mais aprofundada na perspectiva sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano. A presença da criança e do jovem do público alvo da Educação Especial na turma inclusiva traz vários questionamentos sobre como favorecer processos de ensino-aprendizagem que acionem os sistemas de atividade dos alunos de forma a causar o desenvolvimento cognitivo e a formação humana que todos necessitamos.

Links para as produções do grupo

<http://geineufmg.com.br/>

<http://geineufmg.com.br/portal-geine/>

Referências

CAMPOS, R. C. Portal GEINE de Inclusão Escolar. Curitiba-PR: CRV, 2017.

DENARI, F. Educação Especial e Inclusão Escolar: as dimensões teóricas às ações práticas. Revista @mbienteducação. São Paulo, v.1, n.2, ago/dez. 2008, p.31-39.

DI GIORGI, C. Concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais sobre educação: problemas e contradições. Nuances, São Paulo: Unicamp, v.II, 1996, p. 15-21.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em revista. Curitiba-PR, Editora UFPR, v. 41, jul./set. 2011, p.61-79.

LEONTIEV, A.N. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1978.

LEONTIEV, A.N. Actividad, consciencia y personalidad. trad. Rosario Bilbao Crespo e Jorge Garcia. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 2ª reimpressão, 1983.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, set/dez 2006, p.387-559.

OLIVEIRA, A.; OMOTE, S.; GIROTO, C. Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo-SP: Cultura Acadêmica / Fundepe, 2008.

PESSOTTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. Marília-SP: ABPEE, 2012.

O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS E PARA ALUNOS/AS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: PESQUISAR É (REALMENTE) PRECISO?

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Grupo CNPq- FELICE⁵

Alessandra Ferraz Tutida (UEL)

Areta Estefani Belo-Cordeiro (UEL)

Bárbara de Andrade (UEL)

Eduardo Pimentel da Rocha (UNESP/Bauru)

Karen Mariette Piovezan (UEL)

Lívia de Souza Pádua (UEL)

Otto Henrique Silva Ferreira (UEL)

Maria Virginia Benassi (Col. Est. Monteiro Lobato/Pr)

Raquel Franciscatti dos Reis (UEL)

Tamara Cristina Rommel (UEL)

Thays Regina Ribeiro de Oliveira (UEL)

Ticiane Rafaela de Andrade Moreno (UEL)

Resumo

As pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa FELICE⁶/ CNPq versam, essencialmente, sobre questões relacionadas ao ensino e à formação de professores/as de línguas para crianças. Mais especificamente, temos investigado o ensino de línguas estrangeiras para crianças e para alunos/as com necessidade específicas de aprendizagem. Fundamentadas nas perspectivas social, histórica e cultural, as investigações partem da concepção de que é na interação com o outro que o ser

⁵ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7106943312930158>

⁶ Formação e Ensino de Línguas para Crianças

humano se constitui, por meio de signos e significados dados à palavra no processo de apropriação da linguagem. Nossos projetos são orientados pela premissa básica de que a linguagem é decisiva para o desenvolvimento humano e, por isto, os signos languageiros estão na origem da constituição do pensamento consciente. Adotamos em nossas pesquisas o interacionismo sociodiscursivo (ISD) como principal construto teórico-metodológico e, conforme preconizado pelo próprio ISD, buscamos também em outras áreas do conhecimento conceitos e suportes para o desenvolvimento de nossas investigações em uma perspectiva transdisciplinar. Partindo de tais concepções, as pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GP FELICE assumem o desenvolvimento da linguagem como essencial também a crianças aprendendo uma língua estrangeira, bem como àquelas com necessidades educacionais especiais. No campo da formação de professores/as temos investigado tais contextos à medida em que estes se configuram como espaços que emergem na contemporaneidade e que carecem de (e merecem) formação específica de professores.

Palavras-chave: formação de professores; ensino e aprendizagem; línguas estrangeiras; crianças; necessidades educacionais especiais.

Problemática

- 1- Qual espaço para pesquisas que possam, de fato, contribuir com o ensino e a formação de professores de LIC e LEC?
- 2- Por não ser oficialmente contemplada pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras (DCCL), a formação de professores de LE para atuar nas séries iniciais e junto a alunos/as com NEE pode ser tomada como necessária e objeto de valoração destes cursos?
- 3- Qual/quais o/os efeito/s real/reais de pesquisas situadas nos campos aqui apresentados em políticas educacionais?

Introdução

Conforme discutido em Tonelli (2016), mudanças em nossa sociedade – como o surgimento de leis para inclusão de alunos/as portadores/as de necessidades especiais (NEE) ou de crianças pequenas aprendendo uma língua estrangeira – principalmente a língua inglesa (LI), na maioria das vezes, é ensinada por professores/as despreparados, sem a devida formação didático-pedagógica, tão necessária nos contextos regulares de ensino, justamente pela falta de oferta, durante a graduação, de disciplinas

voltadas à essas questões (Tonelli e Cristovão, 2010; Rocha, 2016; Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro, 2017). Decorrente a isto, não são raros os casos em que professores/as em formação inicial e/ou continuada buscam aprimorar suas práticas investigando suas próprias atuações nos contextos acima indicados.

Isto posto, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo FELICE estão circunscritas em tais temáticas e objetivam, essencialmente, contribuir com práticas de sala de aula e suscitar outras investigações que possam valorizar o fazer docente, expandindo experiências - de avaliação, de ensino e de aprendizagem - vividas a partir de construções cognitivas, sociais e afetivas.

O núcleo teórico-metodológico adotado pelas pesquisas do Grupo é o ISD, o qual procura demonstrar que as práticas de linguagem situadas são os instrumentos centrais *para* e *do* desenvolvimento humano, tanto sob o ângulo do conhecimento e do saber, como em relação às capacidades de agir e da construção da identidade dos sujeitos. Os trabalhos inseridos no GP FELICE estão apoiados na teoria sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1991), em especial nos conceitos de interação como instrumento para o desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Proximal, funções psicológicas superiores, formação de conceitos, o papel social da linguagem como co-construtora da identidade do indivíduo.

Pesquisadores e suas pesquisas

- **O ensino de línguas estrangeiras a alunos com necessidades educacionais especiais**

Duas pesquisas foram desenvolvidas com vistas a investigar a formação de professores e ensino de línguas estrangeiras a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A pesquisa de mestrado realizada por Eduardo Pimentel da Rocha (2014-2016) no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL) problematizou a formação de professores/as de inglês para atuar no ensino desta língua a alunos com a Síndrome de Asperger (SA). Rocha (2016) identificou 1) *se e como* o curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) incorpora a problemática da inclusão no currículo e; a 2) *visão dos/as formadores/as de professores/as do curso de Letras-Inglês da UEL sobre a importância de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo para a formação dos/as futuros/as professores/as de inglês para atuarem no contexto inclusivo (CI) de ensino*. Os dados - respostas a uma entrevista e um questionário online - foram analisados à luz dos pressupostos do ISD e revelaram que, a falta de formação dos professores/as de inglês no contexto investigado, para atuar no CI de ensino, mais especificamente junto a alunos/as com SA, é um dos desafios dessa formação. Rocha

(2016) sugere que, uma das possibilidades para reverter este quadro seria a flexibilização e/ou a inserção no atual currículo do curso de Letras-Ingês da UEL de disciplinas voltadas ao estudo da neurobiologia do indivíduo, como o referencial teórico e prático da Neuroeducação, como também o incentivo a palestras, minicursos, projetos de pesquisa, ensino e extensão e contextos de estágio acadêmicos que contemplem esta síndrome.

A investigação realizada por Otto Henrique Silva Ferreira⁷ sugere adaptações na estrutura do dispositivo sequência didática (SD) (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) com o objetivo de ensinar inglês a uma criança com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Educação Infantil da UEL, onde o aluno estava regularmente matriculado. Mais do que integrar, a adaptação da SD buscou incluir o aluno por meio de atividades em grupo e que, de fato, contemplassem suas habilidades e também promovessem seu desenvolvimento social e afetivo.

Atualmente, uma pesquisa voltada ao ensino de espanhol para crianças com deficiência visual vem sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM/UEL). Partindo da perspectiva teórica de Vygotsky (1997) sobre os Fundamentos da Deficiência, Thays Regina Ribeiro de Oliveira (2016-2018) investiga a inserção e inclusão de crianças cegas nas aulas de língua espanhola, considerando as dificuldades encontradas, como a carga horária reduzida, a heterogeneidade dos grupos e a quantidade de alunos/as por turma, entre outros fatores. A partir da elaboração e aplicação de uma SD, busca-se meios para propor estratégias que contribuam para o processo da construção da compensação social da criança cega. Diante disso, após leituras e estudos sobre os conceitos de deficiência na obra de Vygotsky (1997), constatou-se os seguintes posicionamentos em resposta ao questionamento inicial: a) cabe ao professor buscar as potencialidades da criança cega; b) para tanto, deve o professor atentar aos mediadores, selecionando os mais apropriados à construção da compensação social, que se efetiva por meio de um planejamento intencional da relação professor-aluno; c) o professor deve garantir que as interações sociais da criança cega na escola sejam ampliadas, pois é na interação com o outro que o sócio-histórico-cultural se constrói; d) cabe ao professor fazer uso da linguagem - um dos principais mediadores para Vygotsky - para trazer sentido às apropriações da criança cega, levando-a a conquistar sua plena validade social no mundo dos videntes.

- **O ensino de línguas estrangeiras para crianças**

⁷ Iniciação Científica - bolsista CNPq 2015-2016.

No que se refere ao ensino de inglês para crianças (LIC) três trabalhos circunscritos no GP/FELICE foram finalizados até o momento.

A pesquisa de mestrado desenvolvida no PPGEL por Alessandra Ferraz Tutida (2014-2016) teve como objetivo geral conhecer os saberes que constituem e são necessários ao trabalho de professores/as de LIC. Para isso, Tutida (2016) identificou 1) as possíveis contribuições de um projeto integrado de formação de professores de LIC para a formação inicial e/ou continuada de seus participantes, no que diz respeito à construção de seus saberes para aquele trabalho; e 2) reconheceu e classificou os saberes docentes postos em prática pela professora-pesquisadora durante as aulas de LIC analisadas. Os dados de pesquisa foram gerados por meio da aplicação de questionário aos participantes de um projeto integrado de formação inicial e/ou continuada de professores de LIC⁸ e da gravação de aulas de LIC ministradas pela professora-pesquisadora para crianças entre seis e oito anos de idade, desenvolvidas dentro do mesmo projeto. A análise dos dados a partir de referenciais teóricos sobre: projeto integrado (COÊLHO, 1996; BRASIL, 1996; DEMO, 2006; MOITA e ANDRADE, 2009; ASSIS e BONIFÁCIO, 2011; entre outros); sobre saberes de professores/as (BORGES 2004; TARDIF, 2012; GAUTHIER et al., 2013) e; também sobre os saberes de professores/as de LIC (SANTOS, 2005, 2009; TONELLI, 2005; CAMERON, 2003; MOON, 2005; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; HAYES, 2014; entre outros). Os resultados indicam que a participação em projeto integrado sobre formação de professores/as de LIC ofereceu contribuições para seus participantes especialmente no que concerne às áreas de ensino e extensão. Ademais, a prática da professora-pesquisadora analisada é constituída de saberes que são próprios a seu contexto de ensino, revelando assim a importância da sua prática docente. Sugere-se ainda que esses saberes identificados sejam utilizados para o desenvolvimento de disciplinas curriculares de cursos de Letras (Inglês e Português-Inglês) com vistas à formação de profissionais dessa área.

Ainda com enfoque em LIC, porém no que se refere à avaliação da aprendizagem da língua, três pesquisas foram realizadas até o momento e outra está em desenvolvimento. A primeira pesquisa de Livia de Souza Pádua, realizada no ano de 2014 e apresentada à Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL, investigou o uso de SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004) como instrumento avaliador da aprendizagem de LIC e, a partir de Hoffmann (2005); Duboc (2007); Haydt (2008); Gonçalves e Nascimento (2010) e Lima (2010) buscou-se responder a seguinte pergunta: “O procedimento SD é um bom instrumento avaliador?” Com o objetivo de responder tal questionamento, foi explorado o gênero

⁸ Projeto cadastrado na Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação (PROPPG) da Universidade Estadual de Londrina, sob n. 08379.

textual história infantil (HI) (TONELLI, 2005) e uma SD foi criada e pilotada em uma turma de quinto ano matutino do Colégio Estadual Professor José Aluísio Aragão – Colégio de Aplicação / Campus UEL⁹. Por meio da análise das atividades e de duas refações¹⁰ das produções escritas dos/as alunos/as realizadas ao longo da SD, é possível dizer que o dispositivo SD pode ser eficaz na avaliação da aprendizagem de LIC, uma vez que oportuniza uma aprendizagem didaticamente organizada e possibilita diversificações das atividades a partir de um objetivo claro e bem definido que é o projeto de classe.

Em sua pesquisa apresentada ao MEPEM/UEL (2014-2016) o instrumento avaliativo analisado foi o portfólio e o objetivo geral foi o de propor o portfólio como um possível instrumento de avaliação formativa na aprendizagem de LIC. Partindo dos conceitos centrais de Hoffmann (2000); Luckesi (2002); Villas Boas (2006), Birgin e Baki (2007); McKay (2006), Haydt (2008), Scaramucci (2004), Furtoso (2011) e Sardo e Bernardon (2015) duas fichas de critérios foram elaboradas: a primeira com o propósito de auxiliar o/a docente na escolha das atividades para compor o portfólio e, a segunda, para avaliar a aprendizagem de crianças por meio das atividades escolhidas. A primeira ficha foi pilotada em uma aula da disciplina de estágio supervisionado com alunos de terceiro e quarto anos do curso de Letras – Inglês da UEL em virtude de os integrantes do grupo estagiarem no contexto de LIC. A partir da análise da pilotagem, constatou-se que ambas as fichas podem auxiliar o/a professor/a em sala de aula fazendo com que o portfólio possibilite o processo avaliativo da aprendizagem de LIC e seja um instrumento que oportunize o ensino-aprendizagem-avaliação de modo indissociável. Atualmente, Lívia de Souza Pádua desenvolve pesquisa em nível de doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL) no campo do ensino-aprendizagem-avaliação com enfoque em LIC. Pretende-se disponibilizar ao município da cidade de Londrina uma proposta curricular voltada para a avaliação por meio do uso de gêneros textuais e do lúdico, sugerindo instrumentos avaliativos para cada faixa etária visando contribuir com a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, colaborar com a prática do professor/a de LIC em sala de aula.

Bárbara de Andrade (2014-2016) desenvolveu no MEPEM/ UEL, uma proposta de instrumento de registro da produção oral no ensino de língua estrangeira para crianças (LEC). A pesquisadora apresentou um instrumento de registro da avaliação da produção oral (Ficha de acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem – FADA) e uma grade com os descritores dos aspectos avaliados (Grade de Avaliação da Produção Oral de Língua Estrangeira para Criança – GAPOLEC). A FADA visa

⁹ Projeto cadastrado na Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação (PROPPG) da Universidade Estadual de Londrina, sob n. 08379.

¹⁰ Conferir Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

registrar e acompanhar o processo de desenvolvimento da produção oral e a GAPOLEC traz conceitos (de A+ a C-), a partir de descritores previamente estabelecidos, os quais serão registrados na FADA. Os instrumentos desenvolvidos durante o MEPEM objetivaram oportunizar discussões sobre a avaliação da aprendizagem de LEC, tendo como enfoques: o processo, o auxílio e a facilitação da avaliação da produção oral de LEC, o acompanhamento, a intervenção e a mediação do processo de aprendizagem.

Dentre as pesquisas de mestrado em andamento, Raquel Franciscatti dos Reis (2014 -), mestranda no PPGEL/UEL, investiga o desenvolvimento de LIC para alunos/as da educação infantil (TONELLI, 2008; TONELLI; CORDEIRO, 2014). Tendo em vista a necessidade de proporcionar um ensino de línguas transformador e significativo, quebrando paradigmas monolíticos, estruturais, excludentes e alienantes, partindo de uma visão interacionista sociodiscursiva da linguagem (BRONCKART, 2012) a pesquisa objetiva desenvolver o ensino da língua inglesa com base em gêneros textuais (BRONCKART, 2012) e identificar as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991) mobilizadas e/ou desenvolvidas durante a aplicação de uma SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). O corpus de análise consiste de 10 aulas ministradas no Centro de Educação Infantil da UEL para crianças entre cinco e seis anos. As aulas gravadas e, posteriormente transcritas, envolvem a aplicação de uma SD em torno do gênero textual HI (TONELLI, 2005) aliado à sua dramatização como produção final. Os resultados revelam que o ensino de inglês por meio do gênero HI didaticamente organizado em torno de uma SD pode propiciar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, mais especificamente a atenção, a memória e a percepção de características relacionadas ao gênero e à língua inglesa.

No tocante à implantação de LIC no primeiro ciclo da educação básica, considerando a perspectiva trazida por Machado (2007) de que a atividade educacional é composta por três sistemas principais: a) o sistema educacional, no qual são formuladas as leis; b) o sistema de ensino, o qual compreende os estabelecimentos de ensino e seus programas, e, por fim; c) o sistema didático, sendo este o sistema que trata dos instrumentos didáticos e artefatos que influenciam o trabalho do professor em sala de aula, a pesquisa de Karen Mariette Piovezan Gini (2014-2017) objetiva identificar os elementos que compõem a atividade educacional de LIC no Ensino Fundamental I. Para isto, dois conjuntos de dados foram analisados: 1) literatura disseminada sobre LIC e; 2) entrevistas com os responsáveis pela implantação de LIC em três municípios no norte do Paraná. Alguns dos elementos identificados foram a necessidade de políticas públicas para o ensino de LIC, delimitações específicas sobre a formação do/a professor/a que atua junto nesse contexto, reflexão sobre a remuneração do/a professor/a e a carga horária atribuída ao ensino de LIC, bem como a construção e/ou seleção dos

materiais didáticos serem feitos de maneira colaborativa entre professores/as. A partir dos dados coletados e gerados, apresentamos sugestões por meio de uma “Carta ao Gestor” com o propósito de auxiliar gestores que desejam implantar o ensino de LIC.

Tamara Cristina Rommel (2016-2018), mestranda no MEPEM/UEL, desenvolve proposta de unidade didática para o Projeto Londrina Global, projeto que oferta LIC nas séries iniciais nas escolas municipais de Londrina. Assim como demonstrado por Pires (2001, 2004), os professores envolvidos colocam como o maior desafio vivenciado no referido contexto, a produção de materiais didáticos. Sendo assim, a proposta de produto educacional é o desenvolvimento de uma unidade didática de forma colaborativa (Roldão, 2007) com os professores da rede municipal, com o objetivo de viabilizar a ação docente no processo de ensino e de aprendizagem de LIC naquele contexto.

Ticiane Rafaela de Andrade Moreno (2016-2018), aluna de mestrado no PPGEL/UEL, desenvolve pesquisa na área da Pedagogia Crítica (SHOR, 2009; FREIRE, 2001; GIROUX, 1987, entre outros) atrelada ao ensino de LIC. A partir do conceito explorado por Paulo Freire (2014) de educar como um ato político, professores/as de um município do interior paulista foram entrevistados/as, submetidos/as a questionários e se expressaram por meio de um grupo focal em dois contextos públicos com a finalidade de investigar a sua visão sobre as diferentes formas de política(s) que permeiam a sua(s) prática(s). À luz dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, no que se refere à docência como trabalho (BRONCKART, 2009; MACHADO, 2007; CRISTOVÃO e FOGAÇA, 2008, entre outros), a pesquisadora tenciona contextualizar essas visões a partir de um contexto local para, a partir das vozes dos sujeitos de pesquisa, caracterizar o agir político de professores/as de LIC e como utilizá-lo como ferramenta para atuar, lutar e resistir em contextos públicos e nas diversas adversidades que os circundam.

A pesquisa de iniciação científica realizada por Areta E. Belo-Cordeiro¹¹ ocupou-se em investigar o curso de Letras-Ingês da Universidade Estadual de Londrina no intuito de identificar se a formação propiciada pelo referido curso prepara professores/as para que possam atuar junto ao ensino LIC. Dada a predominância da língua inglesa nas mais diversas esferas da vida social, a demanda pelo ensino dessa língua tem se acentuado expressivamente, e conseqüentemente, ocasionado o aumento da oferta em escolas privadas e em algumas escolas públicas - onde o inglês integra o currículo da educação infantil por meio de projetos - para crianças de tenra idade. Entretanto, pesquisas recentes (SANTOS, 2009; TONELLI, no prelo; TUTIDA, 2016) apontam que esse/a profissional pode não estar sendo devidamente preparado/a para trabalhar no ensino de LIC, pois os cursos de Letras – Inglês não prestam a formação

¹¹ Bolsista Fundação Araucária em 2016.

completa que concilie formação linguística e questões didático-pedagógicas que oriente o/a professor/a como ensinar LIC para crianças pequenas. Objetivando verificar se e como essa formação tem se dado na UEL, um questionário online foi aplicado à egressos no período de 2009 a 2015, com vistas a aferir se as disciplinas da grade curricular contribuíram com os saberes e conhecimentos essenciais à preparação do/a profissional para que possa lecionar LIC. Os dados revelaram que os/as egressos/as não recebem essa formação que é, como apontado pelos próprios participantes, atualmente, tão necessária e asseveram a urgência de adequações no curso de Letras- Inglês da UEL, por exemplo, incluindo as disciplinas no currículo que propiciem formação inicial mínima para atuar em LIC.

Atualmente, seu objeto de pesquisa, também de iniciação científica¹², está na reelaboração do material didático que vem sendo usado pelos/as professores/as participantes do projeto Londrina Global (LG). O objetivo é identificar quais as contribuições desse material no aprendizado de LIC para duas turmas de 5º ano de uma escola municipal de Londrina/PR. Uma vez que as unidades didáticas que vinham sendo utilizadas necessitam ser atualizadas, a pesquisadora intenciona cooperar na reformulação desse material juntamente com uma professora de LIC, integrante do projeto LG, em uma proposta de co-teaching (SELLARS e FRANCIS, 1995). A partir da observação de aulas dessa professora experiente, que detém os conhecimentos e saberes teórico-práticos pertinentes ao ensino de LIC e sob direcionamento de uma professora formadora e pesquisadora universitária, que coordena as reuniões de discussão com os/as professores/as do LG, a pesquisadora visa atuar nesse processo de readequação e, por meio da interação com pares experientes, suprir lacunas existentes na formação inicial de professores/as de LIC identificadas no curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (Tonelli et al, 2017).

O GP conta com uma professora colaboradora, Maria Virginia Benassi que tem como proposta de pesquisa discutir as práticas pedagógicas e sociais dos docentes de língua inglesa do 6º ano do Ensino fundamental em uma escola pública no norte do Paraná a partir de experiências obtidas nas séries finais dos anos anteriores. A professora pretende analisar como os/as docentes lidam com essa transição de alunos/as no que concerne às questões linguísticas e socioculturais a partir de uma perspectiva sociointeracionista e de práticas reflexivas (VYGOTSKY, 1991; ZEICHNER, 2003).

Resultados, implicações sociais e limitações dos estudos

¹² Bolsista CNPq em 2017.

As principais contribuições das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GP FELICE estão no campo do ensino, aprendizagem, avaliação e formação de professores/as de LIC e LEC, bem como de alunos/as com NEE, compreendendo que estes dois contextos emergem na contemporaneidade e carecem de contribuições teórico-práticas. A partir da disseminação das pesquisas desenvolvidas em artigos publicados em periódicos científicos, em capítulos de livros e em participação em congressos, temos buscado contribuir não somente no campo teórico, mas também, e principalmente, com práticas informadas, uma vez que o ensino de inglês já é uma realidade nos dois contextos prioritariamente explorados pelo GP, mas que carecem de contribuições desta natureza.

As limitações identificadas, por sua vez, situam-se exatamente nas tentativas de explorar campos pouco reconhecidos em Linguística Aplicada. Para finalizar, gostaríamos de debater, além do exposto anteriormente, a seguinte questão: devemos aguardar até que a atuação de professores/as de LE nas séries iniciais e junto a alunos/as com NEE seja oficializada nos documentos ou o caminho pode/deve ser o contrário? Nossa prática pode/deve influenciar a promulgação/ adequação de leis e diretrizes como é o caso das DCCL?

Links para as principais produções do grupo

MORENO, T. R. de A.; TONELLI, J. R. A. Análise de conteúdos em coleções de sistemas apostilados de ensino de língua inglesa para os anos iniciais do ensino Fundamental: o discurso e a prática. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH: Humanidades, Estado E desafios didático-científicos**, XI, 2016. Londrina. Anais... Londrina, p. 1329-1338. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308187866_ANALISE_DE_CONTEUDOS_EM_COLECOES_DE_SISTEMAS_APOSTILADOS_DE_ENSINO_DE_LINGUA_INGLESA_PARA_OS_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL_O_DISCURSO_E_A_PRATICA. Acesso em: 10 de mar. 2017.

PÁDUA, L. S. O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. 2016. 57 f. Artigo conclusão de curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000208935> >

ROCHA, E. P. Possibilidades e desafios na formação de professores de língua inglesa á indivíduos com a Síndrome de Asperger. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000206289>

ROCHA, E. P.; TONELLI, J. R. A. (Re)pensando a formação inicial de professores de inglês no século XXI: a neurociência em sala de aula e como ela pode ajudar no ensino-aprendizagem a alunos com a Síndrome de Asperger. Revista de Letras Norte@mentos, v. 8, p. 15-32, 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1952>>

TUTIDA, A. F. Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 340 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TONELLI, J. R.A. As capacidades de linguagem de um aluno 'disléxico' aprendiz de inglês. Revista Brasileira de Educação, v. 22, p. 81-99, 2017. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0081.pdf> >

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. Cadernos do IL, v. 52, p. 508-530, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/67124> >

TONELLI, J. R. A.. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em Letras/Inglês: O lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. Signum: Estudos da Linguagem, v. 19, p. 35-65, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23218>>

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. MOARA, v. 42, p. 45-6, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>>

TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. A. . Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. Folio (Online): revista de letras, v. 6, p. 121-143, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/4558>

Referências

ASSIS, R. M.; BONIFÁCIO, N. A. Formação docente na universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Educação e Fronteiras On-Line, Dourados, v. 1, n. 3,

p. 36- 50, 2011. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1515/pdf_97>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BIRGIN, O; BAKI, A. The use of portfolio to assess student's performance. **Journal of Turkish Science Education**, v. 4, n. 2, p. 75-90, set. 2007.

- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004. 320 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.
- BRONCKART, J. P. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, A. R. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 161 – 174.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimp. - São Paulo: EDUC, 2012.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 57, n. 2, p. 105-112, Apr. 2003.
- COELHO, I. M. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. p. 17- 43.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 13-34.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 95-128.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 33, p. 263-277, jul./dez. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23)
- FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 284f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto. Disponível em: <www.vbfurtoso.wordpress.com> . Acesso em: 10 dez. 2011.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. 480 p.

GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo; 20)

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, jan./jun. 2010.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HAYES, D. **Factors influencing success in teaching English in state primary school**. London, UK: British Council, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIMA, A. P. A avaliação nos livros didáticos de inglês para crianças: considerações iniciais. In: **SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO**, 4., 2010, Campinas. Anais... Campinas, 2010. p. 56-69.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos revista científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm#2>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas On Line**, Juiz de Fora, v. 2, p. 22-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>> Acesso em 05 de junho de 2016.

McKAY, P. **Assessing young language learners**. Cambridge: University Press, 2006.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.

MOON, J. **Children learning English**. Oxford: Macmillan, 2005.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

PIRES S.S. (2004). Ensino de inglês na Educação Infantil. In SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs) **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS. p.19-42.

ROCHA, E. P. **Possibilidades e desafios na formação de professores de língua inglesa á indivíduos com a Síndrome de Asperger**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

- ROLDÃO, M. C. (2007). **Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores**. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** 2005. 215 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2005.
- SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 274 fls. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2009.
- SARDO, C. E.; BERNARDON, M. Avaliação em língua inglesa no sistema de ensino brasileiro. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/528/439>. Acesso em: 23 jun. 2015.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul/dez 2004.
- SELLARS, N.; FRANCIS, D. Collaborative Professional Development in a Primary School: a case study. *British Journal of In-Service Education*, 1995, p. 15-36.
- SHOR, I. What is Critical Literacy? In: DARDER, BALODANO & TORRES (Eds.). **The Critical Pedagogy Reader**. London; Routledge, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.
- TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 312 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2005.
- TONELLI, J. R. A. Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças. In: Kleber Aparecido da Silva; Maria Luisa Ortiz Álvarez. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008, v.1, p. 185-202.
- TONELLI, J. R. A. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (Org.). **Profissionalização docente: história, políticas e ética** (no prelo).
- TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, p. 65-76, 2010.
- TONELLI, J. R. A. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em Letras/Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. Revista SIGNUM: estudos da linguagem, v. 19, n.2, 2016, p. 35 – 65.**

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELO-CORDEIRO, A. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Ingês. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI**, v. 09, n.1, 2017, p. 13- 25.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 340 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Editorial Visor S.A., Madrid, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contribuições. In: Barbosa, R.L.L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. P. 35-55.

INTERVENÇÃO TRANS/FORMATIVA: IMPLEMENTANDO UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL BASEADA NA TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL E NA PSICOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

MARCIO PASCOAL CASSANDRE

Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Aarhus University

Compreendendo metodologias de pesquisa intervencionistas fundamentadas nas perspectivas da Teoria da Atividade Histórico-cultural e da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana para os Estudos Organizacionais

Alexandre de Almeida Castro (UEM)
Carine Maria Senger (UNESPAR/Apucarana)
Elisa Yoshie Ichikawa (UEM)
Isabela da Silva Pontes (UEM)
Juliane Sachser Angnes (UNIOESTE)
Luiz Fernando Moreira da Silva (UEM)
Maurício Donavan Rodrigues Paniza (UEM-EASP/FGV)
Natacha Secco (UEM)
Rafael Nalin (UEM)
Renan Carlos Klichowski (UEM)
Viviani Teodoro dos Santos (UEM)

Resumo

A Aprendizagem Organizacional apresenta-se como uma temática que tem incorporado múltiplas perspectivas, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, na tentativa de compreender, mensurar e estimular a aprendizagem nos diferentes ambientes organizacionais. Nesse sentido, tomando como base a Teoria da Atividade Histórico-Cultural, este estudo pretende desenvolver o tema

da Aprendizagem Organizacional, mais especificamente preocupado com uma metodologia que seja capaz de promover ou acelerar a aprendizagem, porém, uma aprendizagem que não contemple tão somente soluções de problemas, mas, uma aprendizagem voltada, também, para o sujeito que aprende. Para isso, buscar-se-á apoio na Psicologia da Libertação, acreditando que esta possa fornecer elementos que auxiliem no processo de refinamento teórico-metodológico da Teoria da Atividade. Neste ponto, o fortalecimento das instâncias populares, operacionalizado por meio de três tarefas essenciais: recuperação da memória histórica; resgate das virtudes populares e “desideologização” da experiência cotidiana, podem contribuir com a Teoria da Atividade Histórico-Cultural no sentido de criar e fortalecer vínculos no grupo, promovendo uma aprendizagem com múltiplos alcances. Como procedimento metodológico será implementada uma Intervenção Trans/formativa, inspirada no Laboratório de Mudança. O grupo dos sujeitos de pesquisa será composto por zeladoras terceirizadas de uma instituição pública de ensino superior do norte do Paraná. O objetivo será desenvolver e implementar a Intervenção Trans/formativa com vistas à uma aprendizagem que contemple uma transformação da atividade e, ao mesmo tempo, o fortalecimento dos sujeitos da aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional; Teoria da Atividade Histórico-Cultural; Psicologia da Libertação; Intervenção Trans/formativa.

Introdução

Apesar de questionável, o discurso da mudança está impregnado tanto no meio acadêmico, quanto no organizacional (GREY, 2004). Independente de estar-se vivendo ou não em tempos de mudanças sem precedentes, as organizações buscam constantemente, motivadas por diferentes razões, adaptar-se ao ambiente ao qual estão inseridas, demandando sempre novas soluções, seja de ordem humana ou tecnológica.

No intento de responder a estes anseios, no que se refere à gestão de pessoas, os estudos sobre Aprendizagem Organizacional (AO) tem se constituído de forma multiparadigmática, de modo a compreender como se dá o processo de aprendizagem no contexto organizacional, bem como propor novas formas de contribuir com este processo. Para Godoy, Antonello e Azevedo (2011), as diversas perspectivas utilizadas para olhar o fenômeno expressam essas inquietações, ao mesmo tempo que contribuem para a consolidação e progresso do campo, não dispensando a importância de uma reflexão crítica quanto à forma como se investiga o tema.

O propósito deste estudo, que ainda está em fase de desenvolvimento teórico, é trabalhar a Aprendizagem Organizacional sob a perspectiva da Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC), sobretudo no sentido de encontrar uma metodologia que seja capaz de promover ou acelerar a aprendizagem, porém, uma aprendizagem que não contemple tão somente soluções de problemas, mas uma aprendizagem voltada, também, para o sujeito que aprende, pensando numa metodologia que, além de causar mudanças *por meio* de um grupo, possa, também, causar mudanças *no* próprio grupo.

Ao propor uma transposição das metodologias intervencionistas para Aprendizagem Organizacional brasileira, Cassandre (2014), afirma que, entre outros ganhos, é possível, que estas metodologias, também, alcancem o sujeito enquanto pessoa, pois, ao serem compreendidos como sujeitos de possibilidade e estimulados por um intervencionista, são capazes de desenvolver sua capacidade de agência e levar esses traços para outros espaços de convivência fora do ambiente organizacional.

Entretanto, diante do potencial das metodologias intervencionistas, acredita-se que contemplar este fator como provável ou possível não seja suficiente, pois esta transformação do sujeito para além do espaço organizacional, poderia não ser tratada de forma despreziosa ou como uma consequência não planejada. Por que então não prever isto no processo? Por que não aproveitar a potencialidade teórico-metodológica das Metodologias Intervencionistas e, além da aprendizagem para o ambiente de trabalho, prever neste processo uma aprendizagem que possa fortalecer o sujeito em outros aspectos, além dos aspectos técnicos e profissionais?

Trabalhar o indivíduo integralmente, no seu espaço coletivo de trabalho, além da possibilidade de aprendizagem multidisciplinar para este, também poderia contribuir com o processo de aprendizagem organizacional, porque agora o sujeito contribuiria com a organização não apenas porque seria obrigado a isso, ou porque participou de um treinamento específico, mas, porque se sente protagonista não apenas da história da organização, mas da sua própria história de vida, uma vez que valoriza sua trajetória, reconhece suas virtudes e tem noção do seu lugar na sociedade. Esta transformação pessoal ao invés de estar desconectada do processo, poderia ocorrer simultaneamente à sua transformação profissional.

Na tentativa de alcançar este objetivo, a proposta do estudo é incorporar novos elementos à ferramenta teórico-metodológica da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, de modo a alcançar esta aprendizagem voltada tanto para a transformação da atividade quanto para a transformação do próprio sujeito. É preciso pensar que, além de simplesmente incorporar novos elementos que satisfaçam este objetivo, esta seria uma oportunidade de adaptar uma ferramenta estrangeira à realidade brasileira, ou

pelo menos latino-americana, pois entre as críticas que recebem os estudos organizacionais está a importação e implementação fiel de ferramentas estrangeiras sem a devida consideração a respeito das diferenças culturais, históricas e sociais.

Os estudos organizacionais no Brasil, sofrem forte influência norte-americana (SERVA, 1990; BERTERO e KEINERT, 1994; RODRIGUES e CARRIERI, 2000) e, por isso, parece mais sensato, antes de replicar uma experiência teórico-metodológica proveniente de uma realidade estrangeira, considerar, entre outros aspectos, o tempo social do local em que esta nova experiência será realizada. Daí a importância em interessar-se pela realidade local brasileira, considerar suas lutas e resistências, seu histórico de desenvolvimento e exploração, as características do seu povo e das próprias organizações. Portanto, buscar elementos numa abordagem marcadamente latino-americana como a Psicologia da Libertação, compreendida como um movimento de crítica à Psicologia Social, vinculada a Psicologia Social Comunitária Latino-Americana (PSCLA), além da possibilidade de refinamento da TAHC, justifica-se, também, pela tentativa de suprir esta necessidade de adaptação, no sentido de respeitar o tempo social, a realidade cultural e histórica dos sujeitos envolvidos no processo.

Diante do exposto, o objetivo geral do presente estudo consiste em compreender como se dá o processo de implementação da Intervenção Trans/formativa, como possibilidade à uma aprendizagem voltada tanto para a transformação da atividade, quanto para o fortalecimento dos sujeitos da aprendizagem; e, a fim de alcançar esta compreensão, pretende-se cumprir os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as práticas de trabalho (foco na transformação da atividade), e o grupo de zeladoras terceirizadas de uma instituição de ensino superior (foco no fortalecimento do grupo);
- b) Implementar a Intervenção Trans/formativa, utilizando as bases metodológicas do LM, complementadas com os seguintes elementos para o fortalecimento do grupo: recuperação da memória histórica, resgate das virtudes populares e “desideologização” da experiência cotidiana;
- c) Identificar as potencialidades e debilidades do modelo reconfigurado.

Em suma, se a ideia é trabalhar uma aprendizagem organizacional voltada não somente para o fortalecimento institucional, mas também para o fortalecimento dos sujeitos da aprendizagem, acredita-se que a Teoria da Atividade Histórico-Cultural contenha aparato teórico e metodológico alinhado com a noção de aprendizagem adotada nesse estudo, porém, os elementos da Psicologia da Libertação seriam

um complemento importante no exercício de adaptação e refinamento da ferramenta da TAHC.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica deste estudo é composta basicamente pelos principais conceitos da Teoria da Atividade Histórico-Cultural e da Psicologia da Libertação, abordagem pertencente à Psicologia Social Comunitária Latino-Americana.

De um modo geral, a Teoria da Atividade está voltada para o desenvolvimento do sujeito, partindo do princípio de que é por meio das atividades que estes desenvolvem suas habilidades, personalidades e consciências (CASSANDRE e GODOI, 2014). Para Engeström, Miettinen e Punamäki (1999), também, é por meio de atividades que os sujeitos mudam suas condições sociais, resolvem as contradições, criam novos artefatos culturais e, desse modo, geram novas formas de vida e de si mesmo. Neste sentido, é que a intervenção aparece como facilitadora de um processo de construção desse sujeito, um estímulo à ação e transformação:

Neste contexto, intervenção aqui proposta é aquela que possibilita o desenvolvimento da capacidade dos praticantes de estarem conscientes do conceito de sua atividade e, por eles mesmos – contando apenas com a mediação de um pesquisador-intervencionista –, encontrarem razões e soluções para a mudança planejada e adequada para a sua própria atividade. (CASSANDRE e GODOI, 2014, p.13)

A compreensão da Teoria da Atividade está atrelada à compreensão de diversos conceitos que constroem sua base. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito importante na Teoria da Atividade, proposto por Vygotsky quando estabeleceu a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky (1978), aprendizagem não é o mesmo que desenvolvimento e nunca são realizados em igual medida ou em paralelo, pois o aprendizado resulta em desenvolvimento mental, fazendo então da aprendizagem um aspecto necessário para o processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano.

Já o conceito da mediação cultural está pautado no fato de que, para Vygotsky (1978), a relação entre sujeito e objeto são mediadas por artefatos culturais construídos de forma consciente pelo homem, para que possa realizar de forma coletiva o seu trabalho. Esses mediadores podem ser sinais ou ferramentas. Para Cole (1996, p. 117), um artefato pode ser definido “como um aspecto do mundo material que tenha sido modificado ao longo da história da sua constituição em ação humana

direcionada à objetivos ou metas.” Esses artefatos carregam em si aspectos materiais e conceituais, pois o artefato material não tem sentido sem que se tenha dele uma ideia de sua função.

O princípio da estimulação dupla de Vygotsky, refere-se ao mecanismo utilizado pelos indivíduos para resolver uma situação de conflito, mudar circunstâncias ou solucionar problemas (SANNINO, 2011). Quando se deparam com situações problemáticas, que não podem ser resolvidas com as ferramentas que possuem, os indivíduos lançam mão de novas ferramentas psicológicas e práticas que lhes permita resolver o problema (LEKTORSKY, 2009).

Para Engeström (2013), um dos princípios da Teoria da Atividade é que um sistema de atividade coletivo deve ser visto sempre em relação a uma rede de outros sistemas de atividade e, por isso, deve ser tomado como a unidade principal de análise. Essa expansão gradativa da unidade análise, primeiro da ação individual para atividade coletiva, depois para uma rede composta por múltiplos sistemas de atividade, visa a compreensão da ação humana.

O modelo de Sistema da Atividade proposto por Engeström (1987), além de sujeito e objeto, inclui na atividade humana, mediadores como regras, divisão do trabalho e comunidade, bem como os fatores de consumo, produção, distribuição e troca. A produção é fator importante na compreensão da atividade humana, posto que é por meio da produção que as pessoas produzem e trocam seus produtos em conformidade com as regras impostas pela comunidade.

Quanto a contextualização e principais conceitos da Psicologia da Libertação, é importante iniciar com a consideração de Montero (2004b), de que a Psicologia Social da Libertação, surge como resposta à crise da psicologia, mais especificamente da psicologia social, ocorrida no final dos anos sessenta e início dos anos setenta, e pode ser entendida como parte da corrente mundial de transformação da ciência e expressão do paradigma que irrompeu no final dos anos setenta, apresentando traços específicos próprios, buscando dar resposta aos problemas das sociedades latino-americanas.

No início, a psicologia social, surge na psicologia em razão da influência das Ciências Sociais. Segundo Álvaro e Garrido (2006), contribuíram com o surgimento da psicologia social, os estudos de Émile Durkheim, Gabriel Tarde e Augusto Comte. Georg Mead também contribuiu de forma significativa com o desenvolvimento da psicologia social. Segundo Gonzáles Rey (2004), em 1895, George Mead chama atenção para o fato de que a comunicação entre indivíduos representa um recurso mediador no processo de construção da identidade.

Desse modo, as relações interpessoais passam a desempenhar um papel importante na construção da subjetividade humana. A institucionalização da psicologia social ocorreu nos Estados Unidos por meio

da orientação comportamental de Floyd Allport na década de 20 (GONZÁLES REY, 2004). Assim, a psicologia social nasce da necessidade de se ampliar a visão do indivíduo isolado, para as relações dos indivíduos em sociedade, como se comportam em grupo e compartilham crenças e culturas.

Por outro lado, durante os anos sessenta e setenta, influenciada por diversos movimentos sociais que passam a questionar os modos de fazer e de pensar das ciências sociais, inicia-se um trabalho de construção de uma sociologia comprometida, militante, voltadas para os oprimidos, levando a psicologia a repensar a forma como enxergava o indivíduo, como sujeito passivo e receptor de ações e não gerador de ação (MONTERO, 2004a).

Neste sentido, a psicologia comunitária, trazia um modelo alternativo ao modelo médico, buscando o desenvolvimento das comunidades, fazendo com que seus membros passassem de sujeitos passivos a atividade dos psicólogos, para atores sociais e construtores da sua própria realidade (MONTERO, 1982; 1984). Agora a ênfase estava na comunidade e não no fortalecimento das instituições (MONTERO, 2004a).

Segundo Jiménez-Domínguez (2004), a PSCLA, possui enfoque marxiano e marxista, bem como, na sociologia militante iniciada por Fals Borda e na educação popular de Paulo Freire. O autor afirma que, a atuação de Fals Borda traz para a construção da PSCLA uma influência do campo religioso, uma vez que Fals Borda era presbiteriano e filho de uma das dirigentes da igreja e os seus dois outros companheiros que compunham o grupo de La Rosca em 1970, eram ministros ordenados desta mesma igreja.

Apesar da ideia de libertação, também estar presente nos trabalhos de Fals Borda e Paulo Freire, para Montero (2004b) quem realmente gera a ideia de uma psicologia social da libertação é Ignacio Martín-Baró, que no ano de 1986, em El Salvador propõe um artigo no então *Boletín de Psicología* da Universidade Centroamericana José Simeón Cañas, afirmando que a psicologia latino-americana deveria ter como meta a libertação.

Martín-Baró (1998), defende a elaboração de uma Psicologia da Libertação, sobretudo uma Psicologia da Libertação Latino-Americana, que venha romper com os modelos convencionais de psicologia baseados na realidade de países desenvolvidos e voltados para o bem-estar individual. Tomando por base a práxis da Teologia da Libertação, Martín-Baró afirma ser necessária a criação de uma nova práxis, e o primeiro passo seria pensar um processo de libertação *dos* marginalizados e não *para* os marginalizados, *com* eles e *a partir* deles. “Não se trata de nós pensarmos por eles, de que lhes transmitamos nossos esquemas ou de que lhes resolvamos seus problemas; se trata de que pensemos e teorizemos com eles e a partir deles” (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 298).

Em seus diversos escritos, mais especificamente os compilados na obra intitulada *Psicología de la liberación*, Martín-Baró (1998), apresenta formas pelas quais se alcançará uma Psicologia da Libertação, destacando-se dois objetivos e quatro tarefas que segundo o autor podem orientar o trabalho da psicologia social latino-americana rumo ao processo de libertação. Os objetivos são: a) o repensar dos modelos teóricos (revisar os pressupostos epistemológicos básicos); b) o fortalecimento das instâncias populares (contribuir com o fortalecimento das mediações grupais). Já as formas de operacionalização desses objetivos, podem acontecer por meio das seguinte tarefas: a) o estudo sistemático das formas de consciência popular; b) a análise das organizações populares como instrumento de libertação histórica; c) a recuperação da memória histórica; d) o resgate e potenciação das virtudes populares; e e) a “desideologização” da experiência cotidiana.

Considerando que o primeiro objetivo, o repensar dos modelos teóricos, não apresenta alinhamento com a ideia do presente estudo, sendo uma tarefa mais indicada para a própria área da Psicologia Social Comunitária, acredita-se que, no que se refere à complementação de uma ferramenta teórico-metodológica, o segundo objetivo, o fortalecimento das instâncias populares, seja mais indicado, sobretudo pela capacidade de adaptar uma experiência coletiva expandindo seu olhar para além das necessidades organizacionais.

Contudo, como esse fortalecimento popular seria trabalhado metodologicamente na ferramenta já consolidada da TAHC? Por meio de algumas tarefas sugeridas por Martín-Baró (1998), citadas acima. Levando em conta que as tarefas: a) o estudo sistemático das formas de consciência popular, b) a análise das organizações populares como instrumento de libertação histórica, estão voltadas para experiências comunitárias com caráter de mobilização social, considera-se que as tarefas que podem contribuir com o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, são as tarefas: c) a recuperação da memória histórica; d) o resgate e potenciação das virtudes populares; e e) a “desideologização” da experiência cotidiana.

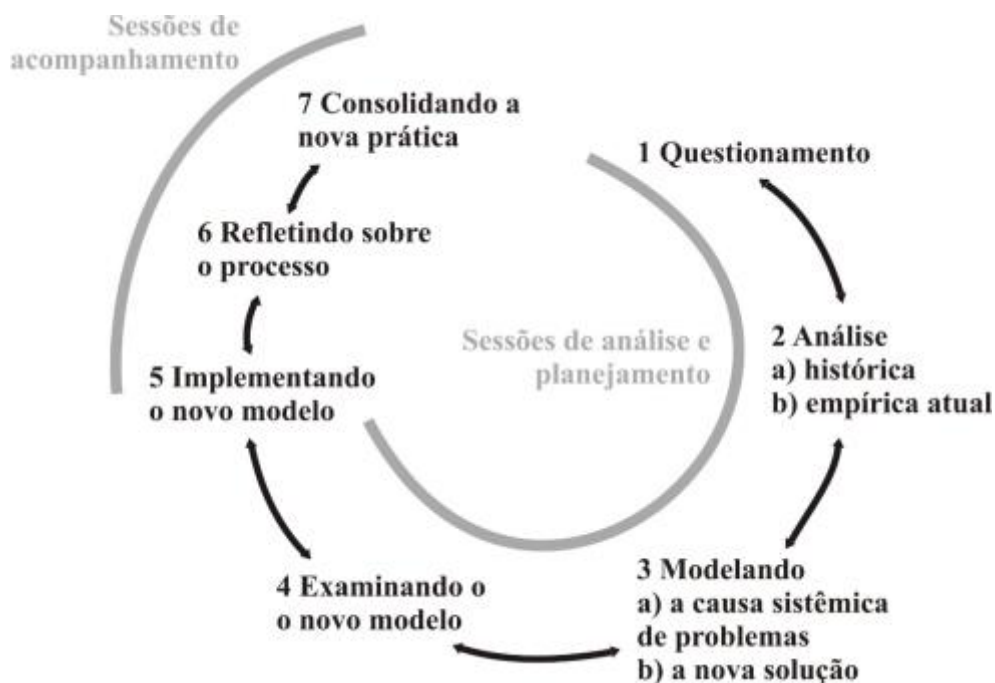
A recuperação da memória histórica consiste em buscar as raízes da própria identidade, para que seja possível interpretar o sentido do que se é agora, bem como vislumbrar as possibilidades do que ainda se pode ser. Para desenvolver a potenciação das virtudes populares, Martín-Baró (1998), parte do questionamento de como os povos conseguem sobreviver num cenário de miséria mantendo viva a esperança mesmo em condições de forte opressão. Para o autor, seria preciso resgatar essa riqueza popular e preservar esse sentimento humano que tem tornado, historicamente, possível a solidariedade dos pobres frente à exploração. Quanto à “desideologização” da experiência cotidiana, consiste

contribuir com a desconstrução do discurso dominante que nega aspectos essenciais da realidade mantendo as estruturas de exploração e as atitudes de conformismo.

Procedimentos metodológicos

Expondo brevemente a metodologia utilizada pela Teoria da Atividade Histórico-Cultural, é importante destacar que se trata de uma metodologia específica denominada Metodologia de Pesquisa para o Desenvolvimento do Trabalho (PDT). Sua versão simplificada ou reduzida, desenvolvida para implementação nas organizações, denomina-se Laboratório de Mudança. A versão original do Laboratório de Mudança é composta basicamente por uma coleta inicial de dados espelho por meio de observações etnográficas, entrevistas e análise documental e a implementação de, aproximadamente, 15 sessões em grupo, geralmente semanais, com duração de 2 horas cada, divididas em três fases distintas (questionamento, análise e modelagem) operacionalizadas por meio de sete etapas em que são realizadas diferentes ações de aprendizagem, todas apoiadas no ciclo de aprendizagem expansiva (VIRKKUNEN e NEWNHAM, 2015).

Figura 1: Ações de aprendizagem expansiva no processo do Laboratório de Mudança.



Fonte: Virkkunen e Newnham (2015, p 147).

A proposta deste estudo visa implementar um modelo inspirado no Laboratório de Mudança, adotando suas técnicas de coletas de dados e de sessões em grupo com todos os fundamentos teóricos que lhes sustentam, porém, com a complementação do fortalecimento das instâncias populares proveniente da Psicologia da Libertação, operacionalizada no modelo, por meio da recuperação da memória histórica, do resgate das virtudes populares e da “desideologização” da experiência cotidiana.

É importante mencionar que as reconfigurações do Laboratório de Mudança não são interpretadas como algo que venha a ferir seus conceitos, inclusive sendo recomendável que se façam adaptações e ajustes de acordo com a situação vivenciada pelos pesquisadores:

O Laboratório de Mudança é uma caixa vivente que não se pode reproduzir mecanicamente. Cada implementação é um esforço criativo que requer uma compreensão das circunstâncias locais e dos potenciais específicos dos sistemas de atividade envolvidos. Cada implementação produz intuições e descobertas que não apenas podem enriquecer e desenvolver ainda mais o próprio método, bem como a teoria que o anima. (ENGSTRÖM, 2015, p. 22)

Neste caso, como a implementação da ferramenta teórico-metodológica não será a versão original do Laboratório de mudança, mas sim uma versão inspirada neste, o modelo implementado receberá o nome de Intervenção Trans/formativa (IT). O termo intervenção formativa é comum nos estudos da TAHC, quando os autores se referem, por exemplo, ao Laboratório de Mudança como uma ferramenta teórico-metodológica ou como intervenção formativa, chamando atenção para sua capacidade de transformar ou criar um novo conceito e princípio de execução de uma atividade e não apenas de solucionar problemas pontuais (VIRKKUNEN e NEWNHAM, 2015).

Já o termo trans/formativa é utilizado por Stetsenko (2016), quando defende que a nova psicologia de Vygotsky acabou se tornando um projeto crítico-prático de transformação social e de mudança, o que inclui na discussão uma postura ativista de transformação. Por conseguinte, a escolha do nome Intervenção Trans/formativa para o modelo, pretende retratar os dois aspectos da aprendizagem que se deseja estimular, uma intervenção não no sentido de controle, mas, uma intervenção construída pela participação de todos, que venha transformar tanto a atividade quanto os sujeitos participantes.

Os sujeitos da presente pesquisa envolvem um grupo formado, predominantemente, (já que outros profissionais vinculados à instituição também irão compor o grupo) por zeladoras terceirizadas de uma instituição pública de ensino superior. A equipe terceirizada de limpeza é composta por dez zeladoras, e uma supervisora que tem como função intermediar as relações entre os trabalhadores terceirizados, a

instituição pública e a empresa contratada.

A escolha do grupo, baseia-se na seleção por conveniência, em razão do compromisso em dar continuidade a um trabalho de aproximação empírica realizada no segundo semestre de 2015, com objetivo de conhecer as práticas cotidianas e a forma de aprendizagem presente naquele ambiente de trabalho. Acredita-se que a escolha deste grupo, com o qual já houve este contato inicial, possa pesar positivamente em favor da busca por responder a pergunta de pesquisa, uma vez que já se tem noção da problemática vivida naquele ambiente, bem como do perfil dos sujeitos e das relações de trabalho estabelecidas; o que, inclusive, servirá como parte da investigação histórica preliminar da pesquisa.

Como já foi mencionado, na implementação da Intervenção Trans/formativa, serão mantidas as técnicas de coletas de dados e as sessões em grupo, porém, em razão do tempo limitado, concedido pela instituição para as sessões em grupo – 15 sessões com duração de 1 hora –, bem como pela necessidade de reconfiguração do foco das sessões, não serão executadas as sete etapas previstas na versão original do LM, mas, somente as três primeiras etapas, como pode ser visto na Figura 1, o que considera-se suficiente. Após a implementação do modelo, este estudo prevê, ainda, uma etapa de análise interpretativa dos registros a respeito da experiência vivenciada, com objetivo de verificar suas potencialidades e/ou debilidades.

Além disso, outra diferença importante da Intervenção Trans/formativa, será na fase de observação etnográfica para coleta de dados espelho, em que além do interesse na contradição da atividade, por meio da compreensão de suas práticas de trabalho, haverá interesse nas raízes identitárias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nesta mesma perspectiva de sua memória histórica, virtudes e conformismo.

Em relação a filmagem das sessões, apesar de reconhecer sua importância tanto para a análise dos dados, quanto para futuros pesquisadores, as sessões de aprendizagem não serão gravadas em vídeo, tendo apenas o áudio gravado para posterior transcrição. A decisão baseia-se na primeira experiência que se teve com o mesmo grupo, quando ao serem filmadas, além do constrangimento esperado, as zeladoras demonstraram uma forte preocupação com a possibilidade das filmagens serem, de alguma forma, repassadas à empresa ou à fiscalização da instituição, o que poderia acarretar, segundo elas, advertências ou até mesmo demissões. Conforme já mencionado acima, entre terceirizados, empresa e servidores-fiscais existem relações de poder em que o trabalhador representa a figura mais vulnerável. Assim, como forma de preservar a condição destas trabalhadoras, as sessões não serão gravadas.

Perspectivas quanto aos futuros resultados

É importante destacar que o estudo apresentado aqui, ainda encontra-se em fase de construção, necessitando ainda de diversos ajustes para que possa estar cada vez mais próximo de responder seu questionamento central. A proposta de complementação teórico-metodológica da Teoria da Atividade Histórico- Cultural, não tem a intenção de sugerir que esta não tenha elementos necessários em seu escopo para a promoção de um espaço de aprendizagem adequado ou satisfatório. Na verdade, esta complementação com elementos da Psicologia da Libertação reflete um desejo de reconfiguração da ferramenta viva que é a intervenção formativa do Laboratório de Mudança.

Não se espera que a operacionalização desse objetivo, venha a ser uma tarefa fácil, uma vez que, durante as sessões, além de tratar das questões históricas da atividade, a ideia é que os participantes sejam estimulados e tenham o espaço necessário para tratar de seus próprios dilemas, questões históricas, virtudes, bem como repensar sua atitude conformista. É possível, também, que, em campo, se perceba que a transformação da atividade e o fortalecimento do grupo não sejam dimensões assim tão separadas, desconexas, e, por isso, acabem sendo trabalhadas simultaneamente, ou pelo menos de forma associada.

Espera-se que esta seja uma experiência que venha contribuir tanto teórica, quanto metodologicamente com a Teoria da Atividade Histórico-Cultural, bem como com a Aprendizagem Organizacional brasileira. A intenção será manter o foco nos elementos teóricos essenciais das duas abordagens e conduzir os procedimentos metodológicos de forma a respeitar tanto seus fundamentos teóricos como o próprio grupo de sujeitos envolvidos na atividade, buscando uma ação coletiva, participativa e geradora de múltiplas transformações.

Referências

ÁLVARO, J.L.; GARRIDO, A. **Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. São Paulo: MccGraw-Hill, 2006.

BERTERO, C. O.; KEINERT, T. M. M. A evolução da análise organizacional no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, v. 34, n. 3, p. 81-90, mai/jun. 1994.

CASSANDRE, M. P.; GODOI, C. K. Metodologias Intervencionistas da Teoria da Atividade Histórico-Cultural: Abrindo Possibilidades para os Estudos Organizacionais. RGO. **Revista Gestão Organizacional** (Online), 2014.

COLE, M. **Cultural psychology: a once and future discipline**. Cambridge: Belknap Press, 1996.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Orienta-Konsultit Oy, 1987.

_____. Aprendizagem expansiva no trabalho: em direção a uma reconceituação da teoria da atividade. In.: SIMONELLI, A. P.; RODRIGUES, D. S. (Orgs). **Sáude e trabalho em debate**: velhas questões, novas perspectivas. Brasília: Paralelo 15, 2013. p. 71-104.

_____. Prefácio: Intervenções Formativas para Aprendizagem Expansiva. In.: Virkkunen, J., & Newnham, D. S. **O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015, p. 18-23,

_____.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C.S.; AZEVEDO, D. Cartografia da Aprendizagem organizacional no Brasil: uma revisão multiparadigmática. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, p. 51- 77, 2011.

GONZÁLEZ REY, F L. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GREY, Christopher. O fetiche da mudança. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo , v. 44, n. 1 ,, p.10-25, mar./2004.

JIMÉNEZ-DOMÍNGUEZ, B. La psicología social comunitária em América Latina como psicología social crítica. **Revista de Psicología de la Universidad de Chile**, v. XIII, n. 1, 2004, p. 133-142.

LEKTORSKY, V. A. Mediation as a means of collective activity. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. (Eds.). **Learning and expanding with activity theory**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 75-87.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

MONTERO, M. La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos\ teóricos", Boletín de la AVEPSO, v.1, 15-22. También en: (1984) **Revista Latinoamericana de Psicología**, 16 (3), p. 387-399, 1982.

_____. **Ideología, alienación e identidad nacional**. Caracas, EBUC, 1984.

_____. **Introducción a la psicología comunitaria**. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós: Buenos Aires. Argentina. 2004a.

_____. Relaciones entre psicología social comunitária, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latino-americana. **Psykhé**, v. 13, n. 2, nov, p. 17-28, 2004b.

RODRIGUES, S. B.; CARRIERI, A. P. A tradição anglo-saxônica nos estudos organizacionais brasileiros. In: RODRIGUES, S. B. e CUNHA, M. P. (orgs). **Estudos Organizacionais: novas perspectivas na administração de empresas – uma coletânea luso-brasileira**. São Paulo: Iglu, 2000, p. 21-42.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**. p.1-27, 2011.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 24, n. 2, p. 10-21, 1990.

STETSENKO, A. Teoria do método e filosofia da prática de Vygotsky: implicações para metodologia trans/formativa. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s32-s41, dez/2016.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **O laboratório de mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 19-91, 1978.

ENTRELACES VYGOTSKIANOS

MARIA CECÍLIA MAGALHÃES

FERNANDA COELHO LIBERALI

PUC-SP / CNPq

Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)

Feliciano Amaral (Stance Dual)

Maria Cristina Meaney (Stance Dual)

Camila Santiago (UMESP)

Samanta Malta (Instituto Acaia Pantanal)

Susan Clemesha (PUC-SP / Esfera)

Daniele Gazzotti (USP / Stance Dual)

Demais pesquisadores do grupo

Airton Pretini Junior (UNICAMP)	Jéssica Santos (PUC-SP)
Alice Horikawa (UNINOVE)	Joyce de Paula (PUC-SP)
André Zappalenti (Colégio Objetivo)	Marcia Carvalho (PUC-SP)
Andrea Amorim (PUC-SP)	Maria Cristina Damianovic (UFPE)
Angélica Farias (PUC-SP/ FECAP)	Maria Cristina Meaney (Stance Dual)

Beatriz do Amaral (Stance Dual)	Maria Otilia Ninin (UNIP)
Brenda Padre (PUC-SP)	Maria Regina Pereira (PUC-SP)
Camila Santiago (UMESP / Alef Peretz)	Maurício Canuto (Singularidades)
Carla Sparano (PUC-SP)	Monica Lemos (Universidade de Helsinki)
Clarissa Liberali (Stance Dual)	Mônica Guerra (PUC-SP)
Cristina Meaney (Stance Dual)	Natan Kreslins (ETEC)
Daniela Bartholo (PUC-SP)	Nilton Mendes Pinto (PUC-SP)
Daniela Zanella (UNISO)	Patrick da Silva (SELI)
Daniele Gazzotti (USP/Stance Dual)	Penélope Rodrigues (Stance Dual)
Edna Carmo (PUC-SP)	Regina Estonlho (PUC-SP)
Everton Pessôa de Oliveira (PUC-SP)	Rodrigo Pinheiro (ETEC)
Fabricia Teles (PUC-SP)	Rosemary Schettini (FEDUC)
Feliciana Amaral(Stance Dual)	Samanta Malta (Instituto Acaia Pantanal)
Fernanda Guidi (PUC-SP)	Shirley Silva (PUC-SP)
Francisca Salvafor (PUC-SP)	Simone Magalhães (Colégio Albert Sabin)
Francisco Afranio Teles (PUC-SP)	Susan Clemesha (PUC-SP/ Esfera)
Francisco Estefogo (Faculdade Cultura Inglesa)	Toni Demambro (SELI)
Francisco Mendes (UNICAMP)	Valdite Pereira Fuga (FATEC)
Guilherme Rittner Manzati (PUC-SP)	Viviane Carrijo (PUC-SP)
Henrique Lopes (Colégio Rio Branco)	Viviane Moore (Universidade da Georgia)
	Wellington de Oliveira (FAINC)

Resumo

Este artigo destaca as principais características do GP LACE, fundado em 2004, na PUC-SP. O grupo tem como foco a formação de formadores críticos (pesquisadores, coordenadores, supervisores, diretores, professores, tradutores-intérpretes de Libras/Português e alunos) no desenvolvimento de pesquisas de intervenção crítico-colaborativas em contextos escolares multilíngues. Seus objetivos específicos envolvem o estudo da linguagem que materializa os processos de transformação dos sujeitos e das comunidades em/a partir de contextos escolares. Atua na busca por transformar as condições de existência dos envolvidos e na construção do inédito viável (FREIRE, 1987). Este artigo apresenta um panorama geral sobre o grupo e o entrelace com as questões sócio-histórico-culturais que embasam suas pesquisas. Além disso, expõe os principais conceitos vygotkianos que embasam os projetos dos integrantes do GP e descreve como a Pesquisa Crítica de Colaboração propicia um tipo de pesquisa engajada e coerente como quadro teórico escolhido pelo grupo. Nesse enquadre teórico-metodológico, dois conceitos desenvolvidos pelo grupo, a partir de suas práticas de intervenção e estudos teóricos, são discutidos: Atividades Sociais e cadeia criativa. Finalmente, dois projetos de pesquisa e intervenção

conduzidos pelo grupo são apresentados: Projeto *Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas do conhecimento* e Projeto *Digit-M-Ed Hiperconectando Brasil: Transformando o ensino-aprendizagem*.

Palavras-chave: linguagem; atividades; contextos escolares; Pesquisa Crítica de Colaboração; formação crítica.

Problemática ou pergunta Como agir na busca por transformar as condições adversas de existência dos sujeitos envolvidos nas pesquisas e na construção do inédito viável?

Introdução

No desenvolvimento de projetos, os pesquisadores do grupo *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)* assumem um objetivo comum e atuam por meio da colaboração crítica para a transformação social eticamente engajada como seu principal pilar. No Grupo de Pesquisa (GP), as opiniões de todos são apresentadas, sustentadas e discutidas, em uma busca constante pela superação da hierarquia entre as vozes. Cada participante tem responsabilidade para que a totalidade possa ser alcançada. Esse modo de agir é possibilitado pelo entrelace vygotskiano.

O GP LACE foi fundado em 2004 pelas líderes Magalhães e Liberali, da PUC-SP. Atualmente, envolve os Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e em Educação: Formação de Professores, os Departamentos de Inglês e de Linguística, além de programas e departamentos de outras instituições tais como: UEL, UMESP, UNIFESP, UFPE, UFPI e Faculdade Cultura Inglesa.

Desde seu início, o GP caracterizou-se pela forte atuação no desenvolvimento de projetos individuais e coletivos. Atualmente, os coletivos são: Projeto *Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas do conhecimento* e Projeto *Digit-M-Ed Hiperconectando Brasil: Transformando o ensino-aprendizagem*.

O GP tem como foco principal a formação de formadores críticos (pesquisadores, coordenadores, supervisores, diretores, professores, tradutores-intérpretes de LIBRAS/Português e alunos) no desenvolvimento de pesquisas de intervenção crítico-colaborativas em contextos escolares multilíngues. Seus objetivos específicos envolvem o estudo da linguagem que materializa os processos de transformação dos sujeitos e das comunidades em/a partir de contextos escolares.

A base teórico-metodológica está apoiada nas perspectivas do Monismo de Spinoza e do Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels, que sustentam a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Nesse quadro, envolve o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Esses sujeitos são entendidos como situados no mundo, agindo e fazendo história (VYGOTSKY, 2005). Ademais, focaliza uma perspectiva dialógica da linguagem que tem como base sua compreensão como um fenômeno social, histórico e ideológico, ou seja, como o lugar de interação humana (BAKHTIN, 2010) constituído por diferentes forças que mostram significados e vozes marcados linguisticamente no discurso de forma multimodal e argumentativa.

Amparadas na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), as pesquisas desenvolvidas no GP LACE estruturam-se metodologicamente como pesquisas de intervenção formativa voltadas à transformação intencional de contextos, ao envolvimento coletivo na busca por soluções compartilhadas, à experimentação com a crise como base de desenvolvimento, à constituição de agentes que se organizam como um coletivo (MAGALHÃES, 2011). Essas intervenções incluem ainda a criação de realidades escolares que podem efetivamente promover melhores condições de vida aos envolvidos.

Com isso, tornam-se centrais as questões éticas peculiares ao contexto sócio-histórico-cultural; a criação de um espectro de possibilidades a partir do qual cada sujeito faz sua escolha; a diversidade de modos de conhecimento, que se relacionam cruzando fronteiras e criando novos saberes e fazeres (SANTOS, 2008), e a superação “de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente” (SEN, 2000, p. 10).

Neste artigo, focalizaremos as questões teórico-metodológicas de base vygotkiana nas quais o grupo tem se debruçado nos últimos tempos. Em termos teóricos, abordaremos os principais conceitos que vêm sendo debatidos no grupo. Em termos metodológicos, discutiremos os avanços nas discussões sobre a Pesquisa Crítica de Colaboração e suas possibilidades de interpretação. Finalmente, apresentaremos alguns conceitos e projetos que têm sido desenvolvidas pelo GP em decorrência de discussões teóricas e trabalhos práticos realizados por seus pesquisadores.

As discussões teóricas do GP LACE

O GP LACE se sustenta na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), uma perspectiva vygotkiana centrada na visão dialética e monista de atividade e na centralidade da linguagem na relação consciência e atividade. A escolha pelo termo TASHC se realizou em função da preferência por enfatizar,

como apontado por LIBERALI (2012), o foco nas *Atividades* dos sujeitos em contextos **culturais** específicos, agindo e fazendo **história** em interações **sociais**, uns com os outros; em outras palavras, um foco sobre a “vida como ela é” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26).

O GP focaliza problemas sociais e parte de questões encontradas no cotidiano escolar, nos eventos considerados dramáticos por participantes desse contexto. Esses eventos se tornam o objeto sobre o qual os estudos no GP se realizam, com intenção de transformação. Entende-se que esses eventos dramáticos são centrais como forças produtivas que transformam o exterior ao mesmo tempo que transformam cada um dos sujeitos envolvidos.

Para Vygotsky (1994), um evento dramático, ou a colisão emocional social, é experienciado por meio de contradições interpessoais cujas origens estão na constituição sócio-histórico-cultural e política dos sujeitos em atividade. Essa experiência intensa vivida com o outro é refletida e experimentada também de forma individual (intrapessoal).

Os eventos dramáticos (VYGOTSKY, 1994) e as relações de afeto experienciadas no ambiente escolar podem ser vividos e recuperados por meio do brincar, uma atividade essencial nas pesquisas vygotskianas. O brincar (VYGOTSKY, 2013) assume papel singular no processo de constituição dos sujeitos, pois, para o autor, na brincadeira, sentidos e significados sócio-histórico-culturalmente produzidos são negociados, possibilitando o surgimento de novas coconstruções. Ademais, possibilita o surgimento de uma zona de desenvolvimento proximal em que os sujeitos, por meio da colaboração, podem ir além de suas possibilidades imediatas, comportando-se na situação imaginária de forma superior à situação real.

Como sugerido por Newman e Holzman (2002), o brincar, ou a *performance*, pode levar os indivíduos para além de suas possibilidades imediatas e desencadear um desenvolvimento crítico, reflexivo e autoconsciente. Quando o brincar ocorre na escola, os papéis dos participantes são questionados e transformados, criando, assim, novas formas de agência. A agência depende da capacidade de os participantes romperem com um determinado quadro de ação e de tomar iniciativas para transformá-lo.

A compreensão do GP LACE desse movimento de transformação no brincar/na *performance* está ligada à sua apropriação do conceito de instrumentalidades (ENGSTRÖM, 2016), que se refere ao sistema de ferramentas primárias, aos múltiplos instrumentos afeto-cognitivos e aos meios semióticos usados para análise e *design*, postos em uso para análise, reformulação e experimentação nas ações do dia a dia. A instrumentalidade conjuga os instrumentos (materiais e simbólicos) e os processos afeto-

cognitivos no processo de atividade. O autor aponta que esse conjunto está em constante processo de evolução, em uma luta intensa e imprevisível, tanto emocional como social, e seu caráter transformador permite ao sujeito ir além de limites particulares e contextuais e perceber-se como agente, em um contexto histórico e social mais amplo.

A apropriação desses recursos marca diferentes formas de agência. Nos eventos dramáticos, novas instrumentalidades são mobilizadas e novas formas de agência construídas. A agência está relacionada a ações intencionais tomadas para romper com padrões de ação pré-estabelecidos (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; VIRKKUNEN, 2006). No GP LACE, o conceito de agência perpassa tanto a forma de compreender o processo educacional como o modo de fazer pesquisa, pois todos os sujeitos são compreendidos como agentes transformadores, crítico-colaborativos.

A agência individual ocorre quando se é capaz de, intencionalmente, romper com ações pré-estabelecidas e tomar a iniciativa para transformá-las (ENGESTRÖM, 2005; VIRKKUNEN, 2006). Virkunen (2006) afirma que quando esse processo é realizado por um grupo de pessoas na busca, colaborativa, de novas formas de agir, pode-se dizer que há agência transformativa compartilhada. A transformação de atividades exige uma forma de colaboração que supere suas formas tradicionais, em que existe uma divisão hierárquica que determina aqueles que estabelecem os novos conceitos e soluções e aqueles que os executam. A agência, em forma crítico-colaborativa, permite a redistribuição de papéis e responsabilidades na busca por soluções e transformações. Ela depende da autoconfiança dos sujeitos sobre sua capacidade para tomada de decisão e ação. Para que seja possibilitada, os participantes da atividade podem usar diferentes artefatos ou instrumentos, visando o controle de suas ações e a redefinição da situação. Esse processo não ocorre de forma linear, mas sim como uma teia de ciclos dinâmicos e recursivos que caminham em direção às mudanças qualitativas dos objetos ou motivos da atividade.

PCCol: uma pesquisa de base vygotskiana

O conceito de colaboração crítica que apoia nossa compreensão teórico-metodológica de ensino-aprendizagem e desenvolvimento em diferentes contextos - sala de aula, pesquisa, formação de educadores etc. - está apoiado nas discussões de Vygotsky de que nos tornamos seres humanos nas relações com outros, por meio da linguagem que organiza relações dialógicas e dialéticas em que afetamos o mundo e somos afetados por ele. Colaborar de forma crítica não é uma ação unidirecionada;

é voltada a tirar os participantes das interações, das zonas de conforto, à criação do novo. Pressupõe novos papéis de educador e de aluno nas escolas.

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma proposta de organização teórico-metodológica na construção de projetos de pesquisa de intervenção social em contextos escolares. Propõe a criação de contextos em que os participantes possam intervir no mundo real e produzir condições sociais mais justas e igualitárias. Pressupõe práticas colaborativas e transformadoras do agir no mundo, voltadas à constituição da cidadania e ao desenvolvimento de modos de agir intencionalmente direcionados à compreensão das próprias ações e daquelas referentes a agentes com quem interagimos para a transformação de situações limites, de desigualdade social, de preconceitos, de injustiças e de uso de poder.

As ações dos pesquisadores e dos participantes são definidas e negociadas de forma colaborativa, mas também intencionalmente refletidas para análise crítica e compreensão de problemas, valores e necessidades. Nesse quadro, como aponta Engeström (2016), o pesquisador não tem respostas prontas, os resultados não são lineares e nem sempre os esperados.

Dois conceitos são centrais na organização da base teórico-metodológica da PCCol: colaboração e contradição. O conceito de **colaboração** envolve uma ação intencional dos participantes em uma interação para o estabelecimento de relações que possibilitem que todos sejam ouvidos e ouçam, interessem-se pelo posicionamento do outro por meio de solicitações de clarificação e de expansão dos pontos de vista colocados; em suma, compartilhem a construção de significados COM o outro. O conceito de **contradição** envolve o estabelecimento de tensões e conflitos nas relações entre os participantes de uma interação, que emergem das suas diferentes historicidades e posicionamentos em correlação com elementos da atividade em curso, quanto a tensões, conflitos, dilemas (considerados manifestações das contradições).

As discussões acima organizam teórico-metodologicamente as pesquisas desenvolvidas pelos participantes do GP LACE quanto ao modo como diferentemente analisam e interpretam a colaboração crítica e a relação entre os objetivos dos projetos de ação e o de pesquisa. Isto é, embora o projeto de ação esteja apoiado na colaboração crítica, os focos da análise e da interpretação enfocam os dois movimentos de diversas formas diferentes a partir das demandas e possibilidades dos contextos.

Conceitos criados no GP LACE

A partir de profundas discussões teóricas e trabalhos de campo, o GP LACE tem construído alguns conceitos centrais para a sustentação de suas intervenções crítico-colaborativas. Esse processo se realiza de forma dialética uma vez que ao atuar nos projetos de ação e ao discutir teoria, os conceitos são forjados e novas práticas e compreensões teóricas se realizam. Nos últimos anos, os principais conceitos desenvolvidos foram:

- **Currículo organizado por meio de Atividades Sociais**

O GP LACE vem ao longo dos últimos anos desenvolvendo suas atividades escolares por meio de uma proposta curricular baseada em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009). Essa proposta de ensino-aprendizagem parte dos preceitos marxistas a respeito da atividade humana e estrutura-se por meio das características da atividade apresentadas por Engeström (1987/2016).

O currículo pautado em Atividades Sociais (AS), com foco nos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000), tem servido como base para a desencapsulação do ensino-aprendizagem (ENGESTRÖM, 2002). Com ele, buscamos a congregação de diferentes áreas do conhecimento em ações comuns que extrapolem suas áreas de domínio.

As propostas realizadas em uma proposta curricular baseada em AS são construídas pelo que chamamos de *atitude cidadã*, ou seja, a partir da tomada de consciência pelos sujeitos envolvidos das necessidades de uma determinada comunidade. Por meio do levantamento dessas necessidades, a AS é construída.

Definida a AS, partimos para a descrição dos seus componentes por meio de uma reflexão-crítica sobre quem são os sujeitos envolvidos na atividade; em qual comunidade a AS está inserida e quem são seus participantes; como acontece ou como poderá ser feita a divisão de trabalho; quais regras perpassam ou perpassarão a atividade; quais artefatos e instrumentos fazem e/ou farão parte da AS escolhida e qual o objeto almejado. A partir da descrição dos componentes e da definição, descrição e escolha dos gêneros focais para a participação efetiva dos sujeitos na atividade, definimos as funções mentais que serão trabalhadas por meio do levantamento dos objetivos de ensino-aprendizagem de cada área do conhecimento.

- **Cadeia Criativa**

A Cadeia Criativa (LIBERALI, 2009; LIBERALI; BORELLI; LIMA, 2015) realiza-se por meio de atividades que se organizam em forma de elos encadeados, de modo não linear, para alcançar o trabalho com a comunidade e o tratamento de problemas expressos por ela. A relação entre esses elos da cadeia concretiza-se pela criação intencional e colaborativa de artefatos em uma atividade, base para a produção também intencional e colaborativa de novos artefatos em outra atividade.

A Cadeia Criativa possibilita a criação de uma corrente ligada pelos participantes por meio dos “elos”, ou experiências singulares de cada um. Para que ocorra a produção criativa, é essencial que exista um ambiente colaborativo entre os participantes de uma atividade. Na perspectiva discutida até agora, a formação crítica de educadores vista como uma Cadeia Criativa de Atividades (LIBERALI, 2009), pressupõe o entendimento das atividades educativas como eixo central para a transformação ampla da sociedade a partir da transformação de cada um. Como discute Fuga (2009), a Cadeia Criativa envolve ações combinadas e interdependentes, parcerias e divisão de trabalho, concretizadas em suas comunidades, na busca de resultados compartilhados por todos os envolvidos. A questão central da Cadeia Criativa, portanto, é a combinação de atividades em uma rede de influências intencionais.

Os Projetos em andamento

No momento, são dois os projetos desenvolvidos pelos GP LACE:

- **Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA)**

Iniciado em 2002, o Projeto *Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA)*, hoje sob a coordenação da Prof. Dra. Maria Cecília Magalhães, é realizado em escola pública do município da Grande São Paulo. Toma como contexto de pesquisa o ensino-aprendizagem de leitura e escrita de gêneros do discurso nas diferentes áreas e objetiva discutir a linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência (EDWARDS, 2007; ENGSTRÖM, 2005; ENGSTRÖM; SANNINO, 2010; VIRKKUNEN, 2006) na relação entre pesquisadores, coordenadores e professores de Ensino Médio em serviço e entre professores e alunos/alunos na sala de aula.

Este projeto objetiva também aprofundar questões teóricas e teórico-metodológicas visando à construção de um movimento que envolva a escola como uma comunidade colaborativo-crítica que compartilha dúvidas, problemas, valores, conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, objetivos e expectativas em atividades de formação contínua.

Para tanto, analisa e intervém na relação entre todos os participantes com vistas à compreensão e à necessária superação de práticas cristalizadas e alienadas, visando à transformação do real. As intervenções propostas contribuem para que a linguagem se organize de modo a mediar uma relação dialética que promova a compreensão, o questionamento e a transformação de ações repetidas, reiteradas e reificadas, para tornar possível a produção compartilhada de novos modos de pensar e agir. Caracteriza-se, portanto, como pesquisa de intervenção com foco na desencapsulação e transformação da aprendizagem escolar. Os encontros de formação focalizam as relações entre os participantes a partir da discussão sobre ensino-aprendizagem de leitura e produção textual na perspectiva dos gêneros do discurso em planejamento, preparação de material e organização das relações em sala de aula.

- **Digit-M-Ed Hiperconectando Brasil: Transformando o ensino-aprendizagem**

Este projeto foi criado a partir do convite à participação no projeto Digit-M-Ed Internacional, em 2012, que tinha como objetivo investigar a utilização de mídias por jovens em contextos de crise. O então, *Digit-M-Ed Brasil – Transformando o ensino-aprendizagem pelas múltiplas mídias*, contudo, visava a formação crítico-reflexiva de educadores e educandos por meio do uso de múltiplas mídias.

A partir de 2016, o projeto, coordenado por Fernanda Liberali, ampliou-se para *Digit- M-Ed Hiperconectando Brasil – Transformando o ensino-aprendizagem* e passou a ser realizado com professores, intérpretes de Libras/Português, coordenadores, diretores e estudantes (crianças e jovens surdos e ouvintes) de escolas públicas e particulares dos estados de São Paulo e do Piauí. Seu objetivo é desenvolver propostas didáticas que incentivem a desencapsulação curricular (ENGESTRÖM, 2002) por meio do engajamento de alunos e educadores com conhecimentos vários e necessidades específicas. Portanto, pauta-se por uma forma de agir que se propõe crítica e colaborativa e que implica que todos os participantes serão envolvidos e engajados em contextos que pressupõem aprender e se desenvolver no processo de pesquisar. A ideia é transformar todos os participantes em formadores de formadores.

Para tanto, é realizado um trabalho que focaliza Atividades Sociais e Multiletramentos, com base nas discussões do New London Group (1996/2000), que sugerem desenvolver recursos para lidar com as diferenças, tanto representacionais como culturais. Nesse sentido, diversas maneiras de compreensão e de representação da realidade, materializadas em formas e mídias múltiplas, passam a ser parte da discussão, elaboração, construção, implementação, avaliação e reelaboração de propostas de transformação curricular, em consonância com os vários partícipes do contexto escolar que, em

conjunto, constroem novos modos de trabalho. Envolve um trabalho com todas as áreas do conhecimento em oficinas, reuniões de formação, aulas, eventos com a comunidade, dentre outras atividades da Cadeia Criativa de transformação coletiva.

Considerações Finais

Estudos, ações e intervenções do GP LACE no quadro vygotkiano têm se fortalecido na intenção transformadora das condições de opressão em que vivemos. Nesse grupo, compartilhamos nossas angústias com um mundo que se torna cada vez mais difícil de ser vivido. No entanto, realizamos encontros felizes (SPINOZA, 1997) no trabalho (MARX; ENGELS, 2006) conjunto, na multiplicidade de vozes (BAKHTIN, 2010) que nos colocam desafios para que possamos ir além de quem somos (VYGOTSKY, 2005), na construção do inédito viável (FREIRE, 1987).

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010. Original de: 1929.

EDWARDS, A. Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**. Kansai. n. 01, p. 01-17, 2007.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**. Finlândia. n. 5, p. 01-24, 2010.

ENGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae dsicimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ENGESTRÖM, Y. Development, movement and agency: breaking away into mycorrhizae activities. In: **International Symposium Artifacts and collectives: situated action and Activity Theory (ARTCO)**. Lyon, 2005.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem Expansiva**. Tradução: Fernanda Liberali (Org.). São Paulo: Pontes Editores, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Original de: 1970.

FUGA, V. P. **O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no programa Ação Cidadã**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. Gestão Escolar na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais**. 1ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 89-108.

_____.; BORELLI, S.; LIMA, M. E. Gestão Escolar em Cadeias Criativas: Um Processo para Transformações Escolares. In: SILVA, K. A. da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; FILHO, C. A. P. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias**. 1ª ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 2015, p. 93-141.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.13-40.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: seguido das Teses sobre Feuerbach/ Karl Marx e Friedrich, Engels. 9ª ed. Tradução de: Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006. Original de: 1845-46.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky – cientista revolucionário**. Tradução de: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, B. DE S. **A gramática do tempo, para uma nova cultura política**. São Paulo; Cortez, 2008.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SPINOZA, B. **Ethics**. Hypertext Edition, 1997. Disponível em: <www.mtsuphylosophywebworks>. Acesso em: out. 2006. Original de: 1677.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Cambridge. 2000.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités**. França, v. 3, n. 01, s. p., 2006. Disponível em: <<https://activites.revues.org/1850>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the Mental Development of the Child. Psychology and Marxism Internet Archive, 2002. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>>. Acesso em: 16 set. 2013. Original de: 1933.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Orgs.) The Vygotsky reader. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd, p. 338-354, 1994. Original de: 1934.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Original de: 1934

RESUMOS – SESSÃO 2

Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI)

Profa. Emérita Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (FFCLRP – USP, aposentada)

Lucia Maria Santos Tinós (FFCLRP – USP – Departamento de Educação)

Cintia Carvalho (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Gabriella Garcia Moura (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Juliane Madureira Ferreira (Universidade Federal de Uberlândia)

Kaira Neder (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Katia Paschoali Miguel (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Ludmilla Dell’Isola (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Marisa von Dentz (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Natália Santos da Costa (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Pedro Fernandes de Souza (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Rosária Fernanda Magrin Saullo (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Solange Nágela Pereira Bezerra (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Stella Crivelenti Vilar (FFCLRP – USP – Departamento de Psicologia)

Resumo

Partindo do pressuposto histórico-cultural de que o ser humano é um ser da linguagem e que a ele é impossível não significar, a hipótese é de que o bebê também está imerso e em processo de significação, desde seu primeiro ano de vida, mesmo sem ter adquirido linguagem verbal. Em diálogo com concepções da abordagem histórico-cultural, isso levou o grupo ao estudo da questão da comunicação, significação e linguagem nos primeiros anos de vida. Estudos de caso longitudinais têm sido conduzidos em ambientes naturalísticos, através do registro de videograções e análise microgenética.

Apresentam-se aqui três episódios de bebês (entre 10 e 14 meses de idade) em interações com pares de idade, em ambiente de creche. Nos episódios é destacada e discutida a ocorrência de gestos, vocalizações e expressões culturalmente dadas, direcionadas ao par de idade. Eles emergem em processos de negociação com o par, tanto destacando relações de domínio, compartilhamento de objetos e resoluções de conflito. A linguagem e significação é trazida, então, a partir da noção de corporeidade, em que elementos sógnicos culturais foram ou vão sendo construídos através das experiências relacionais e culturais, significações que têm materialidade no corpo do bebê em suas dialógicas relações. Busca-se contribuições à construção da noção de linguagem para além da palavra (apesar de marcada por ela). Por esse percurso, tem-se verificado significativas capacidades do bebê, contribuindo ainda com questões de ordem de intervenção com crianças dessa faixa etária.

Palavras-chave: bebê; linguagem; significação; corporeidade

Problemática ou pergunta: noção de linguagem para além do signo verbal

Objetivos do grupo

O nosso grupo é um dos que compõem o Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), da FFFCLRP-USP. Informalmente, desde 1977, e oficialmente, a partir de 1990, vimos trabalhando em pesquisa/ensino/extensão, em desenvolvimento humano e educação infantil. Pautados pela articulação entre teoria e prática, os trabalhos têm contribuído tanto com a construção do conhecimento como sua articulação com práticas sociais. O grupo consolidou-se nacional e internacionalmente, sendo reconhecido pela UNESCO, desde 1996.

No desenrolar dessas ações e investigações, fundamentados em abordagem histórico-cultural, o grupo elaborou perspectiva teórico-metodológica à análise de processos de desenvolvimento - Rede de Significações (*RedSig*) (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004; Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva & Oliveira, 2008). Sua elaboração se iniciou pela sistematização de estudos sobre adaptação de bebês à creche, passando posteriormente a ser utilizada por conjunto amplo de estudos, em diferentes áreas. Atualmente, o grupo vem utilizando a *RedSig* em análise de situações variadas, relativas a diversos momentos do ciclo vital: bebês (interação, comunicação, significação, vínculo e apego), vida adulta (construção de sentidos de maternidade) e velhice (relações afetivas), etc. Os trabalhos usualmente acompanham processos de crises ou mudanças intensas (como adaptação de bebês à creche; inclusão

escolar de crianças com necessidades especiais; acolhimento institucional e familiar de crianças vitimizadas).

O CINDEDI atualmente é formado por docentes/pesquisadores da psicologia do desenvolvimento, da educação, da filosofia e da saúde mental e comunitária, além de alunos de graduação, pós-graduação e pós-doutorandos. Historicamente tem estabelecido intercâmbios interinstitucionais, atualmente tendo intercâmbio com pesquisadores de instituições nacionais (UFPE) e internacionais (Jyväskylä University e Tampere University, Finlândia).

Do conjunto amplo de nossos trabalhos, para substanciar um diálogo neste fórum, escolheu-se apresentar uma das linhas de pesquisa: processos de comunicação, significação e linguagem de bebês. Essa tem sido conduzida por diferentes estudos longitudinais, para apreender processos de linguagem e significação no bebê. Ainda, partilhando-se da questão de que a produção de signos e sentidos está enraizada em condições concretas de existência (Vygotsky, 1929, 1991, 1993), tem-se investigado ambientes naturalísticos diversos (casa, creche e contextos de acolhimento institucional e familiar). Destaque é dado à constituição da pessoa em processos relacionais. E, entendendo que múltiplos são os parceiros, mesmo no caso de bebês, consideram-se diferentes relações – mãe, avó, pai, educadoras, outras crianças e pares de idade.

Indagação é: nos situados processos relacionais, como emerge o bebê enquanto sujeito da linguagem? Há especificidades? Há diferenças nos recursos quando se consideram os diferentes parceiros e contextos? Numa interação do bebê com seus pares de idade, há só comunicação? Ou ocorre a significação? Se nenhuma das crianças ainda internalizou signos verbais, circulam significações entre elas?

Assim, para esta apresentação serão discutidos processos de comunicação, significação e linguagem de bebês (1º. ano) na creche, especificamente em suas interações com pares de idade. Apesar do estranhamento que tal objetivo possa causar, sua fundamentação será explicitada a seguir.

Conceitos norteadores dos trabalhos

A partir de abordagem histórico-cultural, com base em Vygotsky (1991, 1993), Wallon (1959; 1979), Bronfenbrenner (1977) e Bakhtin (1981/1934, 1997/1936, 1999/1929), a constituição do sujeito (independentemente da idade) não tem como ser pensada fora da imersão na linguagem e de recursos da linguagem. Partindo desse pressuposto, entendemos a noção aplicando-a ao ser humano como um todo, incluindo os bebês, desde nascimento. O estranhamento dessa hipótese no campo se dá pela força

da concepção de linguagem (verbal). No entanto, a capacidade de linguagem e significação no primeiro ano é aqui afirmada, tanto por questões conceituais, como resultados de estudos empíricos.

Nesse sentido, temos discutido que, devido às incompetências ao nascimento, o bebê humano é incapaz de sobreviver sozinho. Sua incompletude leva à necessidade íntima do outro, de assistência constante. É este *outro* que completa o bebê, compensa-o e o interpreta para o mundo e o mundo para ele. É através do *outro* e dos movimentos deste *outro* que as primeiras atitudes do bebê tomam forma (Wallon, 1959). Como discute Wallon (in Werebe & Nadel, Brulfert, 1986) o bebê humano apresenta sociabilidade que é biológica; ele é geneticamente social.

Vygotsky (1929), porém, destaca além do social, o papel da cultura. Como Pino (2000) discute, Vygotsky entende que, além da espécie humana, outras espécies são dotadas de sociabilidade. Porém, no caso humano, conta-se ainda com a cultura, fazendo com que o social adquira novas formas de existência. Sob a ação criadora do ser humano, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais. O social humano seria assim, simultaneamente, condição *ao* e resultado *do* aparecimento da cultura. A sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza. O ser *cultural* é entendido como *biológico*, o ser humano sendo, a um só tempo, criatura e criador da cultura. Nessa discussão, afirma-se que a linguagem tem características biológicas, resultado da ação da evolução sobre os comportamentos culturais. Ela é entendida como essencial à cultura e como fruto desta; e, ela está fortemente enraizada em propriedades biológicas e à herança da capacidade linguística. Isso faz com que aqui, teoricamente, se considere esse arcabouço biológico-cultural da linguagem como presente já no primeiro ano de vida dos bebês.

Mas como afirma Smolka (2004), não basta afirmar que os indivíduos (ou especificamente os bebês) estão imersos numa esfera cultural e da linguagem; não basta afirmar que comunicação e cognição tornam-se possíveis pelos signos. Faz-se importante indagar sobre a possibilidade de produção de sentidos, sobre as condições de emergência e os modos de elaboração, funcionamento e sustentação da significação.

Vygotsky contribuiu sobremaneira para essa questão, discutindo o estatuto do signo e da linguagem, dando ênfase à produção de sentidos e foco na heterogeneidade do signo e da linguagem; ainda, discutindo o modo de relacionar a dinâmica social da produção de signos (condições materiais de produção de signos e sentidos) com o desenvolvimento cultural e a (trans)formação histórica do funcionamento mental.

Como Pino (2000) destaca, a significação para Vygotsky é justamente o que confere ao social sua condição humana, expressão da maneira como membros da espécie humana organizam sua convivência regida por leis históricas. Nessa questão, Smolka (2004) interroga: Significação implica em usar signos? Criar signos? Com base em Vygotsky (1995), a autora diz ter uma resposta afirmativa, aquela sendo a atividade fundamental do ser humano, a que diferencia o ser humano dos animais do ponto de vista psicológico.

Para Vygotsky (1991), isso se deve ao fato de que a participação do signo faz com que o impulso direto para reagir seja inibido no ser humano, com a incorporação de estímulo auxiliar das operações por meios indiretos. Como tal estímulo possui ação reversa - age sobre o próprio indivíduo e não só sobre o ambiente -, conferindo à operação psicológica formas qualitativamente novas, permitindo aos seres humanos controlar seu próprio comportamento. Característica essencial dessas relações é o signo que é, sempre e originalmente, um meio/modo de interação social; é o próprio meio/modo de articulação das funções em nós mesmos. Sem o signo, o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar por meio de relações complexas, acontecendo graças à linguagem.

Com isso, Smolka (2004) argumenta que é impossível ao homem não significar. O signo como instrumento psicológico afeta e transforma os organismos, sendo afetado e transformado pela própria produção. O organismo é redimensionado, passando a funcionar na esfera do simbólico. Diz que, além da reversibilidade do signo, o signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos da mesma pessoa; ele atua como um mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja) e conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais. O signo que se produziu e estabilizou nas relações age, repercute, reverbera nos sujeitos; afeta os sujeitos nas relações e na história das relações.

O que é internalizado, porém, é a significação construída na relação das pessoas; o que o outro da relação tem para seu eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao seu eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. É pelo outro que se constitui em um ser social com sua subjetividade, a significação sendo mediadora universal. O portador dessa significação é sempre o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica (Pino, 2000; Smolka, 2004).

Mas, se o ser humano é um ser da linguagem, se a ele é impossível não significar, como pensar tais processos ligados ao bebê? O bebê não seria um ser da linguagem? Ele deve “adquirir” a fala (verbal) para ser considerado como da linguagem? Antes da aquisição da linguagem verbal ele só se comunica

através de vocalizações sem significação? Ou, ele participa da linguagem, através de recursos/materialidades além da palavra? Se sim, quais são e como aparecem esses recursos?

A elaboração dessas questões cria dissonâncias, já que central à proposição de Vygotsky é a internalização do signo verbal (que só ocorreria depois dos primeiros anos de vida). Porém, foram questões que problematizaram e tensionaram a visão de desenvolvimento e da própria noção de ser do bebê, levando-nos à exploração do tema.

Assim, com base na perspectiva histórico-cultural, que concebe como inerente ao ser humano ser da linguagem e que diz que ao ser humano é impossível não significar, parte-se do princípio de que o bebê também é um ser da linguagem. Essa hipótese é considerada como possível dentro da abordagem. Como indica Smolka (2004), apesar de Vygotsky centrar foco na palavra, ele discute o corpo enquanto locus de significação e constituição do sujeito: corpo marcado – destacado, nomeado, constituído como tal pela linguagem. Diz ela ainda que, pela produção do signo na relação com o outro, pode-se compreender como as sensações e a sensibilidade se tornam significativas; como os *movimentos se tornam gestos*; como o *corpo expressivo passa a significar*; corpo tornado signo, corpo com estatuto de sujeito que se vê, se (re)conhece; corpo marcado, afetado pelas práticas historicamente construídas, locus de sensações, emoções, sentimentos.

Com base nesses norteadores teóricos tem-se buscado analisar os processos de significação e linguagem em bebês em suas situadas relações.

Metodologias predominantes

O desenho de pesquisa tem sido usualmente longitudinal, para apreender os processos em suas transformações. Por se considerar as condições materiais, os estudos são conduzidos em ambiente naturalístico (aqui com destaque para a creche), evitando-se situações laboratoriais estruturadas, pouco representativas do como ocorrem as interações do bebê.

Temos trabalhado em rede, em que os estudos funcionam tanto como ponto de exploração de tópicos, como contrapontos dos demais estudos na composição do conjunto do grupo. Enseja-se que as análises caminhem de modo a serem dialeticamente complementares, sem deixarem de ser antagônicas (Morin, 1990), problematizando a compreensão dos processos e caminhando no sentido de elaboração de hipóteses teóricas.

O delineamento é de estudos de caso (Yin, 2005; Amorim, 2011), propondo-se a investigar “*como*” determinado evento ocorre – neste caso, *como* se dá o processo de significação no bebê, em suas

relações e contextos variados. A escolha pelo estudo de caso se fez também por se buscar preservar as características dos acontecimentos, dentro dos contextos e relações; e, por se entender que se parte de hipótese em alguma medida contraditória com o próprio referencial de base, implicando na realização de estudos exploratórios. Finalmente, desenvolvemos estudos de casos *múltiplos*, pela vulnerabilidade em potencial quando se conduz casos únicos.

Em termos de unidade de análise, pelo objetivo e referencial teórico, apesar de buscarmos compreender a comunicação/linguagem/significação DO bebê, não focamos somente em seus mecanismos, mas no elemento relacional, incorporando práticas humanas, preservando a complexidade sistêmica do fenômeno psicológico, na subjetividade dialógica.

O conjunto dos trabalhos vem sendo desenvolvido, de modo geral, através do compartilhamento de material empírico, oriundo da construção de Bancos de Dados de pesquisa. Em cada estudo de caso, a construção do corpus é feita pelo acompanhamento das videograções, além de entrevistas semi-estruturadas e cadernos de campo.

Das videograções, a depender do objetivo do estudo, as imagens podem ser analisadas quantificando comportamentos; ou, qualitativamente a partir da *transcrição microgenética*. Isso implica em indicar local onde se desenvolve a situação, pessoas presentes, atividades realizadas e interações estabelecidas. Descreve-se, ainda, a concomitância /dissonância de eventos, sequência com que ocorre e afeta o outro, além das ações, olhares e falas dos participantes. Dada a idade dos bebês e de que suas habilidades de comunicação verbal ainda não se expressam, são discriminadas, além das falas dos adultos, a comunicação e as ações não-verbais dos vários participantes. Feitas as transcrições, passa-se ao procedimento de análise microgenética dos casos, apreendendo-se processos de mudança (Vygotsky, 1991; Goes, 2000). A partir da análise das transcrições são feitos recortes, evidenciando episódios que possibilitem apreender os processos.

Retomando a questão de base é, se consideramos o ser humano como ser da linguagem, linguagem esta tecida no entremeio de aspectos biológicos e culturais, mesmo os bebês deveriam ser considerados como seres da linguagem e não como seres “potencialmente” da linguagem (esta a ser “adquirida”). O estudo parte dessa perspectiva e, nesse sentido, busca verificar como se manifesta nos recursos e nas especificidades do bebê, a sua competência comunicativa, através da qual o bebê significa, além de que apreende o outro, o mundo e a si mesmo, e suas significações. Deste material, serão discutidos processos de significação de bebês na creche, especificamente em suas interações com pares de idade.

Resultados

Os resultados serão apresentados através de três episódios de atenção conjunta (Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007) e gestos na construção de significação na interação de bebês entre 10-14 meses de idade.

Do primeiro episódio, participam Daiane (14 meses) e Juliano (13 meses). Daiane, após bruscamente derrubar o pote da mão de Juliano, aponta na direção do pote. Juliano alterna o olhar entre objeto e a outra criança. Ele muda a posição corporal e se desloca em direção ao pote, pegando-o novamente. Após isso, Juliano foca sua atenção no objeto, manipulando-o. Ele não mais responde aos gestos de apontar de Daiane que, através de uma sequência enorme e sucessiva de gestos indiciais, aponta a coisas no ambiente (Seidenberg & Petitto, 1986).

Daiane tem 14 meses de vida e executa os inúmeros gestos de modo muito bem definido, bastante similares aos exibidos pelos adultos tanto em aparência como função. Sua verificação na relação com o par, fez levantar uma série de hipóteses sobre o evento, buscando apreender o que representaria essa exuberância de gestos. Seriam reações circulares (Piaget, 1936), resultado de algo interessante encontrado ao acaso e conservado por repetição? Mas, não foi ao acaso que a repetição de gestos se deu, estando intrinsecamente ligada à sequência de ações/reações na interação. Como ela é um pouco mais velha e mais ativa, após derrubar o pote, estaria ela assumindo ações/papeis presentes em adultos, continuando a criar uma relação de domínio com o colega? A repetição se deve ao fato de Juliano parar de responder à sua gesticulação, exigindo quase uma dramatização do gesto para garantir a atenção do outro? Aliás, a baixa responsividade de Juliano poderia se dever ao fato de que ele estava com a atenção e interesse totalmente dirigidos ao pote; e/ou, ele estaria evitando a menina que tinha acabado de lhe agredir, bruscamente derrubando o pote das mãos? O gesto em busca do compartilhamento da atenção de um terceiro objeto pode vir a se efetivar (ou não) em função de que a liga (ou ruptura da liga) com outro carrega um sentido, uma história? E, em não havendo a liga, tal compartilhamento não se concretiza ou se desfaz, construindo novos sentidos às duas crianças, tais sentidos exigindo um esforço estereotipado de perseverar?

No segundo episódio, o que está em questão entre Priscila e Jaqueline (ambas de dez meses) são inúmeros gestos de entregar/mostrar uma chupeta ao par. No caso, Priscila busca dar/mostrar a chupeta para Jaqueline. Como esta não responde pegando a chupeta, há o desdobrar de uma longa e diversificada série de gestos de extrema riqueza de Priscila, todos diferentes e apontando ao mesmo

significado: entregar a chupeta ao par. Para isso, Priscila se desdobra em uma série complexa de movimentos e expressões: seu corpo se contorce, colocando-se em diferentes posturas, alterando posições do local onde estava inicialmente; faz o gesto de colocar a chupeta na mão da outra e no colo; põe a chupeta em sua própria palma aberta e a estende na direção da outra criança; enquanto gesticula, emite diversificadas expressões faciais, emite vocalizações; demonstra à parceira noções do uso social do objeto (tenta colocar a chupeta na boca da outra criança). Apesar de as crianças estarem com 10 meses de idade, verifica-se aqui um refinamento extremo dos diversificados gestos, todos culturalmente dados, que trazem uma significação a qual implica em organizar o próprio comportamento.

No terceiro episódio, Priscila e Vitória se envolvem em disputa de carrinhos. Apesar da idade das duas (11 meses), ocorrem vários comportamentos que envolvem a troca significativa de olhares e gestos, de modo a garantir a posse (segura o carrinho no colo ou ao lado do corpo, afastado da outra criança; apoia a mão sobre o carrinho). Os “diálogos” também são marcantes, pois além dos gestos e movimentos corporais, as vocalizações acompanham e dão expressividade emocional ao evento em curso (Camaioni, Aureli, Bellagamba & Fogel, 2003), representam e provocam tensões, irritação, tristeza, mobilizações na relação com o outro, evidenciando tanto a experiência na situação, como a atribuição de significações no processo. Ainda, um último gesto foi emitido e parece indicar saída para o conflito. Ao final do episódio, frente à manifestação de tristeza de Priscila, Vitória aponta e dirige o olhar dela e de Priscila para outros carros localizados próximo a Priscila, a que ela reage sorrindo. Hipótese é que esse gesto de apontar não é nem imperativo (usar o par como ferramenta para obter coisas) e nem declarativo (em que o bebê se utiliza de entidades externas para obter a atenção do outro) (Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007; Cochet & Vauclair, 2010). O gesto é instrumental (Seidenberg & Petitto, 1986): representa componente de um ato de comunicação intencional, produzido dentro de atividades sociais, de maneira que outra pessoa aja em função dele, já estando carregado de significados (Clark, 1978). Hipótese é de que há estratégia e intencionalidade por parte de Vitória na busca por resolução do conflito (orientar a outra criança a pegar outro carro), de modo a que Priscila abandone a disputa. Levantar essa hipótese não significa falar de uma consciência cognitiva por parte da criança, mas a existência de recursos já construídos de alguma maneira (ainda a serem compreendidos) que envolve inclusive percepção temporal, que fazem com que a criança apreenda o evento em curso, levando à busca de alternativas de desdobramento futuro.

No conjunto dos episódios, tais gestos manifestaram-se desde o décimo mês de vida, em consonância com a literatura, que discute a emergência do gesto de apontar em torno de 09-12 meses

(Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007; Leung & Rheingold, 1981; Vallotton & Ayoub, 2010; Camaioni, Aureli, Bellagamba & Fogel, 2003).

Eles são de destaque por colocarem em evidência que os gestos emitidos não se deram por imitação imediata do outro (competência que é usualmente atribuída nessa faixa etária). Os gestos não são também simbólicos, como já estando dentro de sistemas de representação (Wallon, 1979). Não apresentam conteúdo semântico específico, referindo-se a objetos ou conceitos na sua ausência, ou significando alguma de suas características (Vallotton, 2011). Apesar disso, os gestos foram entendidos como carregados de significações culturais, tendo ainda um efeito de reversibilidade sobre o próprio comportamento. As crianças apontam e lançam gestos com as mãos já enfronhados em relações de poder com o parceiro; em atitudes de doação ao outro e buscando diferentes modos de explicitar isso; em exercícios de definição de espaço, papel/contra-papel e resoluções de problemas nas relações. O gesto posiciona os parceiros em atos comunicativos, carregados de troca social significativa.

Dessa forma, os gestos carregados de significações atuaram como mediadores (remetendo a outra criança a estabelecer a atenção conjunta e a buscar captar o sentido sendo emitido), operador (fazendo com que o parceiro lhe desse atenção, pegasse a chupeta e tivesse atenção a outro objeto) e conversor (transformando a relação ou o curso da mesma para ambas as crianças). O signo que se produziu e estabilizou nas relações agiu, repercutiu, reverberou nos vários bebês, afetando-os nas relações e na história das relações.

Destaque maior é que esses gestos se fizeram presentes nas interações de bebês com seus pares de idade. Isso difere de todos os trabalhos analisados na revisão da literatura até aqui conduzida e mesmo da própria abordagem histórico-cultural como discutido por Vygostky, que têm considerado o gesto somente na relação do bebê com o adulto.

Entende-se que a imersão dos bebês na linguagem, no entanto, fez-se através de diferentes materialidades do signo, já que, em termos semióticos, não há distinção entre participação discursiva e não discursiva (Sinha & Rodriguez, 2008), apesar de que essas materialidades são inerentemente marcadas e transformadas pelo signo verbal, pelas práticas discursivas e pela cultura.

Fica claro, dessa forma, que nos afastamos de uma visão mentalista da relação da pessoa com o outro. Ao entender que o signo é plurivalente, flexível, implicando, mas não se restringindo, à representação mental, tem-se trabalhado o signo, a materialidade simbólica ou os mediadores semióticos através da corporeidade (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008). Temos assumido a noção de intersubjetividade e apreensão sígnica na experiência compartilhada de expressividade corporal, pela

coparticipação do bebê em estrutura de ação conjunta enquanto prática social e comunicativa. Nessa coparticipação, o corpo não é nem o veículo e nem o meio de engajamento, mas o próprio engajamento.

Os corpos são vistos assim não só como estruturas físico-biológicas, mas também enquanto estruturas experienciais vividas, sendo simultaneamente biológicos e fenomenológicos; tanto contexto de mecanismos, como estrutura experiencial vivida, as duas formas não podendo ser pensadas separadas, a não ser teoricamente. O destaque à corporeidade se destaca por apontar ao caráter simultaneamente público e privado da relação, em que, na relação, a experiência é simultaneamente ativa e passiva, dual, recíproca, havendo uma permanente reversibilidade entre as pessoas corporificadas. Há uma simultaneidade de ser sujeito e objeto de um ato, que implica sentir/ser sentido, tocar/ser tocado etc. E, na história relacional, em função das concepções sociais do grupo, das formas consideradas ideais de cuidados/relações, é que as experiências são significadas.

Esse caráter experiencial vivido se encontra incrustado em aspectos biológicos, psicológicos e do contexto cultural, tendo um caráter histórico e estando inextricavelmente ligado às histórias vividas. A experiência sgnica vivenciada pela corporeidade do bebê, representa um nível mais fundamental do que o do enunciado linguístico, porque já está estruturada como uma alteridade em relação à comunidade, requerendo uma conceituação de social mais imediata, íntima e integral. A significação como percepção corporificada é mais radicalmente aberta à história e à cultura, já que a cultura está pronta para ser encontrada, moldada e remoldada, em cada momento desse processo transformativo, na contínua história da experiência (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008).

Os signos e a significação encontram-se, assim, aquém das palavras (apesar de atravessados por elas), devendo ser considerados também em aspectos não verbais, corporificados. Chorar, coçar a nuca, olhar, estender braços para ir ao colo, apontar, são ações que carregam a materialidade de práticas culturais, a corporificação de significados sociais. O corpo é entendido então como significado e significando, a significação já estando presente antes da simbolização, da representação, o significado não sendo criado conscientemente por manipulação abstrata de símbolos. O significado não representa uma adição psíquica, mas é algo que existe na relação ser humano – ambiente.

Limitações dos estudos, contribuições, implicações teórico-práticas-metodológicas

Dentre as limitações, podemos citar a realização de estudos de caso, em que poucos são os participantes analisados. Simultaneamente, portanto, conduzir os estudos de caso representa o ponto forte e a fragilidade da pesquisa. A questão ética também tem sido um objeto de reflexão, já que apesar

da alta relevância dos estudos, tem-se muitos obstáculos à apresentação dos resultados, pelo risco de identificação dos participantes através das videograções.

Ainda, o fato de se trabalhar com bebês sem expressão da linguagem verbal, faz com que se trabalhe muito em torno de hipóteses. Como se busca refazer conceituações ligadas à linguagem do bebê – dissociando somente da linguagem verbal – temos buscado o lugar do corpo no processo de significação. Mas, como Gottlieb (2009) discute, dentro da necessidade de estudar e destacar os bebês como sujeitos legítimos e produtores ativos de cultura, os estudiosos de bebês vêm buscando aprender novas linguagens, que não só não possuem um dicionário pronto ou uma gramática publicada como, sem dúvida, apresentam regras ocultas, isso se puderem ser descobertas – ou, como diriam alguns, ser mutuamente criadas.

Em termos de contribuições, ao se questionar a supremacia ou exclusividade da palavra na constituição da pessoa, trazemos uma problematização teórico-conceitual da noção de linguagem. Com o questionamento, pode-se voltar um olhar ao bebê que descola seus processos dos de outros animais “inferiores”, conseguindo-se visualizar competências até então inesperadas. O desafio é conseguir elementos que ajudem a tornar visível ao pesquisador e simultaneamente dar visibilidade a esses processos dentro do campo. Isso envolve o necessário aprofundamento da questão do signo, de modo a apreender outras formas de sua materialização, para além da palavra, que contribuam para analisar o primeiro ano de vida, a participação do bebê na cultura e sua constituição cultural.

Isso faz com que venha se buscando contribuir com elementos teórico-metodológicos. Em termos práticos, tem-se contribuído para a formação de pessoas que lidem com educação infantil tanto formal (creche), como informal (casa, instituições de acolhimento, hospital).

Links para as produções do grupo: www.cindedi.com.br

Referencias

Amorim, K. S. (2011) Infant’s signification processes: a dialogue with Toomela’s focus on case studies. In *Yearbook of Idiographic Science* (2009) (pp.57-77). Roma: Firera & Liuzzo Group, v.2.

Amorim, K.S., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2008). Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 67-81.

Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. In M. Bakhtin, *The dialogical imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press. (Trabalho original publicado em 1934)

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1936)
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC. (Trabalho original publicado em 1929)
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513 – 531.
- Camaioni, L., Aureli, T., Bellagamba, F., & Fogel, A. (2003). A longitudinal study examination of the transition to symbolic communication in the second year of life *Infant and child development*, 12, 1-26.
- Clark, R.A. (1978). The transition from action to gesture. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: the emergence of language*. London: Academic Press.
- Cochet, H., & Vauclair, J. (2010). Features of spontaneous pointing gestures in toddlers. *Gesture*, 10(1), 86-107
- Góes, M. C. R. (2000). A. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, 20(50), 9-25.
- Gottlieb, A. (2009). Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, 20(3), 313-336.
- Leung, E. H. L., & Rheingold, H. L. (1981). Development of Pointing as a Social Gesture. *Developmental Psychology*, 17(2), 215-220.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Ed Zahar. (Trabalho original publicado em 1964).
- Pino, A. (1993). Processos de significação e a constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2004). Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-34). Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., Ramos de Oliveira, Z. (2008). Desafios Metodológicos na Perspectiva da Rede de Significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170.
- Seidenberg, M. S., & Petitto, L. A. (1987). Communication, Symbolic Communication, and Language: Comment on Savage-Rumbaugh, McDonald, Sevcik, Hopkins, and Rupert (1986). *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(3), 279-287.
- Sinha, C., & Rodríguez, C. (2008). Language and the signifying object: from convention to imagination. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha & E. Itkonen (Eds.) *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 358-378), Amsterdam: John Benjamins.

- Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-50). Porto Alegre: Artmed.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A New Look at Infant Pointing. *Child Development*, 78(3), 705 – 722.
- Vallotton, C. (2011). Babies open our minds to their minds: how listening to infant signs complements and extends our knowledge of infants and their development. *Infant mental health journal*, 32(1), 115-133.
- Vallotton, C. D., & Ayoub, C. C. (2010). Symbols build communication and thought: the role of gestures and words in the development of engagement skills and social-emotional concepts during toddlerhood. *Social Development*, 19(3), 601–626.
- Vigotski, L. S. (1929). *Manuscrito de 1929*. Disponível em: < F:\scielo.php.htm> Acesso em: 22 de outubro de 2007.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1959) O Papel do *Outro* na Consciência do *Eu*. In M. J. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Org.) (1986) *Henri Wallon* (pp. 158-167). São Paulo: Ed. Ática.
- Wallon, H. (1959b). Os Meios, os Grupos e a Psicogênese da Criança. In M. J. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Org.) (1986), *Henri Wallon* (pp. 168-178). São Paulo: Ed. Ática.
- Wallon, H. (1979). *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editora.
- Werebe, M. J. & Nadel-Brulfert, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ed. Ática.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED

Lilian Aparecida Cruz Dugnani (pesquisadora), Pontifícia Universidade Católica de Campinas –
Rafael da Nova Favarin (mestrando), Pontifícia Universidade Católica de Campinas –

Resumo

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, fundamentam-se nos princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os de Vigotski. Neste fórum, apresentamos os resultados de estudos desenvolvidos com gestores em diversas unidades escolares da rede pública municipal e estadual de ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, que têm em comum, a busca do estabelecimento da parceria entre psicólogos escolares e equipe gestora no enfrentamento e superação das condições concretas que desfavorecem a construção do coletivo como forma de enfrentamento do desinteresse dos jovens ao conhecimento escolarizado. Fica evidente que a maior parte dos conflitos emergem da dimensão relacional, e foi diante disso que encontramos um caminho promissor para a aproximação de psicólogos e gestores escolares, configurado como uma relação de parceria e apoio mútuo. Como profissionais da psicologia, assumimos a postura de favorecedores do desenvolvimento e das inter-relações humanas, colaborando com a promoção de espaços de diálogos e reflexões que favoreçam o enfrentamento e a superação dos conflitos, visando a construção do coletivo na escola. Os gestores, por sua vez, se posicionaram como articuladores da aproximação de outros profissionais do grupo com diversos atores escolares, tais como grupo de professores, de alunos, e comunidade.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural, gestores escolares, motivos, processos de mudanças, vontade.

Psicologia e gestores escolares: aproximações possíveis.

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, fundamentam-se nos princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os de Vigotski. Neste fórum, apresentamos os resultados de estudos desenvolvidos com gestores em diversas unidades escolares da rede pública municipal e estadual de ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, que têm em comum, a busca do estabelecimento da parceria entre psicólogos escolares e equipe gestora no enfrentamento e superação das condições concretas que desfavorecem a construção do coletivo como forma de enfrentamento do desinteresse dos jovens ao conhecimento escolarizado.

As queixas sobre o desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos escolarizados começam a ocorrer a partir do ensino fundamental II, são nomeadas, nesse momento, por professores e gestores escolares como indisciplina. O uso excessivo do celular, as conversas paralelas, o não cumprimento das atividades propostas em sala de aula ou das tarefas de casa, são apontados como os primeiros indícios deste desinteresse. Mas é no Ensino Médio que a indiferença se consolida, e tem como principal consequência a evasão escolar. No ano de 2015, a diretora de uma escola em que atuávamos, pede ao grupo que desenvolva um projeto que lhe ajude a compreender o porquê de 70% de seus alunos do Ensino Médio Noturno abandonarem a escola. Esta questão já vinha inquietando o grupo, pois notávamos, pelos resultados de nossas investigações que, mesmo aqueles alunos que frequentavam regularmente a instituição, pareciam não ter como objetivo aprender. A escola se caracterizava mais como um espaço de socialização do que como uma instituição de ensino (GARCIA & SOUZA, 2015; DONADON & SOUZA, 2016; GUIMARÃES & SOUZA, 2016).

Chamava-nos a atenção também o fato de os relatos da equipe gestora, sobre uma aparente indiferença dos professores em relação aos processos de ensino-aprendizagem evidenciarem certo desânimo para enfrentar as dificuldades recorrentes neste processo, justificando suas posturas nas condições cotidianas que enfrentavam: quadro docente incompleto, excessos de afastamentos e/ou absenteísmo, número excessivo de alunos colocados para fora da sala de aula e encaminhados à direção por motivos banais; não envolvimento dos professores com as atividades propostas nos espaços de formação pedagógica coletiva, e a resistência em aderir a propostas que visassem transformar esta

realidade Por outro lado, os professores se queixavam da indiferença da gestão, dos alunos e dos pais em relação ao seu trabalho. (PETRONI, 2008; DUGNANI & SOUZA, 2011; PETRONI & SOUZA, 2014; ANDRADA & SOUZA, 2015; DUGNANI & SOUZA, 2016). A indiferença estaria se constituindo como um modo de funcionar da escola? Como o psicólogo escolar poderia contribuir para a sua superação? O que caberia à gestão enquanto mediadora e promotora das condições de oferecimento de práticas escolares de qualidade?

Destas constatações e inquietações derivou o projeto de pesquisa trienal 2016-2018, que abarca as pesquisas do grupo, da professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza, intitulado: “A psicologia escolar no enfrentamento da indiferença na escola: práticas interventivas mediadas pela arte”. É sobre esta temática que versa este texto, com foco nos estudos finalizados e em andamento com gestores escolares, em que se pretende destacar a criação de grupos reflexivos para a construção da parceria entre psicólogos e gestores escolares na superação dos desafios que se impõem para a construção da coletividade na escola.

Corroboramos as ideias de Placco, Almeida & Souza, 2011, de que a gestão escolar deve ser orientada por três tipos de ação:

1. Articular os diversos saberes que constituem a escola, para que se ampliem as possibilidades da melhoria da qualidade do ensino ofertado.
2. Promover a formação continuada de professores, para que estes sintam-se instrumentalizados a lidar com os desafios que enfrentam em sua realidade concreta de atuação.
3. Transformar as relações nos espaços escolares para que estas se orientem para a formação do coletivo da escola no enfrentamento e superação dos conflitos e tensões do cotidiano.

Pudemos perceber, em nossas atuações com a equipe gestora, que garantir o cumprimento destas três ações não é tarefa fácil. Primeiro porque um excesso de atribuições é imputado aos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, o que faz com que muitas vezes, a gestão, que deveria se orientar pela constituição de espaços democráticos, seja relegada a um segundo plano, assumindo primazia o trabalho de administração escolar, orientado pela priorização do cumprimento de tarefas burocráticas (PARO, 2015).

Outro fator que dificulta, sobremaneira, o desenvolvimento de modo articulado destas três ações é a importância de planejá-las cuidadosamente. Isso porque, na escola as ações espontâneas assumem primazia sobre as planejadas. Mesmo os casos mais corriqueiros, tal como um aluno que esqueceu algum material, são direcionados para a equipe gestora, e não é raro vê-los abandonando algo

que se programaram para fazer para resolver os “problemas urgentes do dia” que batem às suas portas. Tais situações geram animosidades entre a gestão e a equipe de professores, pois, embora atendam à demanda, cobram dos professores uma postura mais autônoma, por outro lado, os professores acusam a gestão de os abandonarem à deriva com os alunos (PETRONI, 2013; DUGNANI, 2016).

Fica evidente que a maior parte dos conflitos emergem da dimensão relacional, e foi diante disso que encontramos um caminho promissor para a aproximação de psicólogos e gestores escolares, configurado como uma relação de parceria e apoio mútuo. Como profissionais da psicologia, assumimos a postura de favorecedores do desenvolvimento e das inter-relações humanas, colaborando com a promoção de espaços de diálogos e reflexões que favoreçam o enfrentamento e a superação dos conflitos, visando a construção do coletivo na escola. Os gestores, por sua vez, se posicionaram como articuladores da aproximação de outros profissionais do grupo com diversos atores escolares, tais como grupo de professores, de alunos, e comunidade. Abaixo seguem os conceitos norteadores das pesquisas-intervenções com gestores escolares.

Conceitos Norteadores das Pesquisas-Intervenções com Gestores Escolares.

Como mencionamos acima, a construção do coletivo é o nosso objetivo fim no trabalho com os gestores. Compreendemos a escola como espaço social em que se manifestam conflitos e tensões com origem em diferentes instâncias da sociedade. Dada a sua complexidade, pensamos que somente com o envolvimento e co-responsabilização de todos os seus atores, será possível superar a indiferença dos jovens pelos conhecimentos escolarizados (PETRONI & SOUZA, 2014). Logo, a coletividade é um dos conceitos que norteiam nossas pesquisas.

A coletividade é compreendida por nós, a partir de Petrovski (1984), como o nível mais alto de desenvolvimento de um grupo, é um modo de funcionar apropriado por meio da relação dialética permanente entre sujeito e social. Nos espaços em que a coletividade está desenvolvida, as tarefas, os desafios, os avanços e retrocessos são partilhados e compartilhados pelo grupo, conferindo, a um só tempo, a todos e a cada um, a capacidade de continuar persistindo rumo a um objetivo comum. Para que o coletivo seja desenvolvido, é preciso que a atividade conjunta seja socialmente e individualmente significativa, somente desta forma é possível superar as contradições que emergem das tensões entre os interesses grupais e individuais (PETRONI & SOUZA, 2014; DUGNANI & SOUZA, 2016).

A construção da coletividade decorre da criação de espaços que permitam aos integrantes da equipe conhecerem profundamente a atividade coletiva e as demais pessoas que constituem o grupo, é

essa aproximação que possibilitará que as ações sejam orientadas conscientemente pelos valores que são aceitos e compartilhados, a um só tempo, por cada um e por todos (PETRONI & SOUZA, 2014; DUGNANI & SOUZA, 2016).

Daí depreende-se que a construção do coletivo perpassa o favorecimento de relações dialógicas que promovam a tomada de consciência dos gestores quanto ao seu papel na educação. A tomada de consciência é outro conceito norteador de nossos trabalhos. Optamos por tomada de consciência, por compreendermos que, a consciência só se desenvolve na relação entre o sujeito e o mundo que o cerca, o que lhe confere dinamicidade. O arcabouço biológico, as experiências sociais e históricas, os sentidos e significados atribuídos à estas experiências, as apropriações da cultura humana, mediadas pela linguagem, que permite ao sujeito produzir e reproduzir formas de ser, estar, pensar e sentir o mundo, vão alterando as formas com que a pessoa vê a si próprio, aos demais, e ao mundo (PETRONI & SOUZA, 2014). É nesse sentido, que Vigotski (1925/1991; 1925/2004) afirma que, a consciência é sempre devir, pois há a possibilidade concreta e permanente de transformação, a depender das significações configuradas (SOUZA & ANDRADA, 2013)

Desvelar as significações, entendida por nós como a atribuição de significados e a configuração de sentidos às relações concretas vivenciadas pelos gestores, que se constituem um movimento dialético permanente que incorpora o social e o individual, é uma tentativa de se explicar o porquê a realidade se apresenta como tal. Em busca destas explicações, investimos em revelar os sentidos atribuídos às funções gestoras. Sentidos compreendidos, a partir de Vigotski (1934/2001), como a zona mais fluida, instável e dinâmica da palavra, revelar os sentidos atribuídos a função gestora significa desvelar os afetos que a constituem (DUGNANI & SOUZA, 2011; ANDRADA & SOUZA, 2013; FERREIRA & SOUZA, 2016). Os sentidos atribuídos pelos gestores à sua atividade constituirão os motivos que orientam sua ação. Os motivos são as necessidades culturais superiores. Sua constituição é ontologicamente social e cultural e, por isso, a um só tempo social e singular. O desenvolvimento da linguagem humana e a sua apropriação pela espécie possibilitou um salto qualitativo nos modos de relação do homem com o mundo concreto, dotando-o da capacidade de agir intencionalmente em vez de, reagir frente às suas necessidades e aos objetos, contemplando-o com a capacidade de escolha (VIGOTSKI 1934/2001). Desvelar os motivos que estão na base dos pensamentos, ações e emoções dos gestores, é compreender a unidade afetivo-intelectual-volitiva, que condiciona os movimentos da equipe gestora, favorecendo ou não a construção do coletivo na escola.

Embora compreendamos o sistema psicológico como um todo indissociável, em que o

desenvolvimento de uma função altera os nexos estabelecidos entre todas as outras, percebemos que para explicar as ações intencionais ou não, que estavam na base da mobilização/desmobilização do coletivo na escola, fazia-se necessário o aprofundamento no desenvolvimento de uma função específica. Importa destacar que, se o fazemos é apenas para fim didáticos, trata-se do desenvolvimento da vontade. A vontade é uma função psicológica superior que confere ao sujeito a capacidade de autorregular o meio e a si mesmo, pelo domínio de ferramentas e instrumentos de sua realidade concreta, o que lhe possibilita direcionar suas ações persistentemente para fins coletivos com vistas à superação dos desafios que se impõem à transformação de suas condições materiais de existência” (DUGNANI, 2016).

A vivência é outro conceito teórico norteador de nossos estudos. A vivência é compreendida por nós como:

uma experiência significativa para o sujeito, recheada de emoções, gerada por uma situação social de desenvolvimento (SSD), que não se configura como externa, mas como junção dos aspectos do sujeito e da própria situação. Visto que a vivência resulta na configuração de novos sentidos e significados pelo sujeito, ela pode ser tomada como unidade da consciência (SOUZA & ANDRADA, 2013, p. 362, grifo nosso).

Grupos Reflexivos na promoção da construção do coletivo na escola.

Os trabalhos com a equipe gestora têm se desenvolvido nos moldes de pesquisa- intervenção, por compreendermos que esta é, a um só tempo, fonte de construção de informações e reiteração do compromisso assumido pela psicologia escolar e educacional crítica com a superação de explicações patologizantes e individualizantes que permeiam a compreensão dos fenômenos que aportam na escola (DUGNANI & SOUZA, 2011; 2016; PETRONI & SOUZA, 2014; ANDRADA & SOUZA, 2015).

Em nossas investigações os saberes dos pesquisadores e dos participantes são compreendidos como complementares, o que favorece a construção das relações dialógicas, que se caracterizam pelo questionamento da realidade e da confrontação das ideias e pensamentos dos envolvidos, movimentos que podem favorecer um processo coletivo de atribuição de significação do vivido, que se revela nas sínteses construídas pelo grupo. Pautamo-nos no princípio ético da parceria e da transparência, uma vez que os participantes não só têm ciência de sua contribuição em um estudo científico, mas também se envolvem ativamente no processo da construção de informações.

Outro compromisso ético assumido pelo grupo PROSPED é o da pesquisa-intervenção com foco na transformação da escola, por isso, realizamos conversas para saber as demandas da escola. Com estes dados em mãos desenvolvemos projetos que possam atender nossas questões de pesquisa e contemplar

a escola naquilo que lhe é mais urgente. Os resultados são apresentados semestralmente aos atores escolares e neste momento é questionada a intenção de se dar continuidade ou não à parceria estabelecida, enquanto estes compreenderem que estamos contribuindo permanecemos na instituição. Um fato que tem caracterizado o trabalho com os gestores é o nosso longo tempo de permanência com a equipe, nos estudos aqui apresentados, acompanhamos por seis anos a mesma equipe de gestores, e nossa saída foi motivada pela transferência destes para outras unidades escolares. Ainda assim, fomos convidados a desenvolver nosso trabalho na nova escola do vice-diretor.

Os diálogos com a equipe gestora veem se mostrando um espaço de acesso privilegiado às diversas relações estabelecidas com professores, alunos, pais, agentes da secretaria de ensino, por meio da narrativa dos gestores.

A investigação dos conceitos acima explicitados não é tarefa simples, visto que as nossas investigações são empíricas, por isso, para sermos coerentes com a teoria que corroboramos, precisamos colocar os fenômenos em movimento, em busca da compreensão de sua gênese. Isso tem nos feito aprofundar as investigações sobre as mediações que, promovem vivências que favorecem/desfavorecem mudanças nas práticas gestoras na escola e, para tal temos investido no aprofundamento da Psicologia da Arte. Não se trata de descrever a realidade como ela é, mas de explicar o porquê das práticas gestoras se objetivarem como são e promover novas significações que promovam mudanças nestas.

Para isso é preciso problematizar a realidade, desnaturalizar as relações, questionar o instituído, o que só pode ocorrer com a criação de momentos de pausas reflexivas (PLACCO, 2003). Este é o primeiro desafio do trabalho com os gestores. Não pelos motivos que esperávamos, a literatura especializada reafirma a dificuldade em se aproximar destes atores escolares, mas não foi o que vivemos. Surpreendemo-nos com a pronta adesão dos grupos de gestores à proposta dos grupos de reflexão, nossa dificuldade maior é desconstruir a priorização do atendimento aos eventos cotidianos em detrimento dos planejados. São constantes as interrupções por motivos banais, nos momentos em que estamos reunidos com os gestores, professores, alunos, secretárias, telefonemas. Essa é a primeira parte da intervenção, sensibilizá-los para a importância dos momentos de pausas (PETRONI & SOUZA, 2014; DUGNANI & SOUZA, 2011; 2016)

Neste caminho dois instrumentos têm sido fundamentais: as materialidades mediadoras e as sínteses, que tem nos instrumentalizado para aprimorar as intervenções e os resultados de nossos

estudos. Materialidades mediadoras¹³ foi um termo forjado por Souza (2011), para definir uma estratégia metodológica do grupo PROSPED. Materialidades porque se trata de símbolos produzidos pela cultura, principalmente a arte, e mediadoras porque por meio delas abre-se um espaço genuíno de expressão do sujeito, de seus pensamentos e emoções e, a um só tempo, ao o expresso é elaborado e reconfigurado. (SOUZA, PETRONI & DUGNANI, 2011; PETRONI & SOUZA, 2014). E as sínteses, que são narrativas escritas, a partir de registros gravados em áudio de encontros com os gestores, e lidas coletivamente no encontro subsequente, contemplam o cenário em que estes se desenvolvem, destacam as contradições que emergem dos diálogos empreendidos em torno da discussão de um tema; estes dois instrumentos têm nos possibilitado favorecer a reconfiguração das significações da realidade cotidiana da escola, e promover mudanças nos modos de relação na escola. (SOUZA, et. al. 2015; DUGNANI & SOUZA, 2016).

Vimos defendendo que estes instrumentos se complementam no estabelecimento de mediações estéticas e semióticas que podem promover práticas gestoras direcionadas para a construção da coletividade na escola. As mediações estéticas e semióticas constituem uma unidade indissociável, mas de naturezas diferentes, em que a depender do uso do instrumento interventivo, uma ou outra são colocadas em primazia. Enquanto a dimensão semiótica, se refere às esferas cognitivas, sendo traduzidas por Pino (2010), como a capacidade de saber o porquê se faz o que se faz, superando o reducionismo do conhecimento pragmático limitado ao como fazer; a dimensão estética, segundo o mesmo autor, trata da esfera da sensível, superando o reducionismo da percepção do que se faz e avançando para sentir aquilo que se faz. Há ainda uma última dimensão que acrescentaríamos a dimensão volitiva, que se trata da capacidade de objetivar aquilo que se pensa e o que se sente em uma ação que esteja ligada a atividade da escola, a promoção da apropriação do conhecimento escolarizado pelas novas gerações. A dimensão volitiva, gerada pelo afetivo, incorpora as significações e dispara um movimento que possibilita o desenvolvimento de uma ação conscientemente direcionada pelo sentir e pelo pensa (DUGNANI & SOUZA, 2016).

Neste sentido, a arte, tem se mostrado fundamental na mediação dos processos reflexivos dos gestores escolares. Isso porque a arte pode potencialmente assumir a função de instrumento psicológico, uma vez que, “afeta os sujeitos, despertando suas emoções e possibilitando que vivenciem as relações com os outros e consigo próprios de um modo novo” (DUGNANI & SOUZA, 2016, P.249),

¹³ Utilizamos como materialidades mediadores reproduções de obras de arte, documentários, músicas, e materiais plásticos para produção de objetos.

novo porque mediado e não imediato (PETRONI & SOUZA, 2014).

Quanto à construção dos dados para análise.

As nossas análises se sustentam no método dialético. Buscamos a explicação dos fenômenos ao invés de sua descrição, elegendo uma unidade que quebra a fragmentação do estudado em elementos. A busca é pela contradição que emerge quando o fenômeno estudado é posto em movimento.

Como destacado acima, as pesquisas-intervenções com gestores escolares estendem-se por anos, por isso, no momento da pesquisa temos uma grande quantidade de dados brutos para serem organizados. A organização se inicia com a definição da unidade de análise do fenômeno que está sendo investigado. Trata-se de identificar a menor parte que contém o todo, a unidade de análise.

Temos assumido como unidade análise as expressões com significações, que são palavras/frases e/ou gestos que contém significados e sentidos sobre o investigado. Por exemplo, ao discutir sobre a organização da escola, um dos gestores se diz muito surpreso ao perceber que, ao colocar no quadro de avisos as rotinas e horários, que a gestão realizaria atendimentos, estes passaram a ser respeitados por pais, alunos e professores, diminuindo muito a interrupção de seu trabalho. A nosso ver, neste dado apresentado se revela, na fala do gestor (expressão com significação), um indicador de tomada de consciência.

E é em busca destes indicadores que realizamos leituras minuciosas e sucessivas, das sínteses e transcrições de nossos encontros, como a primeira forma a de organização de dados. Na segunda etapa os indicadores são agrupados por similaridades, derivando daí a primeira categorização dos dados. Na terceira etapa busca-se as contradições que constituem os fenômenos nas categorias agrupadas. Esta forma de construção dos dados de análise pode gerar dois tipos de categorização.

Por pares de opostos ou por categorias e subcategorias. A análise decorre da explicação dos fenômenos à partir destas categorias.

Resultados, implicações sociais e limitações dos estudos.

Nestes 8 anos realizando intervenções com a equipe gestora, pudemos perceber a importância do trabalho do psicólogo escolar como mobilizador de reflexões que visem desnaturalizar o cotidiano e constituir novas formas dos gestores se relacionar com os diversos atores escolares. Outro resultado, que os próprios gestores nos apontam um trabalho fundamental do psicólogo na escola, é a mediação de

diálogos que visem fazer emergir as tensões e contradições das relações interpessoais para que possam superá-las.

Pudemos ver em nossas intervenções, coletivos sendo construídos, por meio da constituição de interações pautadas no respeito. A nossa longa permanência no campo em que atuamos, sustentada apenas pela vontade dos grupos de gestores com que trabalhamos em continuar com os grupos reflexivos, são a nosso ver a objetivação de uma parceria entre psicólogos e educadores, que passam a se reconhecerem como complementares na atuação na escola. Poder presenciar estes novos modos de relação sendo expandidos para professores, alunos e comunidade é, a nosso ver, a maior implicação social, do que fazemos.

Muitas são as nossas limitações, a primeira e mais importante delas é não haver uma política pública que garanta a inserção do psicólogo nas unidades escolares. Favarin é mestrando em nosso grupo de pesquisa e atua em uma rede de ensino municipal em que existe o serviço de psicologia. Neste município são encaminhadas por volta de 300 pedidos de ajuda realizados por professores de 34 escolas municipais (de todos os ciclos de ensino), em sua maioria as queixas se referem à dificuldade na aprendizagem associadas ou não a alterações de comportamento.

Outra ação do serviço de psicologia é a formação de coordenadores pedagógicos, em que são realizados encontros para debates de temas que sejam do interesse destes profissionais. Favarin notava em suas observações uma queixa centrada no aluno e em sua família, tanto na fala de professores quanto de coordenadores, e oferece à rede um projeto de intervenção com coordenadores pedagógicos visando desconstruir este movimento. O seu projeto funcionou até a última eleição. Mesmo com a aprovação dos coordenadores pedagógicos a troca de pessoas na secretaria de ensino fez com o projeto parasse. Enquanto não houver políticas públicas com diretrizes claras quanto ao que é o papel do psicólogo escolar, nossos projetos sempre estarão à mercê das mudanças das lideranças.

O nosso segundo desafio é conseguir mobilizar os gestores para a importância de se ter o PPP como principal norteador das ações na escola. As ações norteadas por um PPP construído coletivamente fariam com que os conflitos ocasionados por divergências de opiniões diminuíssem muito.

Os processos de mudanças ocorrem lentamente, em movimentos de avanços e retrocessos, é preciso, portanto, ter paciência e persistência para que se possa pegar trabalho nas mãos. Em outras palavras é preciso tempo para se investir, tempo que nem sempre está a nosso favor, visto que a mudança de um dos membros da equipe gestora para outra escola, pode pôr o nosso trabalho em suspenso por um período indeterminado.

Pesquisadores e suas pesquisas e produções sobre gestores escolares

DUGNANI, L.A.C.; SOUZA, V.L.T. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 33, p. 247-259, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n2/0103-166X-estpsi-33-02-00247.pdf>

DUGNANI, L.A.C.; Souza, V.L.T. Movimentos Constitutivos da Coletividade na Escola. In: Laurinda Ramalho de Almeida; Vera Maria Nigro de Souza Placco. (Org.). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. 1ed.São Paulo: Ed Loyola, 2016, v. 1, p. 137- 160.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V.L.T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: Placco, Vera Maria Nigro de Souza e Almeida, Laurinda Ramalho. (Org.). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. 1ed.São Paulo: Ed. Loyola, 2015, v. 1, p. 9-24.

SOUZA, V.L.T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida. (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço escolar: articulador, formador e transformador. 1ed.São Paulo: Loyola Ed., 2015, v. 1, p. 53-72.

SOUZA, V.L.T.; DUGNANI, L.A.C.; PETRONI, A.P.; ANDRADA, P.C. Síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. Psicologia da Educação (Online), v. s/v, p. 83-94, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/27844/19643>

PETRONI, A.P.; SOUZA, V.L.T. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. Psicologia: Ciência e Profissão (Impresso), v. 34, p. 444-459, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000200013&lng=pt

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V.L.T. Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da psicologia escolar. Psicologia da Educação (Impresso), v. 33, p. 29-47, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n33/n33a03.pdf>

Souza, V.L.T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C.; BARBOSA, E. T.; ANDRADA, P. C. O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: Raquel de Souza Lobo Guzzo. (Org.). Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública. 54ed.Campinas: Átomo & Alínea, 2014, v. p. 27-54.

Referências Bibliográficas.

ANDRADA, P.C.; SOUZA, V.L.T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, p. 359-368, 2015.

DONADON, F.; SOUZA, V.L.T. A relação entre linguagem e memória na aprendizagem: um estudo com jovens do ensino médio. In: XXI Encontro de Iniciação Científica da PUC- Campinas, 2016, Campinas. Anais do XXI Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 2016.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V.L.T. Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia da Educação (Impresso)*, v. 33, p. 29-47, 2011.

DUGNANI, L.A.C. Psicologia escolar e práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2016.

DUGNANI, L.A.C.; SOUZA, V.L.T. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 33, p. 247-259, 2016.

FERREIRA, A.L.M.C.M; SOUZA, V.L.T. Os sentidos da docência para estudantes do magistério indígena: o papel da língua como mediação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 33, p. 303-312, 2016.

GARCIA, L. H.; SOUZA, V.L.T. A percepção de adolescentes sobre a influência da atenção e o papel das redes sociais na aprendizagem. In: XX Encontro de Iniciação Científica Puc- Campinas, 2015, Campinas. Anais do XX Encontro de Iniciação Científica, 2015.

GUIMARAES, C. C.; SOUZA, V.L.T. A percepção de professores e gestores sobre a influência da memória e da atenção na aprendizagem de alunos do ensino médio. In: XXI Encontro de Iniciação Científica da PUC- Campinas, 2016, Campinas. Anais do XXI Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 2016.

PARO, V. H. Diretor escolar: administrador ou gerente? São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

PETRONI, A.P. Autonomia de professores: reflexões da perspectiva da Psicologia. Dissertação (Mestrado em Psicologia profissão ciência) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

PETRONI, A.P. Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da consciência de gestores. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

PETRONI, A.P.; SOUZA, V.L.T. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão (Impresso)*, v. 34, p. 444-459, 2014.

PETROVSKI, A.V. Personalidad, actividad y colectividad [tradução: Alcira Kessler]. Buenos Aires: Ed. Cartago, 1984.

PINO, A. Estética e semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: A. Pino; L.M. Schlindvein; A.A. Neitzel (orgs). *Cultura, escola e educação criadora*. Curitiba: CRV editora, 11-30, 2010.

PLACCO, V.M.N.S. O coordenador pedagógico no confronto com cotidiano na escola. In: Placco, V.L.T. &

Almeida, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 44-60, 2003.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.A.; SOUZA, V.L.T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

SOUZA, V.L.T.; ANDRADA, P.C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso), v. 30, p. 355-365, 2013.

VYGOTSKY, L.S. Obras escogidas – II. Madri: A. Machado Libros,2001.

MARTA SUELI DE FARIA SFORNI

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

GEPAE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade de Ensino

Bruna Lorena Bacaro (UEM, Maringá-PR)

Dalva Helena de Medeiros (UNESPAR – Campo Mourão-PR)

Giselma Cecília Serconek (UEM, Maringá-PR)

Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi (Unioeste, Cascavel-PR)

Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro (UENP, Jacarezinho-PR)

Rafael Cesar Ferrari dos Santos (Unoeste, Presidente Prudente-SP)

Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni (UEL, Londrina-PR)

Valdiléia Xavier de Oliveira (UEM, Maringá-PR)

Resumo

O presente trabalho visa apresentar os objetivos, fundamentos teóricos, metodologias adotadas e constituição do GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade de Ensino. O grupo realiza estudos e pesquisas com o objetivo de produzir conhecimentos sobre modos de organização do ensino de conceitos que tenham impacto na aprendizagem de desenvolvimento dos estudantes. O GEPAE fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade. As obras de Vigotski, Leontiev, Davidov e Galperin foram objetos de estudo nas reuniões realizadas nos últimos anos. Para atingir o objetivo do grupo é necessário realizar intervenções pedagógicas e analisar o seu potencial formativo. Essas intervenções são denominadas de experimentos didáticos e são realizadas em situações reais de ensino em sala de aula. As ações do grupo visam produzir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento teórico da didática e das metodologias de ensino de diferentes áreas do conhecimento

escolar. Dentre os principais objetos de investigação destacam-se formação de conceitos em contexto escolar; desenvolvimento do pensamento teórico; princípios e ações docentes. Os conhecimentos produzidos pelo grupo têm sido divulgados nos espaços acadêmicos e se constituído em objeto de estudos por parte de professores da educação básica, via programas e ações de formação continuada. Sugere-se como problemáticas para discussão no IV Fórum Iscar Brasil 2017: alternativas para a organização do ensino de acordo com a Teoria da Atividade; relação entre a Teoria da Atividade e o Currículo Escolar; metodologias de pesquisa que estejam em sintonia com a Teoria da Atividade.

Palavras-chave: aprendizagem conceitual; organização do ensino; didática.

Este texto apresenta o percurso dos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Inicialmente apresentamos a organização do GEPAE, delimitamos seu objeto de pesquisa e apresentamos os principais resultados de pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo.

Os participantes do grupo realizam estudos em parceria há mais de dez anos (SFORNI, 2004), porém, somente em 2015 o grupo foi formalizado junto ao Diretório do CNPq com a denominação de GEPAE, sob a liderança da Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni. O grupo realiza estudos e pesquisas sobre modos de organização do ensino e seu impacto na aprendizagem dos estudantes. O GEPAE fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade e, por meio da realização de experimentos didáticos, visa produzir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento teórico da didática e das metodologias de ensino de diferentes áreas do conhecimento escolar. Dentre os principais objetos de investigação destacam-se: formação de conceitos em contexto escolar; formação do pensamento teórico; princípios e ações docentes.

O grupo compreende, tal como afirmado por Vigotski (2004, 2005), que aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento, entretanto, a aprendizagem corretamente organizada propicia o desenvolvimento de características humanas que não se desenvolvem geneticamente. Esse pressuposto vigotskiano provocou a necessidade de compreender como seria uma correta organização da aprendizagem, o que gerou o motivo central da atividade de pesquisa dos membros do GEPAE: a produção de conhecimentos sobre a organização do ensino que tenha o potencial de promover o desenvolvimento dos estudantes.

Mobilizadas por esse motivo coletivo, as pesquisas individuais (de mestrado e doutorado) são entendidas como ações que, voltadas para a organização do ensino de diferentes áreas que compõem o currículo escolar, vão produzindo conhecimentos sobre um modo geral de organização do ensino promotor do desenvolvimento humano. A constituição dessa atividade coletiva é possibilitada pelo fato de o GEPAE ser composto por pesquisadores formados em diferentes cursos de licenciatura e que atuam como docentes e pedagogos na Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior. A formação diversificada dos seus membros, aliada a compreensão das condições objetivas da instituição escolar, contribuem para estabelecer a relação entre a atividade de estudo e de pesquisa, com a mediação pedagógica em sala de aula em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, essa composição confere ao grupo as condições potenciais para investigar, de maneira aprofundada, princípios teórico-metodológicos da atividade pedagógica em diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Desse modo, a Teoria da Atividade, além de se constituir em referencial teórico das pesquisas, está presente também na estrutura de organização do grupo, permitindo tornar explícita a articulação entre a necessidade, o motivo e ações decorrentes da atividade que é realizada pelo Grupo. Considerando que não há atividade sem motivo e que ela é composta pelas ações com intenção de atingir um determinado fim, a atividade de trabalho coletivo dos participantes do GEPAE é estimulada pelo seu resultado final, para o qual contribui cada um de seus elementos.

Metodologias investigativas predominantes

A organização (*metodos*) dos estudos sistemáticos, pesquisas e investigação (*logos*), ou seja, a metodologia investigativa do grupo delinea-se de acordo com os princípios teóricos e com o objeto de estudos do grupo, de modo mais amplo, e conforme a especificidade da investigação proposta pelo pesquisador em particular. Num conjunto, a metodologia investigativa do grupo envolve estudos bibliográficos, análises documentais e de materiais didáticos, pesquisa de campo e, predominantemente, experimentos didáticos.

Por meio do experimento didático pode-se organizar, acompanhar, intervir e analisar a execução da atividade de estudo proposta, possibilitando a observação e a intervenção ativa do pesquisador nas ações de ensino, conforme acompanha a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Segundo Davidov (1988), esse tipo de experimento é um método especial de investigação, pois permite identificar, acompanhar, participar e explicar o mecanismo interno da assimilação de conceitos e do

surgimento de novas estruturas mentais. Essa metodologia está ancorada nos princípios fundamentais do método genético experimental desenvolvido e empregado por Vigotski e seus colaboradores, ao investigarem a gênese e o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores na criança.

O método genético experimental é conceituado por Davíдов e Márkova (1987) como um método de investigação que

[...] passa da constatação das peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas à estratégia de formação ativa, à reprodução em condições especiais, dos processos de surgimento e dos estágios de desenvolvimento com a finalidade de descobrir sua essência. A criação de modelos experimentais de desenvolvimento psíquico tem por objetivo elucidar as condições essenciais para direcioná-lo (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p.174, tradução nossa)¹⁴.

As ações do investigador intervêm diretamente no fenômeno estudado. Como diz Freitas (2010), o experimento estabelece uma relação entre o sujeito que investiga, o sujeito investigado e o objeto de investigação. As ações sistematicamente planejadas pelo pesquisador são materializadas em um conjunto de tarefas em torno de um conceito científico a ser aprendido. São ações que buscam, ao mesmo tempo, explicitar os fenômenos psíquicos estudados pelo investigador e provocar uma mudança cognitiva no sujeito investigado. No caso, específico do GEPAE, procura-se analisar quais ações realizadas pelo pesquisador/professor favorecem a aprendizagem conceitual e desenvolvimento dos estudantes.

Atividades investigativas dos pesquisadores do GEPAE

A trajetória de estudos e investigações do GEPAE, como já afirmado, caracteriza-se por congrega pesquisadores e pesquisas relativas a distintas áreas de conhecimento, como Filosofia, História, Arte, Matemática, Ciências, Linguagem, Educação Física e voltadas a diferentes níveis de ensino. Alguns projetos de investigação surgem das necessidades e motivações trazidas pelos próprios membros e outros são impulsionados pelos estudos desenvolvidos no interior do grupo. A multiplicidade de áreas confere uma identidade singular a esse coletivo e permite discussões que transitam pelas áreas específicas, orientadas, no entanto, pelo mesmo eixo, ou seja, pela Teoria Histórico-Cultural e pela Teoria da Atividade, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético.

¹⁴ No texto original, lê-se: “[...] pasa de la constatación de las peculiaridades del desarrollo psíquico en diferentes etapas evolutivas a la estrategia de formación activa, a la reproducción, en condiciones especiales, de los procesos de surgimiento y de los estadios de desarrollo con la finalidad de descubrir su esencia. La creación de modelos experimentales del desarrollo psíquico tiene por objetivo aclarar las condiciones esenciales para dirigirlo (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p.174).

A produção acadêmica acumulada pelo grupo tem se concentrado em investigações em torno da organização do ensino e o marco geral das reflexões define-se pelo interesse em identificar um modo geral de ensino que promova aprendizagem e desenvolvimento psíquico.

Entendendo que o desenvolvimento psíquico não decorre de maturação e sim que é um resultado histórico-social, promovido em grande parte pela apropriação de conceitos científicos no ambiente escolar, Medeiros (2014) buscou analisar em sua pesquisa, se o ensino, como está organizado em livros didáticos, é favorável à aprendizagem e capaz de levar ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Para tal, escolheu o livro didático de Ciência como material de análise, compreendendo-o como uma expressão da organização didática generalizada em todo país. A pesquisa a levou a constatar que, a organização didático-metodológica do ensino, oferecida via livros didáticos, fundamenta-se na valorização dos conhecimentos cotidianos, dos conhecimentos empíricos, contribuindo de forma pouco significativa para a formação do pensamento teórico dos estudantes. A tese da pesquisadora foi adaptado para o formato de livro e publicado em conjunto com sua orientadora Marta Sueli de Faria Sforzi com o título “(Im)possibilidades da organização do ensino: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes”, pela Appris Editora, no final de 2016.

Com o objetivo de analisar as condições de aprendizagem oferecidas aos estudantes com cegueira ou com baixa visão, matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental, Oliveira Junior (2014), realiza uma investigação documental e bibliográfica, e vai à campo analisar as condições de aprendizagens oferecidas aos estudantes. Sua pesquisa revelou que, no contexto analisado, as condições de aprendizagem existentes indicam um tipo de inclusão que prima mais pelo acolhimento e a convivência social do que pela promoção da aprendizagem de conceitos científicos e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

Bruna Lorena Bacaro iniciou sua pesquisa de mestrado em 2016 e visa investigar a unidade entre pensamento e linguagem defendida por Vigotski, procurando compreender a relação dessa unidade com a defesa, também presente nessa teoria, de que a aprendizagem de conceitos científicos favorece o desenvolvimento da consciência. Seu objetivo é aprofundar conhecimentos acerca do papel da linguagem simbólica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, partindo da hipótese de que está na compreensão desse pressuposto teórico a chave para a compreensão da influência da aprendizagem de conhecimentos científicos no desenvolvimento do psiquismo.

Dentre as pesquisas propostas e desenvolvidas pelos integrantes do GEPAE, pode-se unificar, num subgrupo, aquelas que têm como objeto de estudo princípios teóricos para a organização do ensino

e que se utilizaram de experimentos didáticos como metodologia de pesquisa. Nessa direção, temos o trabalho de Cavaleiro (2009) que, em sua dissertação intitulada “Organização do ensino da linguagem escrita: contribuições da abordagem histórico-cultural”, desenvolvida com o objetivo investigar modos de organização do ensino da linguagem escrita que promovem a aprendizagem e o desenvolvimentos dos estudantes conforme potencial formativo de ensino defendido pela citada teoria. Seu estudo teórico e experimento formativo desenvolvido no 3º ano do Ensino Fundamental permitiu observar e compreender que a aprendizagem dos alunos é favorecida quando são contempladas atividades que envolvem reflexão e que exijam deles a elaboração ativa do conhecimento. A pesquisadora verificou que as atividades de ensino precisam ser planejadas de modo que requeiram a atenção dirigida e, portanto, consciente do aluno ao objeto de aprendizagem. Constatou, também, que a proposição de situações-problema, envolvendo o conteúdo, torna-se mobilizadora de ações mentais necessárias à aprendizagem consciente e, por decorrência, promovem o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Compartilhando do mesmo objeto de pesquisa, Oliveira (2013), com base na compreensão da relação entre a Arte, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento humano, tem como objetivo investigar como o ensino de Arte pode ser organizado para que promova o desenvolvimento dos estudantes. Os resultados dos estudos teóricos e do experimento didático efetivado em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental apontaram que uma educação promotora do desenvolvimento deve estar centrada no ensino de conceitos científicos, considerando o aspecto lógico-histórico do conhecimento.

Pinheiro (2016), trilhando caminho similar, busca analisar mediações didáticas para que o texto fílmico favoreça a aprendizagem de conceitos históricos e, assim, desenvolva a consciência histórica dos estudantes, essenciais ao desenvolvimento do pensamento teórico, função fundamental da escola, segundo a Teoria Histórico-Cultural. Para isso, a pesquisadora organizou experimento didático em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, no qual utilizou filmes para o ensino do conceito de migração. Os resultados de sua tese evidenciaram que as ações didáticas devem ser sistematizadas para que a ação do professor e dos alunos antes, durante e após a exibição do filme estejam voltadas para os elementos nucleares do conceito em estudo.

Diferentemente dos estudos realizados pelos demais integrantes desse subgrupo do GEPAE, que realizaram experimentos didáticos em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ottoni (2016) empreendeu uma investigação bibliográfica, documental e experimento didático no âmbito da Educação Infantil, a fim de identificar ações educativas que favoreçam a aprendizagem conceitual na educação

pré-escolar (faixa etária entre quatro e cinco anos de idade). Entre as ações de ensino reconhecidas pela autora, destaca-se a importância de propiciar situações-problema desafiadoras, que coloquem as crianças em atividade com o conceito socialmente produzido; criar situações que gerem motivos para que as crianças voltem-se para o conteúdo a ser ensinado; estabelecer diálogo com as crianças, em sala, que permita ao professor acompanhar a evolução do significado do conceito pela criança.

No outro extremo da Educação Básica, 3º ano do Ensino Médio, Belieri (2017) realiza um experimento didático com apoio teórico da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Seu objetivo é compreender como o trabalho com a linguagem filosófica pode favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico. Para tal desenvolvimento, três ações de ensino mostraram-se favoráveis durante o experimento: a modelação, ou seja, o uso de modelos gráficos que ressaltam o nuclear do conceito filosófico, a leitura orientada de textos clássicos e a produção de textos argumentativos. Essas ações de ensino mostraram-se favoráveis ao desenvolvimento do pensamento dos estudantes por tornar consciente a articulação conceito-juízo-argumento, o que implica a superação da não-consciência do discurso argumentativo que ocorre espontaneamente no cotidiano.

No campo da formação de professores, Mendonça (2017) investigou ações formativas que favorecem transformações na atuação do professor alfabetizador, nos marcos da Teoria Histórico-Cultural. Para atingir seu objetivo, além dos estudos teóricos, desenvolveu um experimento didático para a análise da relação entre algumas ações de formação e a atuação de um grupo de professores, permitindo evidenciar que a aprendizagem conceitual do conceito de palavra escrita como instrumento psicológicos da criança, aliada à possibilidade de planejar-estudar-conceituar-replanejar a atividade de ensino, proporciona, ao professores, potencial de compreender e melhor organizar sua ação em sala de aula.

Em desenvolvimento, encontram-se outras três investigações que, da mesma forma, propõem experimentos didáticos. Desenvolvendo um trabalho de investigação acerca da organização do ensino, Giselda Cecilia Serconek, em sua tese, busca evidenciar os princípios fundamentais da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov para embasar a organização e realização de atividades de estudo na área da Matemática. Seu experimento didático envolve o ensino de conceitos de medidas e grandezas em turma do 4º ano do Ensino Fundamental, conceitos considerados, por Davydov, nucleares na Matemática. Conceitos nos quais os alunos brasileiros apresentam baixos índices de proficiência em avaliações externas.

A pesquisa de doutoramento de Rafael Cesar Ferrari dos Santos soma-se às investigações realizadas pelo grupo, voltando-se, especificamente, para o ensino da Educação Física no ambiente escolar. Seu olhar para essa área de conhecimento é dirigido pelo mesmo referencial teórico e procura situar a relação entre esse componente curricular e o propósito mais geral da educação escolar que é a promoção do desenvolvimento psíquico, via apropriação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, propõe investigar as condições teórico-metodológicas para efetivar a aprendizagem de conceitos de movimento corporal por alunos do Ensino Fundamental. O pesquisador apresenta a hipótese de que a tomada de consciência dos conceitos envolvidos nas atividades corporais possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico.

Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi iniciou sua pesquisa de doutoramento em 2016 e propõe investigar como a proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio pode promover a integração curricular sem perder o potencial formativo inerente a cada área de conhecimento. Para tanto, parte dos pressupostos teóricos do programa, os quais destacam o trabalho como princípio educativo e interdisciplinaridade como conceitos basilares. Lizzi procura ampliar os pressupostos apresentados com base na compreensão de conceito científico presente na Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa será realizada por meio de experimento didático com os professores que passaram pela formação do pacto no ano de 2014 e 2015.

Resultados, implicações sociais e limitações dos estudos

Mediante pesquisas já realizadas pelo GEPAE com a intenção de produzir conhecimentos sobre a organização de um ensino que propicie o desenvolvimento das funções psíquicas e formação do pensamento teórico de estudantes, o grupo chegou a alguns princípios para a organização do ensino que se mostraram potencialmente formativos:

Princípios Didáticos	Ações docentes decorrentes
1. Princípio do ensino que desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos)

<p>2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem</p>	<p>a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito</p> <p>b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias</p> <p>c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes</p>
<p>3. Princípio do caráter consciente da atividade</p>	<p>a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito</p> <p>b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes</p> <p>c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral</p>
<p>4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal</p>	<p>a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita)</p> <p>b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento</p>
<p>5. Princípio da ação mediada pelo conceito:</p>	<p>a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito</p> <p>b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito</p> <p>c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito</p>

Fonte: SFORNI, 2015

Os trabalhos realizados pelo GEPAE-UEM apresentam avanços teóricos e práticos na compreensão e produção de conhecimento sobre os modos de organização do ensino promotores de

desenvolvimento humano. Os conhecimentos produzidos pelo grupo têm sido divulgados em espaços acadêmicos e se constituído em objeto de estudos por parte de professores da educação básica, via programas e ações de formação continuada. No momento, o grupo tem procurado organizar unidades conceituais que explicitem o ensino de conceitos de acordo com os estudos realizados, bem como buscado formas de estruturar planejamentos de ensino com base nos princípios e ações expostas no quadro anterior, de modo que o conhecimento acadêmico produzido tenha seu impacto social junto à educação básica.

No entanto, o grupo reconhece que ainda há muito a caminhar, dado a amplitude do tema em investigação e as condições concretas de realização dos estudos e dos experimentos didáticos (tempo de realização e condições de acompanhamento). Por essa razão, o GEPAE considera importante que no IV Fórum Iscar Brasil 2017 temáticas como: alternativas para a organização do ensino de acordo com a Teoria da Atividade; relação entre a Teoria da Atividade e o Currículo Escolar; metodologias de pesquisa que estejam em sintonia com a Teoria da Atividade, sejam discutidas com demais grupos que tenham interesse de investigação semelhante.

Links para as produções do grupo

<http://gepae-uem.blogspot.com.br/>

<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/5403>

<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a14n28>

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45965>

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf>

<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>

<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15674>

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5140/0>

<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13717>

<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a03>

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640516>

Referencias

BELIERI, C.M. “A gente entende mais o que escreveu... tem mais lógica!” – a argumentação e o desenvolvimento do pensamento nas aulas de filosofia no Ensino Médio. 191 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

CAVALEIRO, P. C. F. Organização do Ensino da Linguagem Escrita: contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

DAVÍDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SHUARE, M. (Comp.) La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS - Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE; 10.; Anais.... Uberlândia: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. v. 1. p. 1-11.

LEONTIEV, A. Atividade, Consciência y Personalidad. Buenos Aires: Arte: 1978.

MEDEIROS, D. H. de. Aprendizagem conceitual e desenvolvimento do pensamento teórico: (im)possibilidades da organização do ensino. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

MENDONÇA, F. W. A organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador: a contribuição da Teoria Histórico Cultural. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

OLIVEIRA, V. X. de. “Olha, é só um truque, tem desenho lá!” - o Ensino de Arte com Base em Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P. de. Alunos com cegueira ou baixa visão no ensino regular: uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento. 188 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OTTONI, T. de P. M. E. Aprendizagem Conceitual na Educação Infantil. 224fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PINHEIRO, A. A. M. Aprendizagem conceitual: o cinema como possibilidade formativa. 2016. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SFORNI, M. S. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM editora, 2004.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução do russo e introdução: Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: LEONTIEV, Alexis e outros. Trad. Rubens Eduardo Frias. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

SONIA MARI SHIMA BARROCO

Universidade Estadual de Maringá

Psicologia Histórico-Cultural e Educação

Adriana de Fátima Franco – Universidade Estadual de Maringá

Edna Salete Radigonda Delalibera – Prefeitura Municipal de Maringá

Flávia Gonçalves da Silva - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Graziela Lucchesi Rosa da Silva – Universidade Federal do Paraná

Marta Chaves – Universidade Estadual de Maringá

Nadia Mara Eidt – Universidade Estadual de Londrina

Nilza Sanches Tessaro Leonardo – Universidade Estadual de Maringá

Oriomar Skalinski Junior - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Marlene Aparecida Wischral Simionato – Universidade Estadual de Maringá

Sandro Henrique Vieira de Almeida - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Silvana Calvo Tuleski – Universidade Estadual de Maringá

Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal – Universidade Estadual de Maringá

Resumo

Os estudos desenvolvidos pelo grupo estão sendo empreendidos sob os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, inicialmente elaborada por L. S. Vigotski (1896-1934), com a colaboração de A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), sendo depois continuada por psicólogos soviéticos tais como, Davidov, Elkonin, Galperin entre outros. Consideramos imprescindível recuperar a historicidade do pensamento de Vigotski e demais estudiosos russos e soviéticos, ausente nas traduções e textos da

207

maioria dos intérpretes contemporâneos que respondem pela ampla divulgação dessa teoria no meio educacional, principalmente no Brasil. Por esta forma, pode-se situar historicamente a época e as influências da sociedade socialista na elaboração de uma Psicologia marxista. Temas como formação e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, nível de desenvolvimento real e próximo, medição instrumental, conceitos científicos, educação especial, avaliação psicológica, trabalho do professor, interações sociais/relações interpessoais, Psicologia da Arte, entre outros aspectos da teoria vigotskiana, e histórico-cultural em geral, são imprescindíveis quando se tem como meta entender a subjetividade humana para além dos paradigmas idealistas e positivistas, apreendendo-a como uma construção histórica e, portanto, passível de modificação pela ação humana coletiva. A partir desse referencial teórico os pesquisadores desse grupo reconhecem que as contribuições da ciência psicológica devem buscar a compreensão e explicação do homem contemporâneo e a prática social que ele exercita considerando a interlocução entre a Psicologia e outras áreas do saber, como a História e a Educação.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; desenvolvimento humano; educação, materialismo histórico-dialético.

Problemática ou pergunta: Como entender o desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com os processos educativos, tendo como subsidio a Psicologia Histórico-Cultural?

Introdução

O grupo de pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação foi criado em 2003, pelas professoras Marilda Gonçalves Dias Facci, Silvana Calvo Tuleski e Sonia Mari Shima Barroco, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. O grupo, atualmente, é composto por pesquisadores da UEM e de outras universidades e por alunos da pós-graduação.

A constituição do presente grupo se deu em meio à formação das pesquisadoras proponentes em nível de doutorado. Suas teses tinham problemas a serem investigados e que, entendia-se, poderiam ser ampliados em suas formulações e investigações. Os resultados mostraram possibilidades de generalizações e de aplicação para além das pesquisas matrizes, revelando a potencialidade de nucleação do grupo.

Assim, desde a sua criação, estudantes de mestrado e de doutorado, bem como de graduação e de pós-graduação lato sensu tiveram participação direta ou indireta com o trabalho do

grupo, que foi se ampliando. Um ponto relevante para o fortalecimento institucional do grupo foi a criação da especialização em Teoria Histórico-cultural (hoje em sua 6ª Turma).

Os objetivos do grupo são:

- compreender as condições históricas da sociedade socialista que levaram psicólogos a elaborarem uma psicologia com base marxista;
- estudar as categorias do método materialista histórico e dialético a partir dos clássicos do marxismo como Marx, Engels, Lênin, entre outros.
- analisar a relação estabelecida entre a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- investigar o processo de avaliação psicoeducacional, tendo como foco o método instrumental;
- evidenciar a arte e a ciência como formas mais elaboradas de conhecimento produzido pelo homem;
- estudar a periodização do desenvolvimento humano, com base na atividade guia de cada fase;
- discutir sobre a medicalização da sociedade e da educação;
- pesquisar sobre a educação especial, as várias deficiências e o processo de inclusão.

Alguns conceitos norteadores do trabalho

Ao buscarmos pelas fontes primárias, isto é, pelos escritos dos psicólogos soviéticos, tínhamos como princípio que os autores clássicos deveriam ser recuperados e analisados, tanto quanto possível, em suas especificidades teóricas e metodológicas, como pertencentes a uma dada época, cultura e sociedade. Nas pesquisas que o grupo começou a desenvolver consideramos, pois, necessário compreender as condições históricas, em uma sociedade pós-revolucionária, que possibilitaram a emergência de uma psicologia que estudava o homem como ser histórico e historicamente formado - com base no marxismo, conforme propõe Vigotski (2004) e Tuleski (2008). É partindo dessa visão que buscamos nos apropriar dos conceitos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural, dando destaque à filosofia e ao método do materialismo histórico e dialético para compreender as temáticas que elegeram, o modo como foram investigadas e explicadas. Esse marco inicial passou a fazer frente ao que temos assistido, na atualidade: muitas produções teóricas, sob esta perspectiva teórica, desvinculam os

conceitos elaborados daquilo que lhe deu sustentação em termos filosóficos, conforme já denunciado por Duarte (2000) e Tuleski (2008), entre outros.

Outro conceito norteador dos trabalhos refere-se à valorização da apropriação dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento as funções psicológicas superiores. Vigotski (2000) deixou muito clara a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, marcando o quanto o indivíduo precisa se apropriar das elaborações das várias ciências para que ocorra o desenvolvimento cognitivo. Nesse ponto, vale destacar a importância do professor fazendo a mediação entre os conhecimentos e os alunos, conforme propõe Facci (2004). Nossa defesa é, portanto, de uma escola que tenha a função de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003, 2005). Com esse entendimento, aprofundamo-nos em discutir as aproximações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Sob essa direção, consideramos que os alunos devem ter o direito de acesso ao conhecimento, e quando isso não ocorre, o processo de avaliação das dificuldades no processo de escolarização carece de uma apreciação na qual o fundamental é analisar o processo, e não o produto; explicar e não descrever o comportamento; e, também, estudar a origem, a gênese dos problemas ocorridos, tal como propõem Vigotski (1994) e Vygotski e Luria (2000). Nesse sentido, entendemos que o processo avaliativo, matéria de interesse do grupo, deve ser centrado na investigação da formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, também, na análise do que se encontra na zona de desenvolvimento proximal dos indivíduos. Nessa perspectiva, o objetivo não é classificar, rotular os alunos, mas compreender como está ocorrendo o processo ensino-aprendizagem, levando em conta que o fracasso escolar é uma produção da sociedade capitalista, que não possibilita acesso igualitário aos bens materiais e das ideias produzidas pelas várias ciências ou áreas do conhecimento.

Nessa linha de estudo, alguns membros do grupo tem se dedicado aos estudos sobre a neuropsicologia de Luria (1983,1990). Tuleski (2011) compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o funcionamento cerebral como materialização das funções psicológicas superiores, tendo origem cultural, opondo-se ao reducionismo biológico ou subjetivo que é hegemônico na atualidade. Com essa concepção, o Grupo opõe-se à investigações, principalmente quando trata das dificuldades de ensino e aprendizagem como distúrbios de aprendizagem, dando ênfase ao aspecto orgânico, sem considerar a apropriação que os indivíduos realizam da cultura produzida pelos homens. Opõe-se, também, a uma dicotomia entre objetividade e subjetividade, uma vez que parte do pressuposto que o homem deve ser analisado como síntese das relações sociais; relações estas de

classes antagônicas. Essas análises críticas são feitas à um fenômeno que se acirra, a medicalização que impera na sociedade e também nas escolas, fazendo com que problemas sociais sejam identificados como sintomas de doenças e transtornos individuais.

Outro tema de investigação do Grupo remete a periodização do desenvolvimento humano. Esta é analisada tendo como norte as contribuições da psicologia de Leontiev (1978), Elkonin (1987) e Vygotski (1996). A partir desses autores cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social. Busca-se investigar novas possibilidades sobre a compreensão da primeira infância, segunda infância, adolescência, vida adulta e velhice, tal como é possível se observar nos estudos desenvolvidos por Leal (2016) e na coletânea organizada por Martins, Abrantes e Facci (2016) que conta com produções de participantes do Grupo.

Uma linha de estudos, ainda, remete à Educação Especial. Barroco (2007) chama a atenção para os estudos de Vygotski no campo da Defectología buscando as suas contribuições para a educação e psicologia atuais. Para Vygotski (1997), qualquer deficiência, física ou mental, modifica a relação do homem com o mundo e influencia as relações com as pessoas. O autor analisa que os homens já criaram vários instrumentos que auxiliam a pessoa com deficiência a se relacionar com a natureza e com a sociedade, mas que um problema muito grande que ocorre é como a sociedade compreende e se relaciona com esse indivíduo, como concebe a pessoa com essa condição. Esta seria, portanto, uma barreira a ser transposta no campo da Educação Especial. Barroco, Leonardo e Silva (2012) organizaram uma coletânea que reúne textos que fazem a interlocução entre os desafios do século XXI, no tocante a uma educação de qualidade para todos, considerando a defesa de educação inclusiva, e os conceitos e metodologias, sobretudo de Vygotski, para desvendar a aprendizagem e o desenvolvimento humanos diferenciados pela deficiência (física sensorial, neuromotora, intelectual, autismo, etc.).

Outra temática que também tem inquietado o Grupo diz respeito a como vem se dando a formação humana de modo geral. Preocupa-nos o quanto parcelas cada vez mais crescentes da população mundial têm ficado à margem do processo de humanização, sob moldes mais elevados de apropriação da ciência, da filosofia e da arte. Formar os órgãos sociais de sentido tem sido uma busca, daí o empenho por uma psicologia que se envolva com as políticas para a educação, sobre tudo a pública.

Metodologias predominantes

O método de problematização e de análise dos pesquisadores e alunos de pós-graduação busca fundamentar-se no materialismo histórico e dialético. Noções como historicidade, totalidade, contradição, quantidade e qualidade, tese-antítese-síntese, dialética, entre outros pontos, buscam balizar as investigações realizadas. A análise da relação singular-particular-universal procura ser considerada no estudo das várias problemáticas que se fizeram presentes nas produções bibliográficas do Grupo.

Como metodologia de pesquisas são utilizados vários procedimentos, tais como estudos teóricos-conceituais, aplicação de entrevistas, realização de pesquisas documentais, recuperação de biografia, aplicação de grupo focal, entre outros, buscando conhecer como determinados fatos são vivenciados no cotidiano das pessoas e, também, nas produções, tais como teses, dissertações, livros, artigos, etc. Além disso, materiais didáticos são elaborados, com a finalidade de servirem de subsídios para alunos da graduação, da pós-graduação e educadores de forma geral.

Entendemos que o método, a metodologia e o reconhecimento das finalidades da ciência se apresentam de forma congruentes ao escopo do trabalho do Grupo

Os pesquisadores e suas pesquisas

Desde a criação do Grupo de Pesquisa, começaram a ser desenvolvidos alguns projetos relacionados a este Grupo, conforme veremos a seguir, sendo eles liderados ou contando com a participação dos professores pesquisadores e alunos de graduação

Projetos de Pesquisa concluídos e em desenvolvimento:

1. “A relação entre as categorias marxistas e a psicologia histórico-cultural: revelações a partir do cinema contemporâneo”, iniciado em 2007 com término em 2011 e coordenado pela professora Dra. Silvana Calvo Tuleski.

2. “Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino-aprendizagem em questão”, realizado de 2014 a 2007, coordenado pela profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

3. “Subjetividade e educação: contribuições da psicologia histórico-cultural”, realizado no período de 2007-2011, sob coordenação da professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

4. “Estudo dos fundamentos epistemológicos que subsidiam o texto o significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica (1927), de L. S. Vigotski”, iniciado em 2007, sob coordenação da professora Ms. Lenita Gama Cambaúva.

5. “Fracasso/queixa escolar e a Psicologia Histórico-cultural: um estudo exploratório”, realizado no período de 2008 a 2011, coordenado pela Profa. Dra. Nilza Sanhes Tessaro Leonardo.

6. Psicologia Histórico-Cultural e a defectologia: contribuições para o estudo da educação inclusiva, realizado no período de 2003 a 2008, coordenado pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

7. “Psicologia Histórico-Cultural e defectología: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências para a constituição das suas subjetividades”, realizado no período de 2009-2013, coordenado pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

8. “Luria e a neuropsicologia contemporânea: aproximações e distanciamentos”, realizado no período de 2003 a 2008, coordenado pela Profa. Dra. Silvana Calvo Tuleski.

9. “O Ensino de Língua Brasileira de Sinais para Crianças Ouvintes e Surdas: Conteúdo e Recurso para o Desenvolvimento Humano”, realizado no período de 2010 a 2012, coordenado pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

10. “Alternativas para enfrentamento da violência na educação básica: uma demanda à psicologia escolar”, iniciado em 2012, com previsão de término em 2107 e coordenado pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco. Financiamento pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

11. “Desenvolvimento afetivo-cognitivo: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a psicologia e educação”, iniciado em 2012, em andamento, coordenado pela Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

12. Retrato da medicalização da infância no Estado do Paraná, iniciado em 2012, em andamento, coordenado pela Profa. Dra. Silvana Calvo Tuleski.

13. “A queixa escolar (os problemas de comportamento) nos periódicos científicos: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural”, desenvolvido no período de 2012-2014, coordenado pela Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

14. “O Ensino de Língua Brasileira de Sinais para Crianças Ouvintes e Surdas: Conteúdo e Recurso para o Desenvolvimento Humano”, realizado no período de 2010 a 2012, com a participação da Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

15. “O adoecimento do professor, a medicalização e o sentido pessoal da prática pedagógica: uma discussão com fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural”, iniciado em 2015, em andamento, coordenado pela Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. Financiamento pelo CNPq, por meio de bolsa de produtividade em pesquisa.

16 “O sofrimento/adoecimento do professor frente à violência na escola: uma discussão com fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural”, realizado no período de 2013 a 2015, coordenado pela Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. Financiamento pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por meio de bolsa de produtividade em pesquisa.

17. “A afetividade no processo ensino-aprendizagem e a Psicologia Histórico-Cultural”, realizado no período de 2012 a 2016, coordenado pela Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

18. “Atribuição de sentido pessoal à educação escolar: um estudo com adolescentes”, iniciado em 2014, em andamento, coordenado pela Profa. Dra. Zaira de Fátima Rezende de Gonzalez Leal.

19. “HUMANUS: estudo de contribuições/implicações teóricas e metodológicas da psicologia histórico cultural para a educação comum e especial”, iniciado em 2014, em andamento, coordenado pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

20. “Desenvolvimento humano, escolarização da criança e do adolescente e processos institucionais: contribuições da psicologia”, iniciado em 2011, e andamento, com a participação da Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

Nesses projetos também participam demais professores, além dos coordenadores e alunos de graduação e pós-graduação. A literatura estudada parte de autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural e do Marxismo, assim como produções brasileiras. Em cada fase dos projetos, são selecionados materiais que são estudados de acordo com as necessidades dos grupos. A metodologia dos projetos envolve tanto estudo bibliográfico como pesquisas de campo, entrevistas, análise documental, etc.

Projetos de Ensino,

O Grupo desenvolve projetos de ensino vinculados às pesquisas, envolvendo professores e alunos de graduação e de pós-graduação, sendo eles:

01. “Arte e deficiência: o cinema mostrando a vida” coordenado pela professora Ms. Marlene W. Simionato.

02. “Laboratório de psicologia histórico-cultural: ciência, arte e educação” (LAPSIHC), iniciado em 2008, em andamento, coordenado pela Profa. Dra. Silvana Calvo Tuleski.

03 “Projeto UEM Inclui”, iniciado em 2015, em desenvolvimento, coordenado pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco. Destacamos ainda que este último projeto vincula-se ao Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa Com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais - PROPAE, iniciado em 1994, em andamento, coordenado pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

Projetos e Cursos de Extensão

Vale ressaltarmos que também relacionados aos projetos de pesquisas, pesquisadores do Grupo coordenam ou participam de projetos e de Cursos de Extensão, sobre as temáticas e os objetivos já descritos. Também abrangem temáticas relacionadas à editoração científica e ao atendimento à inclusão no Ensino Superior. Neste caso, envolve:

- “Projeto Material de apoio às necessidades educativas especiais vincula-se ao projeto 1304/2006- Laboratório temático de inclusão digital e diversidade”, que oportuniza o acesso ao saber acadêmico, de modo a permitir a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais;

- “Cursos Língua Brasileira de Sinais – Libras I”, para a comunidade docente, discente e de servidores de universidade, reconhecendo o papel da linguagem para o desenvolvimento cultural de pessoas com deficiências sensoriais.

Resultados, implicações sociais e limitações das atividades do grupo

Decorrentes dessas pesquisas e demais atividades do Grupo foram publicados livros, capítulos de livros, artigos, e foram elaboradas e estão em desenvolvimento dissertações e teses, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Também foram orientados vários projetos de iniciação científica (PICs e PIBICs) de alunos de graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Destacamos alguns temas investigados: desenvolvimento da linguagem; educação especial no ensino superior; deficiência visual; deficiência intelectual; transtornos globais do desenvolvimento; ensino de línguas de sinais; salas de recurso; trabalho do professor; formação da consciência; atuação do psicólogo escolar na educação básica e no ensino superior; avaliação psicológica; avaliação neuropsicológica; adoecimento do professor; educação infantil; periodização do desenvolvimento humano – criança, adolescente, velhice; medicalização; transtornos de déficit de atenção e hiperatividade; desenvolvimento das funções psicológicas superiores; ensino de arte; psicologia da arte; violência na escola; criatividade; atuação do psicólogo na assistência social; inclusão escolar; sexualidade; apropriação da escrita; o conceito de inconsciente; crítica a apropriação dos conceitos do construcionismo social; as produções de Leontiev; ideologia na obra de Vigotski, entre outros temas. Essas atividades são vinculadas diretamente à iniciação à pesquisa, à formação de novos pesquisadores e à formação de professores para o ensino superior,

Outra produção desse Grupo de pesquisa foi a proposição do Curso de Especialização em Teoria Histórico-Cultural, na qual a nona turma encontra-se em andamento. Esse curso, que tem recebido alunos de alguns estados do Brasil, tem como objetivos: analisar os fundamentos da Educação e da Teoria Histórico-Cultural, por meio das categorias da filosofia marxista e do método instrumental; analisar as implicações e repercussões da Psicologia Histórico-Cultural em relação ao desenvolvimento, aprendizagem e avaliação psicoeducacional, enfocando a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior; estudar a formação do psiquismo humano e a teoria da atividade, nas obras de Leontiev, e a neuropsicologia nas pesquisas desenvolvidas por Luria; estudar as contribuições da teoria vigotskiana para a Educação Especial e para a Psicologia da Arte; e, estimular a produção e a divulgação de pesquisas científicas sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Um desdobramento muito positivo deste curso lato sensu tem sido a vinculação de seus egressos em cursos *stricto sensu* (em Psicologia, Educação e outros). Também tem impactado na formação de profissionais vinculados às redes públicas e privadas da educação e saúde, e às outras políticas públicas como o Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Dessa forma, evidenciamos o compromisso da ciência com a prática social.

Podemos mencionar o LAPSIHC laboratório, citado anteriormente, que reuni diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir do enfoque da Psicologia Histórico-Cultural. Alunos de graduação e de pós-graduação têm realizado grupo de estudos de várias obras dos autores russos dessa corrente da Psicologia, assim como professores são vinculados a esse laboratório, como forma de apropriação e ampliação dos estudos desenvolvidos.

Salientamos que os estudos e atividades realizados por esse Grupo de Pesquisa exposto neste trabalho também tem possibilitado fornecer subsídios para professores e pedagogos da Educação Básica. Professores prestam assessoria às secretarias de educação na formação de docentes e na elaboração ou discussão de propostas municipais de educação, bem como na formação de professores da rede estadual, sob o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-Pr). Vários cursos e eventos de extensão têm sido propostos pelos pesquisadores do Grupo com a finalidade de contribuir com a formação continuada dos profissionais vinculados ao Núcleo Regional de Educação, que conta com 25 municípios sob sua coordenação, que abrange redes públicas (estadual e municipais) e privadas

Outro resultado é a proposição de eventos gerais, que contemplam palestras, mesas-redondas, comunicação oral e pôsteres com resultados de pesquisas teóricas e de campo que se fundamentam na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Mais especificamente em relação à Psicologia Histórico-Cultural, foram realizadas três edições de eventos sobre o método, que tiveram como finalidade

aprofundar estudos empreendidos com os referencias teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e a da Psicologia Histórico-Cultural, reunindo especialistas e interessados na temática de diferentes estados do Brasil.

O entendimento geral do Grupo é de que só é possível apreender a constituição do psiquismo humano se partirmos das relações sociais de produção. Desta forma, qualquer objeto de estudo e de intervenção, deve considerar o homem como constituído a partir da historicidade dos fatos, levando-se em conta, como propõem Vygotsky e Luria (1996), três níveis de desenvolvimento: o filogenético, o ontogenético e as condições históricos sociais. Além disso, não deixando de compreender que a personalidade é constituída a partir das relações de classe, como propõe Vygotsky (1930) e Leontiev (1983).

Quanto às limitações dos estudos e demais atividades, intencionamos avançar mais na compreensão do sentido ontológico das obras dos autores soviéticos. Entendemos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, no Brasil, estão sendo estudados mais no campo da Educação, mas novas demandas estão se impondo de investigação, tais como a psicopatologia, os trabalhos direcionados para atendimento clínico, a neuropsicologia, às políticas de saúde mental e de serviço social, por exemplo. Sabemos que há estudiosos que trabalham com estas temáticas, mas elas ainda carecem de maiores estudos. Além da identificação e análise de fontes primárias, investimos na recuperação de conceitos expostos nas mesmas. A pesquisa básica subsidiou o Grupo em seus momentos de formação, sendo que no atual momento compreendemos que novos experimentos precisam ser realizados para fortalecer os conceitos que já foram recuperados e/ou desenvolvidos pelos psicólogos russos, por seus continuadores, em diversos países, e por estudiosos brasileiros. Dada à complexidade dos conceitos, analisamos que ainda há um campo profícuo de investigações.

Referências

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007a , 417p.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia Educacional e Arte**: uma leitura historico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. (Org.) ; Silva, Tania Dos Santos Alvarez da (Org.) . **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012. v. 1. 291p .

- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo:Edusp;1983
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LEAL, Z. F. R. G. **Adolescência, educação escolar e constituição da consciência**. Maringa, Eduem: 2016.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Haban, Cuba: Pueblo y educación, 1983.
- MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. Educação socialista Pedagogia Històrico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- TULESKI, S. C. **A unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e Compreensão dos problemas de Escolarização**. Tese de doutorado, Programa de PósGraduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.
- TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista**. Maringá –PR: EDUEM, 2011.
- VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.
- VYGOTSKI, L. S e LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madri: Fund. Infancia Y Aprendizaje, 1994.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. V – Fundamentos de defectología**. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em fevereiro 2007.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas,1996

Grupo de Pesquisa e Estudos Histórico-Culturais em Educação Matemática e em Ciências

Professores:

Vanessa Sena Tomaz - (Educação Matemática) - UFMG – *coordenadora*

Maria Manuela David (Educação Matemática) – UFMG – *subcoordenadora*

André Augusto Deodato Doutorado (Educação Matemática) - UFMG

Diva Souza Silva (Educação) - UFU

Edmilson Minoru Torisu (Educação Matemática) - UFOP

Eduardo Sarquis Soares (Educação em Ciências) - UFSJ

Elizabeth Guzzo de Almeida (Linguagem e Tecnologias) - UFMG

Jorge Luís Costa (Educação à Distância) – UFOP

Jussara de Loiola Araújo (Educação Matemática) – UFMG

Maria Cristina Costa Ferreira (Educação Matemática) – UFMG

Maria Inês Mafra Goulart (Educação Infantil) - UFMG

Marcia Maria Fusaro Pinto (Educação Matemática) - UFRJ

Marisa Barcellos Góes (Arquitetura) - UFOP

Teresinha Fumi Kawasaki (Educação Matemática) – UFMG

Estudantes de Pós-graduação:

Aliene Araújo Villaça (Educação) - UFMG

Fabiana Pereira de Oliveira (Educação Matemática) - UFMG

Flávia Christiane do Nascimento Regis (Educação Matemática) - UFMG

Ilaine da Silva Campos Doutorado (Educação Matemática) - UFMG

Resumo

O trabalho aborda uma questão central que vem sendo debatida nas principais pesquisas desenvolvidas no grupo que diz respeito às ferramentas teóricas e metodológicas da Teoria Histórico-Cultural da Atividade - CHAT para descrever a aprendizagem em atividades no nível micro da sala de aula e as contradições inerentes a elas. As pesquisas sobre aprendizagem, desenvolvidas no grupo, estão fundamentadas na teoria da aprendizagem expansiva, segundo a visão de Yrjö Engeström e colaboradores. Para a discussão das questões propostas pelo grupo, é feita uma breve descrição e contextualização dos trabalhos dos seus membros, em diferentes campos de conhecimentos, tais como, Educação Matemática, Ensino de Ciências, Língua Estrangeira e Educação Escolar Indígena, cujas pesquisas se articulam por meio de um olhar procedural e dialético para descrever e interpretar fenômenos educacionais no âmbito das atividades em sala de aula, em diferentes níveis de ensino e na formação de professores. No conjunto, todos esses trabalhos mostram como o grupo vem usando a perspectiva histórico-cultural da atividade e sua particular compreensão dos conceitos da CHAT. A partir dos trabalhos do grupo, busca-se fomentar a discussão sobre as ferramentas teóricas e metodológicas neles utilizadas para fazer uma micro análise das atividades de sala de aula e para a discussão das aprendizagens que nelas ocorrem, sempre iluminadas pela CHAT.

Palavras-chave: Teoria da Atividade; Aprendizagem Expansiva; Educação; Sala de Aula; Micro Análise.

Questões para discussão:

Quais ferramentas teóricas e metodológicas a Perspectiva Histórico-Culturais da Atividade – CHAT oferece para análise micro de atividades em sala de aula, nos diferentes contextos investigados pelo grupo?

Como os artefatos utilizados em sala de aula fazem a mediação das atividades dos estudantes, de modo a interpretar e a reconstruir as atividades dos professores?

Tomando as pesquisas do grupo que investigam atividades no contexto intercultural escolar indígena, quais as possibilidades de intervenções nesses contextos a CHAT oferece para o enfrentamento da assimetria das relações de poder, historicamente solidificada, entre indígenas e não indígenas, estando os primeiros em posição de subalternidade?

Resumo Expandido

O Grupo de Pesquisa e Estudos Histórico-Culturais em Educação Matemática e em Ciências está sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, reunindo pesquisadores de outras unidades da UFMG e de várias outras universidades, tais como: Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Universidade Federal de São João Del Rey – UFSJ e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. O grupo desenvolve pesquisas em Educação em diferentes níveis de ensino, especificamente, ensino e aprendizagem escolar e formação de professores. Trata-se de um grupo multidisciplinar, integrando professores, estudantes de pós-graduação e pesquisadores de diferentes áreas de pesquisa, como Educação Matemática, Ensino de Ciências e áreas relacionadas de conhecimento; Língua Estrangeira; Educação Escolar Indígena e Educação Infantil. Apesar de as pesquisas do grupo terem origem nesses diferentes campos teóricos, eles são articulados e conectados por uma análise comum do fenômeno educativo, com um olhar dialético e procedural da atividade humana. Inicialmente, as pesquisas estavam fundamentadas nos estudos da chamada terceira geração da Teoria da Atividade, principalmente, naqueles liderados pelo pesquisador Yrjö Engeström, no âmbito do *Center for Research on Activity, Development and Learning – CRADLE - University of Helsinki – Finlândia*, tendo ampliado sua abrangência para outros teóricos da Atividade.

Os primeiros trabalhos deste grupo de pesquisa utilizavam a CHAT como um *framework* para as pesquisas de estudantes do doutorado, mas à medida que as discussões foram tomando corpo, o grupo ganhou novos membros que incorporaram a CHAT em suas pesquisas individuais, articulando-a com referenciais de seu próprio campo de pesquisa. Esse movimento culminou em discussões e estudos sobre questões metodológicas dessas pesquisas, nas quais o grupo tem se debruçado nos últimos anos. Membros do grupo têm publicado artigos em periódicos e anais de eventos (ARAÚJO; KAWASAKI, 2013) para discutir tais questões, bem como buscado aprofundar essas questões por meio de parcerias e intercâmbio com outros grupos de pesquisa nacionais e internacionais, por exemplo, com o CRADLE, Universidade de Helsinki, Finlândia.

Os trabalhos propostos para discussão neste fórum são guiados por diferentes questões de pesquisa e utilizam, principalmente, os conceitos de *tensões* e *contradições*, alinhados à CHAT, articulando-a a outras perspectivas teóricas para analisar as atividades escolares e de formação docente. Adotam, predominantemente, a abordagem qualitativa de pesquisa, na perspectiva da etnografia na

educação e/ou observação participante em sala de aula, em alguns casos, desenvolvendo atividades de intervenção pedagógica.

Entre os trabalhos que ilustram a abordagem do grupo, destacamos aqueles fruto da parceria entre as pesquisadoras Vanessa Sena Tomaz e Maria Manuela David que utilizam conceitos da CHAT, como o de tensões e de contradições, com o propósito de compreender o quê/como se ensina e o quê/como se aprende em atividades de sala de aula de matemática. Ainda fundamentadas na Teoria da Aprendizagem Expansiva (*Expansive Learning*), que por sua vez fundamenta-se na CHAT, como proposto por Engeström (1987/2015), as pesquisadoras vêm fazendo uso do conceito de miniciclos de ações potencialmente expansivas, como parte da análise micro da atividade escolar, para mostrar como o(a) pesquisador(a) pode perceber/reconhecer quando e como ocorrem mudanças expansivas da atividade matemática escolar e aprendizagem dos alunos. Elas discutem, mais especificamente, o que essas pesquisas revelam sobre o papel dos desenhos/representações visuais e das situações do cotidiano para potenciais expansões da atividade matemática escolar. Detalharemos dois desses trabalhos, sendo o primeiro sistematizado em Tomaz e David (2015) que investigou como a atividade matemática escolar é modificada quando situações do cotidiano dos alunos são incorporadas em sala de aula. Este trabalho discute as tensões e contradições que surgem quando são colocados em contato procedimentos escolares genéricos expressos nas orientações do professor e os procedimentos aplicáveis a situações do cotidiano dos alunos. Um dos resultados deste trabalho mostra as modificações nas relações de poder e de outros componentes de uma atividade escolar, associadas com uma expansão de significados dos procedimentos escolares. Um segundo trabalho dessas pesquisadoras (TOMAZ; DAVID, 2016; 2017, Em preparação), cuja versão completa é inédita, também utiliza a CHAT para analisar, no âmbito de um curso de formação de professores indígenas bilíngues, como as escolhas de alguns artefatos comunicacionais para registrar números, feitas por esses professores indígenas, modificam a participação de outros professores indígenas, redirecionam as ações dos professores formadores e contribuem para alinhar diferentes códigos linguísticos e visões de mundo, concorrentes na sala de aula.

Ainda no campo da educação escolar indígena, as pesquisas de Tomaz (2016); Tomaz (Em preparação) e Tomaz e Campos (Em preparação) examinam uma atividade matemática escolar desenvolvida no curso de formação de professores indígenas da UFMG, envolvendo cinco diferentes povos indígenas, na qual os estudantes indígenas tiveram de usar uma planilha para controle de gastos e gerenciamento financeiro dos recursos obtidos de um programa federal de bolsas de estudos. Tomaz (Em preparação) usa a CHAT, particularmente, o conceito de contradição e o de *double stimulation*, cuja

origem são os estudos de Vygotsky (1931/1994), alinhada às pesquisas desenvolvidas por Sannino (2015), para iluminar como as contradições e os conflitos de motivos se manifestam na atividade escolar desses indígenas. Investiga-se ainda como os artefatos matemáticos são adaptados e usados para lidar com os conflitos de motivos e permitir aprendizagens expansivas. A análise da historicidade desta atividade busca compreender como os estudantes indígenas interpretam e ressignificam uma proposta da professora formadora, no sentido de construir uma planilha de gastos para o autocontrole e ponto de partida para um planejamento financeiro dos gastos. O estudo vem apontando achados que explicitam como as contradições inerentes a esse tipo de atividade podem ser promissoras para revelar aprendizagens não só dos estudantes indígenas como também dos professores formadores, não indígenas.

Outro trabalho representativo da abordagem do grupo é o recém finalizado por Deodato (2017) que, ancorado nos referenciais teórico-metodológicos da CHAT, investigou reverberações nas aulas de Matemática das novas disciplinas propostas na escola, como umas das atividades do seu tempo integral e descreveu os desdobramentos dessas reverberações nessas aulas. O trabalho articula a análise micro da sala de aula de matemática com aspectos macro da sociedade, mostrando como a dinâmica da sala de aula reflete nas políticas públicas educacionais e na organização das escolas de tempo integral e, em sentido inverso, como a sala de aula é afetada por tais políticas e organização.

Destacamos, também, os trabalhos liderados pela pesquisadora Jussara de Loiola Araújo, que utilizam a CHAT articulando-a com os pressupostos teóricos da Educação Matemática Crítica para analisar atividades de modelagem matemática desenvolvidas como intervenções em sala de aula. Particularmente, o trabalho de Araújo, Campos e Camelo (2015) faz uma interpretação dialética da relação entre prática pedagógica e pesquisa. Por meio de uma abordagem qualitativa, o trabalho caracteriza essa dialética como uma alternância entre momentos de ênfase no papel de pesquisador e no de professor, mas de tal forma que, embora diferentes, ambos coexistam e dialoguem entre si em sala de aula. Os autores fazem conjecturas sobre as possibilidades apontadas, por alguns pesquisadores, de que, ao desenvolver suas pesquisas sobre modelagem na educação matemática, favoreçam a dialética pesquisador|professor e que essa dialética potencialize as formações de pesquisadores|professores, à medida que favorece a relação entre teoria e prática.

No âmbito do ensino de língua estrangeira, o trabalho de Elizabeth Guzzo Almeida, em andamento, faz uma releitura de dados de uma pesquisa, analisada sobre outro referencial teórico, à luz da CHAT. Nesta releitura, a pesquisadora articula estudos de letramento digital, multimodalidade e

pressupostos da CHAT para analisar a escrita colaborativa entre professores orientadores de estágio e licenciandos de espanhol na confecção de um planejamento de uma atividade didática em ambiente digital *Google Docs*. A CHAT é utilizada para analisar os artefatos de mediação e as regras sociais que influenciam os significados das interações adotadas para a produção do planejamento.

As pesquisas dos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos Histórico-culturais em Educação Matemática e em Ciências, concluídas e em andamento, vêm contribuindo, teórica e metodologicamente, para os estudos e pesquisas do campo da educação e das perspectivas histórico-culturais, em geral. No que diz respeito à análise dos componentes de uma atividade, como proposto por Engeström (1996), as pesquisas do grupo mostram a mobilidade dos componentes de uma atividade matemática escolar e a imprevisibilidade das aprendizagens que ocorrem em sala de aula. Sobre essa imprevisibilidade, essas pesquisas alertam que ela tanto pode impulsionar aprendizagens não previstas quanto originar um rompimento da estrutura da atividade, gerando uma atividade desvinculada do objeto inicial de estudo. No que diz respeito ao campo da Educação Matemática, o grupo aponta o potencial da CHAT nas investigações de atividades matemáticas escolares, pois ela permite um olhar de dentro da prática da sala de aula, não apenas do ponto de vista do professor, ou do aluno, ou de outros componentes envolvidos na atividade escolar. Ela também evidencia os tipos de dificuldades que surgem para se construir um modelo para uma “boa prática” ou para uma “boa formação” do professor (de matemática).

As pesquisas desenvolvidas nos contextos interculturais com indígenas ensaiam resultados, ainda incipientes, sobre os artefatos de mediação utilizados nas atividades escolares. Esses resultados dão conta que eles funcionam como artefatos de fronteira entre as diferentes práticas culturais que concorrem nessas atividades. Nas situações analisadas, os artefatos facilitaram a comunicação entre os sujeitos e ajudaram a diminuir a assimetria de poder existente nas relações entre indígenas e não indígenas. A escolha de artefatos nesses contextos interculturais também contribui para alinhar diferentes códigos linguísticos, principalmente, quando estratégias comunicativas, diferentes daquelas da Língua Portuguesa, são usadas. As pesquisas do grupo também alertam para o fato de que a prática de sala de aula pode impactar e orientar políticas públicas no âmbito da sociedade e como estas promovem mudanças e reestruturação da sala de aula.

As pesquisas que associam a CHAT com outras perspectivas teóricas, como aquelas que adotam a perspectiva da Educação Matemática Crítica, apontam aspectos específicos acerca do fazer pesquisas no campo da modelagem na educação matemática. Elas mostram o duplo papel que se caracteriza por

uma alternância entre pesquisador e professor, de tal forma que ambos coexistem e dialoguem. Isso facilita aos pesquisadores em modelagem na educação matemática fazerem análise dialética das atividades. Essas pesquisas enfatizam a importância de a descrição da relação entre a prática pedagógica e a pesquisa estar presente nos relatos de pesquisa.

Finalmente, este grupo busca interlocução com outros pesquisadores e grupos, bem como novos referenciais de pesquisa para se obter avanços nos seus estudos, no que diz respeito a ampliar o uso da CHAT na perspectiva de uma teoria intervencionista e desenvolver novas ferramentas analíticas para analisar aprendizagens em contextos desafiadores, como os contextos interculturais com os povos indígenas e aqueles que fazem uso de meios comunicacionais híbridos e complexos.

Referências

- ALMEIDA, Elizabeth Guzzo. **Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol**. 2013. 215 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ARAÚJO, Jussara de Loiola; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Movimento e Rigidez de Certo Triângulo: um enfoque Histórico-Cultural em Pesquisas em Educação Matemática. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013.
- ARAÚJO, Jussara de Loiola.; CAMPOS, Ilaine Silva; CAMELO, Francisco. A dialectal interpretation of the relation between teaching practice and research according to critical mathematics education. In: D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi (Org.). **Creative Insubordination in Brazilian Mathematics Education Research**. Raleigh, NC: Lulu Press, Inc., 2015. p. 69-80.
- DAVID. Maria Manuela; TOMAZ, Vanessa Sena. Aprendizagens Expansivas Reveladas pela Pesquisa sobre a Atividade Matemática na Sala de Aula. **Bolema**. Rio Claro (SP), v. 29, n.53, p. 1287-1308, dez. 2015.
- DEODATO, André Augusto. **Articulação entre disciplinas de uma escola de tempo integral: reverberações de um "Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)" nas aulas de Matemática**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ENGESTRÖM, Yryö. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. (Org.). **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 64–103
- _____. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987; 2a ed. 2015.
- SANNINO, Annalisa. The principle of double stimulation: A path to volitional action. **Learning, Culture and Social Interaction**. 6, p. 1-15. 2015.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela. How students' everyday situations modify classroom mathematical activity: the case of water consumption. **Journal for Research in Mathematics Education**. 46 (4), p. 455-496. 2015.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela. How the choice of artifacts may enhance communication between different communities. 13th INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION. Hamburg, 24-31 July 2016. (Abstract).

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela. **How the choice of artifacts may enhance communication between different communities**. (Em preparação).

TOMAZ, Vanessa Sena. Indigenous intercultural education: unveiled contradictions in school mathematics activity. In: CSÍKOS, C., RAUSCH, A., & SZITÁNYI, J. (Eds.). 40th CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, Vol. 1. **Proceedings...** Szeged, Hungary: PME, p.249, 2016. Abstract.

TOMAZ, Vanessa Sena. **Mathematics between indigenous and market-based logics of life: double stimulation in learning to manage money**. 2017 (Em preparação).

TOMAZ, Vanessa Sena; CAMPOS, Ilaine Silva. **Aprendizagem na/como Prática Social na Gestão Financeira por Professores Indígenas**. 2016 (Em preparação).

VYGOTSKY, Lev S. The development of thinking and concept formation in adolescence. In. VAN DER VEER, Rener; VALSINER, Jaan (Eds.), **The Vygotsky reader**. Oxford: Backwell (YW 1930, Y). p. 185– 265, 1931/1994

Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade – GADS

Adriana Maria Biaggio Frenham – PUC SP

Agda Malheiro Ferraz de Carvalho – PUC SP

Daniel de Arruda Botelho Van Ham – PUC SP

Elvira Maria Godinho Aranha – PUC SP

Fábio Alves Gomes – PUC SP

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães – PUC SP

Maria de Fátima Gomes da Silva – PUC SP

Maria Emiliana Lima Penteado – PUC SP.

Resumo: A partir da Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de produção crítico e colaborativo de uma pesquisa, realizado durante as atividades de uma disciplina Projeto (Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação) referente à pesquisa “A Dimensão Subjetiva dos Processos Educacionais”, que está inserida num projeto PROCAD/CAPES. O movimento de discussão teórica sobre a prática permitiu criarmos zonas de inteligibilidade sobre a realidade em foco, gestando questionamentos que orientaram o processo de pesquisar e formar, tais como: Como alinhar as expectativas dos profissionais da escola aos objetivos da pesquisa? Como enfrentar as necessidades da escola, em geral urgentes, a partir das condições objetivas (tempo de curso, rotatividade e características dos acadêmicos) do grupo de pesquisadores? Acreditamos que as análises dos pesquisadores, ocorridas durante o processo em questão, pautadas na crítica e na autocrítica, ofereceram elementos favoráveis ao debate sobre o

processo de constituição do pesquisador na sua atividade de pesquisar e colaborar na formação de profissionais da educação, professores e equipe gestora da unidade escolar. Como resultado preliminar, podemos apontar que durante as atividades realizadas na disciplina Projeto, mais especificamente na ação interventiva, os pesquisadores ressignificaram sua atuação na Escola e na prática acadêmica, recorrendo a novas contribuições teórico-metodológicas.

Palavras-chave: Psicologia sócio-histórica; dimensão subjetiva; processos educacionais; grupo de pesquisa; PROCAD.

Problemática: Este Grupo, pautado na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica, tem trabalhado os desafios e as possibilidades de se realizar “Pesquisa e Formação” na escola pública. Neste caminho, muitos questionamentos têm sido elencados por seus participantes. Desafios e possibilidades de se realizar na escola “Pesquisa e Formação”, pautadas na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e na Pedagogia Histórico-Crítica: Como superar o pensamento ingênuo de acreditar que apenas a realização de trabalhos com professores e gestores, numa perspectiva crítica e colaborativa, vai “salvar” a escola e a educação? Por outro lado também, superar, a visão pessimista e determinista, da descrença no trabalho junto às escolas e educadores, julgando que este não alterará em nada, aquela realidade, correndo o risco de negar o movimento que a constitui? Como atender às necessidades da escola (educadores, gestores, alunos, familiares e/ou responsáveis) sem sucumbir aos apelos de respostas prontas, e também sem se recusar aos pedidos de “socorro”? A análise da dimensão subjetiva dos processos educacionais realmente nos fornecerá condições de apreensão da dialética articulação das produções/significações dos sujeitos históricos que vivem e fazem a escola? Que outras categorias poderiam nos auxiliar para aprimorarmos nossa análise? Como organizar/aprofundar/adequar... a proposta de Núcleos de Significações para a análise de grupos?

Introdução

O objetivo geral do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade- GADS é investigar a dimensão subjetiva da realidade escolar, focando, especialmente, as significações constituídas pelos professores, gestores, alunos, funcionários, familiares e/ou responsáveis sobre esta realidade e suas relações com o processo de transformação do indivíduo, entendido como um ser mediado pela história e pela cultura. Destaca-se que o referido grupo tem suas atividades articuladas a um projeto

PROCAD/CAPES (EDITAL 071/2013) em que participam as seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN e Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Para atendermos a este objetivo geral, temos como foco principal a realização de uma pesquisa, intitulada “A Dimensão Subjetiva dos Processos Educacionais”, em que todos os alunos do Grupo Atividade Docente e Subjetividade - GADS (mestrandos, doutorandos, alunos de pós-doutorado e de iniciação científica) participam. Para que tal atividade se realize, utilizamos o espaço oferecido por uma disciplina denominada “Disciplina Projeto”. O objetivo desta disciplina é que os alunos aprendam fazer pesquisa no seu processo de realização. No entanto, além desta investigação que une todos os participantes, não só do GADS como das outras Instituições de Ensino envolvidas no PROCAD, cada um dos pesquisadores do grupo tem sua pesquisa individual. Tais pesquisas guardam suas peculiaridades e têm seus objetivos particulares, contudo, seja pelo referencial teórico e metodológico, pela temática próxima ou complementar à pesquisa geral, contribuem para “pesquisa guarda-chuva”, ou seja, a Dimensão Subjetiva dos Processos Educacionais.

A categoria teórica dimensão subjetiva da realidade aponta para a relação indivíduo-sociedade identificando os aspectos oriundos desta relação que terminam por constituir a própria realidade, sem priorizar o âmbito do indivíduo ou o âmbito da sociedade. Segundo Gonçalves e Bock (2009, p.143), “a dimensão subjetiva da realidade estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas”. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo em que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se.

O estudo da dimensão subjetiva da realidade escolar se revela como possibilidade de dar visibilidade a particularidades que a caracterizam e que, ao mesmo tempo, revelam nossa sociedade. Estudar a escola é estudar a sociedade, reconhecendo as especificidades que se constituem na própria realidade escolar. Para a realização desta pesquisa, as perspectivas adotadas são a Sócio-histórica em Psicologia da Educação aliada à Pedagogia Histórico-Crítica, entendidas por nós, como capazes de orientar os pesquisadores no complexo processo de compreender a realidade destacada, criando condições de analisar, de modo abrangente a escola, como fenômeno histórico-social. A saber, os resultados almejados são o fortalecimento didático e científico dos programas de pós-graduação participantes; propiciar a articulação do ensino de graduação com o de pós-graduação nas instituições parceiras e a ampliação e aprofundamento dos estudos produzidos acerca da dimensão subjetiva da realidade escolar.

O processo da pesquisa

Como já anunciado, apresentamos brevemente a pesquisa geral e unificadora realizada pelo GADS. Trata-se de um processo de pesquisa e formação que está sendo desenvolvido em uma escola municipal na cidade de São Paulo, por meio de um trabalho de cunho colaborativo e crítico que envolve pesquisadores, professores e gestores escolares. Cabe ressaltar que, as temáticas abordadas em encontros ocorridos entre pesquisadores e colaboradores da escola, denominados de sessões reflexivas, são definidas pelos participantes a partir das necessidades identificadas por eles, no cotidiano da escola. Estas necessidades são discutidas e analisadas para que, a partir da reflexão crítica dos participantes, incluindo os pesquisadores, supere-se o imediato, o nível da aparência e, as significações produzidas no espaço crítico e colaborativo, possam subsidiar um plano de formação conjunta (pesquisadores e educadores), com um cronograma estabelecido de encontros regulares. A esta ação denominamos pesquisa e formação.

Das atividades realizadas pelo GADS na disciplina projeto: “A dimensão subjetiva do processo educacional IV”

1) Discussões teórico metodológicas: A disciplina projeto realiza discussões teóricas e metodológicas, sendo que o estudo do materialismo histórico e dialético e de suas categorias (mediação, historicidade, totalidade e contradição) tem sido foco de aprofundamento, juntamente com a categoria *Perijivanie* como proposta iniciada por Vigotski e desenvolvida atualmente por Nikolai Veresov e outros autores contemporâneos.

Ouro ponto, constante e regularmente discutido, diz respeito ao procedimento metodológico por nós denominado “pesquisa e formação”. Esta questão tem sido debatida considerando nossa intenção de fazer pesquisa de modo colaborativo, crítico, democrático, promovendo o desenvolvimento/formação dos sujeitos da escola, nossos colaboradores, e dos pesquisadores. Uma das referências mais utilizadas tem sido a proposta de Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011). Para alcançarmos a necessária coerência neste empreendimento tem sido essencial o movimento de articulação da teoria com os questionamentos oriundos da intervenção no campo de pesquisa, tais como: De que forma apreender e alinhar a expectativa dos profissionais da escola aos objetivos da pesquisa? Como enfrentar as expectativas da escola, em geral urgentes, a partir das condições objetivas (tempo de curso, rotatividade e características dos acadêmicos) do grupo de pesquisadores? Como construir coletivamente, com os profissionais da escola, o trabalho a ser desenvolvido, que se constitui

em pesquisa e formação? Como superar o pensamento ingênuo de acreditar que apenas a realização de trabalhos com professores e gestores, numa perspectiva crítica, vai “salvar” a escola e a educação? E, superar também, a visão pessimista e determinista, da descrença no trabalho junto às escolas e educadores, julgando que este não alterará em nada, aquela realidade, negando o movimento que a constitui?

2) Planejamento e discussão sobre as os encontros e formações realizadas na escola.

Optamos neste item relatar somente aspectos da pesquisa geral do grupo; a que está vinculada ao projeto PROCAD. Com relação às demais pesquisas, apresentaremos mais adiante os autores e os objetivos da pesquisa.

Até o momento, as temáticas tratadas nos encontros com os colaboradores foram as seguintes: com professores: autoconhecimento, educação na perspectiva inclusiva, direitos humanos e educação alimentar nutricional. Com equipe gestora: “o que é ser equipe gestora”. Com alunos: reflexões sobre perspectiva de futuro

3) Procedimentos de organização, análise e interpretação dos dados.

O procedimento analítico interpretativo adotado é o dos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Acreditamos que as análises ocorridas durante o processo em questão, pautadas na crítica e na autocrítica, ofereceram elementos favoráveis ao debate sobre o processo de constituição do pesquisador na sua atividade de pesquisar e, o que é essencial, considerando-se a proposta de formar e pesquisar, a possibilidade de, ao compartilharmos nossas reflexões analíticas com os colaboradores ao longo do processo, contribuir para a formação dos mesmos.

Os Núcleos de Significação organizados até o momento já foram apresentados para os colaboradores que os colocaram em análise, e neste momento do grupo de pesquisa, retornam como foco de nossa análise, agora à luz das críticas realizadas.

Expomos abaixo recortes dos estudos sobre as temáticas que foram trabalhadas na escola e que estão, atualmente, em processo de análise.

3.1 Autoconhecimento:

Este estudo pretende apresentar e explicar o processo de análise realizado a partir de dados produzidos em encontros de pesquisa e formação, com docentes de educação básica em uma escola pública municipal de São Paulo. Como instrumento de produção de dados recorreu-se a transcrições dos áudios de uma sequência de três encontros quinzenais de uma hora e meia, contando com a

participação de dez docentes e três pesquisadores. Tais dados tiveram origem nas discussões de temas relevantes propostos pelos docentes, dentre eles o autoconhecimento, objeto da análise deste subgrupo. A partir de tal material, os pesquisadores iniciaram o movimento de análise e teorização, por meio de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015), buscando na materialidade das falas dos docentes, quais as possíveis aproximações a serem feitas, das significações daquele grupo de professores e seus condicionantes sócio-históricos, de forma a auxiliarem na compreensão e intervenção junto àquela dada realidade. Para este painel, é relatado um primeiro momento da análise, referindo-se ao primeiro encontro, com as significações dos docentes sobre o ser professor. Como resultados preliminares, destacamos dois núcleos de significação, que trazem como eixo a atividade docente, sendo que o primeiro núcleo abrange alguns conceitos científicos que se confundem quanto a função social da atividade docente e o segundo, contradições presentes quando, nas falas dos professores, se aborda a questão da profissionalização docente.

3.2 Educação na Perspectiva Inclusiva:

O homem por meio da sua relação com o mundo transforma-o e, ao mesmo tempo, se constitui. A partir da psicologia sócio-histórica é possível afirmar que o indivíduo nasce com as potencialidades para se humanizar, porém o seu desenvolvimento se dá na atividade de apropriação da cultura historicamente acumulada. A inclusão de pessoas com deficiência é uma questão cuja necessidade de maiores estudos é premente, pois a sociedade, muitas vezes, reproduz concepções naturalizantes, atribuindo aos indivíduos incapacidades advindas de características inatas, as quais, para a psicologia sócio-histórica, podem ser compensadas via processo de aprendizagem. Em função disso, essa pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos e significados que os professores e coordenadores atribuem ao processo de inclusão do aluno com deficiência na escola. Para tanto a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na zona noroeste da cidade, iniciando no 2º semestre de 2015, ainda em andamento. Participam professores do ensino Fundamental I e II e coordenação pedagógica, totalizando 11 profissionais da educação. Para a produção de dados utilizou-se como procedimento encontros quinzenais na escola, em horário de formação continuada do grupo. Foram realizados cinco encontros, que tiveram como finalidade discutir sobre o tema inclusão escolar da pessoa com deficiência. Os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente transcritos para análise das falas dos participantes. Os dados foram analisados por meio de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015) e indicaram que há uma série de contradições, portanto, desafios a serem superados, tais como: a dependência de fatores externos

(laudo, família) para legitimar as decisões da escola no processo ensino-aprendizagem; as implicações da reprovação no processo de formação do aluno; uma maior atenção para as necessidades dos professores no processo de atuação com os alunos com deficiência. Concluiu-se que a gestão escolar tem papel fundamental na articulação e formação dos professores, constituindo nos espaços coletivos oportunidades para o estudo e trocas de experiências entre o grupo de profissionais da educação, pesquisadores e profissionais especializados na área, favorecendo com isso a construção de uma rede de colaboração.

3.3 Educação Alimentar e Nutricional:

O presente estudo teve como objetivo apreender os sentidos e significados de professores de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, sobre a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), tendo como fundamento o materialismo histórico e dialético. Essa concepção entende o homem como um ser ativo, capaz de conhecer, produzir sua própria realidade e intervir na mesma para transformá-la, ao mesmo tempo, que é transformado por ela. Participaram do estudo onze professores da modalidade “Educação para Jovens e Adultos”, uma doutoranda e uma mestranda da PUC-SP. Para produção de informações foram realizadas oito sessões de discussão sobre o tema EAN, utilizando-se como estratégia metodológica a Colaboração Crítica, inspirada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). As falas foram transcritas após cada sessão de discussão e analisadas através dos “núcleos de significações” que permitem, a partir da apreensão dos significados expressos nas falas dos professores, chegar às zonas de sentido. As significações dos professores, revelaram a formação de dois núcleos: *“EAN: um conhecimento de senso comum”* e *“A inserção da EAN no Projeto Especial de Ação da escola: a interdisciplinaridade como possibilidade”*. Considerando que a função central da escola é operar na superação do saber cotidiano, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados e também considerando a coerência do professor ter conhecimento dos conceitos que ensina, o presente estudo indica a necessidade da formação docente sobre o tema EAN, bem como sinaliza a possibilidade desta formação ocorrer no ambiente escolar de maneira colaborativa e interdisciplinar.

3.4 Direitos Humanos:

Ao se relacionar com o mundo, o homem transforma-o e é transformado se constituindo por meio desse movimento dialético. Para compreender como o desenvolvimento do homem, entendido como possível na atividade de apropriação da cultura historicamente acumulada, movimento em que o indivíduo se humaniza ao mesmo tempo que transforma a realidade, utilizamos a perspectiva da psicologia sócio-histórica. A aproximação dos pesquisadores com a escola em que foi desenvolvida a

pesquisa revelou a necessidade dos envolvidos em desenvolver estudos na área de direitos humanos. Como desdobramento desta escolha decidiu-se pela realização de um trabalho que tinha como objetivo a pesquisa e a formação dos professores, tendo como tema central os direitos Humanos na escola. Em função disso, essa pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos e significados que os professores atribuem aos direitos humanos. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sendo realizados encontros com os profissionais na escola. Participaram professores de Ensino Fundamental I e II. Foram realizados seis encontros, que tiveram como finalidade discutir o tema direitos humanos, os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente transcritos para análise das falas dos participantes. A discussão sobre o andamento da pesquisa realizou-se dentro da disciplina projeto na universidade. Os dados foram analisados por meio de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015) e indicaram que há uma série de desafios a serem compreendidos, enfrentados, e superados, tais como: a compreensão de que somente a religião pode auxiliá-los na relação com os pais e alunos; visão de que a falta de punição causada pelo respeito aos excessivos direitos dos alunos é responsável pela dificuldade de organizar e efetivar o processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que a continuidade da parceria entre a escola colaboradora e o grupo de pesquisa é fundamental para aprofundar as análises, produzir um conhecimento que apreenda e explique as questões levantadas de modo a possibilitar transformações no cotidiano escolar, auxiliando na articulação dos professores e sua consequente reflexão sobre as relações estabelecidas entre os alunos e a escola, contribuindo também para consolidação desse espaço coletivo de formação, onde o estudo e a trocas de experiência favorecem a construção de uma rede de colaboração entre profissionais, gestores, colaboradores e universidade.

3.5 Equipe gestora:

Foram acordados e organizados 6 encontros durante o primeiro e segundo semestre de 2016, entre três pesquisadores do GADS e a diretora, coordenadora e assistentes de direção da escola. Estes encontros foram gravados e transcritos com a devida autorização dos participantes. Tivemos o objetivo de fazer destes encontros um espaço no qual as participantes da equipe gestora tivessem a possibilidade de falar e refletir sobre a atividade que desenvolvem conjuntamente, para que pudéssemos reconhecer seus desafios. Este tipo de espaço, que procuramos construir em nossos encontros, pareceu-nos valioso para gerar movimentos de ressignificação da atividade das gestoras e a possível superação de desafios desta atividade.

Além disso, este tipo de intervenção mostrou-se como grande reveladora de informações que, certamente, nos permitiram avançar em nossas investigações sobre a Dimensão Subjetiva da Realidade Escolar. Ao final deste processo foi solicitado pela gestão que o trabalho continuasse no ano de 2017. A análise inicial deste material sugere algumas questões que merecem ser trabalhadas em novos encontros como: os desafios de constituir um espaço democrático na escola; as estratégias e a complexidade de organizar um projeto de formação com os educadores; as diversas mediações que constituem a atividade da equipe gestora.

Das pesquisas individuais:

Para além da pesquisa geral, aquela que faz parte do projeto PROCAD, os integrantes do Grupo Atividade Docente e Subjetividade - GADS desenvolvem outras pesquisas referentes às suas teses, mestrado, pós-doutorado e iniciação científica, sendo que incluiremos as que foram realizadas durante a vigência do PROCAD:

- a) Quadro de pesquisas individuais (em andamento):

<i>Pesquisador(a)</i>	<i>Pesquisa</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Natureza</i>
<i>Maria Emiliana Lima Penteado</i>	A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre ser professor, produzidas em um processo de pesquisa e formação.	Compreender a dimensão subjetiva da docência a partir da análise das significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação.	Doutorado

<i>Maria de Fátima Gomes da Silva</i>	A dimensão subjetiva da educação alimentar e nutricional (EAN) a partir das significações de professores de escolas públicas municipais de Diamantina (MG) e São Paulo (SP)	Apreender as significações dos docentes de escolas públicas municipais sobre Educação Alimentar e Nutricional e, ao mesmo tempo, criar espaço para discussão, reflexão e formação sobre o tema.	Doutorado
<i>Fábio Alves Gomes</i>	A dimensão subjetiva da função social da família: análise das significações de professores sobre esse fenômeno	Explicitar e analisar a dimensão subjetiva docente acerca da função social da família.	Doutorado
<i>Luciana de Oliveira Rocha Magalhães</i>	A formação crítica e participativa na escola: a construção continuada de uma realidade inclusiva	Analisar as significações de professores do Ensino Fundamental I de quatro diferentes escolas públicas de duas cidades paulistas (Taubaté e São Paulo), sobre a inclusão em sala de aula de alunos com deficiência.	Doutorado
<i>Sayuri Masukawa</i>	As teorias que constituem a atividade do formador nos processos de formação continuada de formadores em serviço	Apreender as teorias que constituem a atividade do formador nos processos de formação continuada de formadores em serviço	Doutorado
<i>Márcia do Amaral</i>			Mestrado

<i>Miranda</i>	Significações de alunos do ensino médio sobre a contribuição dessa etapa na constituição de perspectivas de futuro profissional: Um estudo da dimensão subjetiva dos processos de escolarização	Analisar as significações dos alunos do ensino médio sobre a contribuição dessa etapa na constituição de perspectivas de futuro.	
<i>Ana Paula Barbosa</i>	Os sentidos e significados da formação do funcionário da escola pública sob a perspectiva do próprio funcionário	Analisar as significações de funcionários da escola pública que realizaram o curso Técnico de Secretaria Escolar do programa Profuncionário sobre o próprio processo de formação	Mestrado
<i>Daniel de Arruda Botelho Van Ham</i>	A dimensão subjetiva da realidade escolar: Os desafios e estratégias para a transformação de sentidos e significados de uma equipe gestora em relação à sua atividade.	Criar na escola um espaço no qual as participantes da equipe gestora tenham a possibilidade de falar e refletir sobre seu trabalho para que possamos (pesquisadores e colaboradoras), reconhecer os desafios de sua atuação e construir estratégias para enfrenta-los.	Iniciação Científica

b) Algumas pesquisas já concluídas:

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe Gestora Escolar:** as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de Carvalho. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar:** um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016

FRENHAM, Adriana Maria Biaggio. **Atividade docente e jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem:** significações constituídas por professores de Ensino Fundamental I de uma rede pública em município da Grande São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

Iniciação Científica em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: MOURA, Mauricio Walter e VAN HAM, Daniel de Arruda Botelho. **Processo de constituição de uma pesquisa em educação:** o desafio de buscar a relação entre teoria e prática. São Paulo: 2016

LOTTI, Dayane dos Santos. **Processo de construção de uma pesquisa em educação:** Processo crítico de um grupo colaborativo. São Paulo: 2016

CHASLES, Klara Grinberg. **Sentidos e Significados atribuídos por uma pesquisadora aos limites e possibilidades de uma pesquisa coletiva.** São Paulo: 2016.

Considerações finais

Nosso desafio em fazer pesquisa e formação centra-se na produção de conhecimento científico com compromisso social e na formação de todos os envolvidos, focando no aprofundamento teórico-

metodológico do Materialismo Histórico Dialético, da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Almeja-se trazer para o debate crítico e colaborativo categorias capazes de desvelar as contradições presentes na realidade estudada, quais sejam: contradição, mediação, historicidade, ideologia, alienação, *perijivanie* e transformação/revolução.

Por fim, assumimos o compromisso de estudar e debater novos procedimentos de produção de dados, no intuito de auxiliar/refinar os processos analíticos que já realizamos e, desse modo, aprofundar nossos conhecimentos sobre os processos educacionais, as políticas públicas e aperfeiçoar a proposta teórica e metodológica de “Pesquisa e Formação”.

Referências

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação**: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cad. Pesqui.*, Mar 2015, vol.45, no.155, p.56-75.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Abr 2013, vol.94, no.236, p.299-322.

_____. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicol. cienc. prof.*, Jun 2006, vol.26, no.2, p.222-245.

BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. A. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLES REY F. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, p. 109-125, 2005.

GONÇALVES, M. M. G e BOCK, A. M. B. A Dimensão Subjetiva dos Fenômenos Sociais. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. M. G. (Orgs). **A Dimensão Subjetiva da Realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo- metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In (2011) MAGALHÃES, Maria Cecília C., FIDALGO, Sueli S.(orgs) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011

A DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO CONTEXTO ESCOLAR

SÍLVIA MARIA COSTA BARBOSA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Educação e Subjetividade

Antônia Batista Marques - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Elza Maria Silva Costa Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Júlio Ribeiro Soares - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo

O que justifica a existência deste Grupo de Pesquisa é o interesse de seus membros pelo tema central de suas investigações: "a dialética educação e subjetividade". Para isso, o Grupo se fundamenta na Psicologia Sócio-Histórica, ao mesmo tempo em que dialoga com outros referenciais teórico-metodológicos cuja base epistemológica seja o Materialismo Histórico-Dialético, a exemplo da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, o Grupo parte do pressuposto de que, embora distintos, educação e subjetividade não são fenômenos dicotômicos. No movimento da realidade, ambos se constituem dialeticamente, de modo que um é sempre mediado pelas condições particulares (históricas) do outro - um carrega as contradições e possibilidades de transformação do outro. Para aprofundarmos os estudos e discussões acerca da teoria Sócio-Histórica, que tem Lev. S. Vigotski (1998; 2001; 2004) como seu principal teórico. Tais discussões são ampliadas através dos referenciais teóricos dos seus colaboradores: Leontiev (1978; 1987; 1988), Luria (1991), bem como o estudo da Dimensão Subjetiva da Realidade Escolar, fundamentado nesta teoria de Vygotski (2000; 2001; 2004) e colaboradores (GONZALEZ REY, 1997, 1999a, 1999b, 2000, 2005; AGUIAR; BOCK, 2011; BOCK; GONÇALVES, 2005; MARTÍNEZ, 2005). Essa abordagem teórica e metodológica e suas categorias se justifica por permitir e possibilitar a construção e desenvolvimento das pesquisas, a partir dos seus objetivos, proposta teórica-metodológica, produção

dos dados, análise e interpretação dos dados. Ao Grupo interessa desenvolver investigações sobre a dimensão subjetiva da realidade educacional, especialmente a escolar, focando as significações constituídas pelo sujeito em atividades educativas.

Palavras-chave: Educação; Subjetividade; Psicologia Sócio-Histórica; Sentido e Significado; Mediação.

Resumo expandido

Ao elegermos a dimensão subjetiva do professor da Educação Básica, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem do aluno, almejamos apreender e compreender os sentidos e significados, aqui concebidos como a unidade constitutiva da subjetividade, das práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar. Assim, compreender o modo como as práticas educativas são desenvolvidas e mediadas pelo professor objetivando a superação das dificuldades que por ventura vislumbre como empecilho no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno, vem se constituindo uma preocupação no âmbito de nossas pesquisas.

O Grupo de Pesquisa se relaciona com as investigações voltadas para a dimensão subjetiva para tanto tomamos a teoria Histórico-Cultural em Psicologia como possibilidade de dar visibilidade aos aspectos subjetivos que compõem essa realidade, compreendendo-os como fundamentais para a construção de uma análise mais complexa da sala de aula, focando o processo ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento do aluno.

Nessa perspectiva, apresentamos os vários problemas que nos move, através de questões levantadas e relacionadas das pesquisas concluídas no mestrado: Quais as significações que constituem o professor na sala de aula, no âmbito do processo ensino-aprendizagem? Quais os significados e sentidos constituídos pelo discente em sua formação inicial acerca das disciplinas pedagógicas na licenciatura em História? Quais as mediações subjetivas gestadas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores? Que significados e sentidos são produzidos por professores/supervisores do PIBID sobre a formação docente propiciada pelo referido Programa? Quais as significações produzidos pelo professor sobre a inclusão escolar de alunos com surdez? Quais as significações do bem-estar docente na educação infantil? Qual a função do professor tendo em vista o desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem? Como as práticas educativas são desenvolvidas e mediadas pelo professor objetivando a superação das dificuldades que por ventura vislumbre como empecilho no desenvolvimento do processo ensino-

aprendizagem do aluno? As respostas a estas perguntas, com certeza, permitirão enriquecer tanto o conhecimento que se tem sobre a sala de aula como o processo de escolarização, do aprender.

Vale ressaltar que os nossos estudos e pesquisas estão vinculados ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD¹⁵, quando participamos do projeto “Formação profissional, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência” no período de 2007 a 2011, quando éramos doutorandos Hoje atuamos como pesquisadores no projeto **“TECENDO REDES DE COLABORAÇÃO NO ENSINO E NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE ESCOLAR”** que tem como objetivo geral investigar a dimensão subjetiva da realidade escolar, focando, especialmente, as significações constituídas pelos professores, gestores, alunos, funcionários e pais sobre a realidade escolar e suas relações com o processo de (trans)formação do indivíduo como ser mediado pela história e a cultura.

Para aprofundarmos os estudos e discussões acerca da teoria Sócio-Histórica, que tem Lev. S. Vigotski (1998; 2001; 2004) como seu principal teórico. Tais discussões são ampliadas através dos referenciais teóricos dos seus colaboradores: Leontiev (1978; 1987; 1988), Luria (1991), bem como o estudo da Dimensão Subjetiva da Realidade Escolar, fundamentado nesta teoria de Vygotski (2000; 2001; 2004) e colaboradores (GONZALEZ REY, 1997, 1999a, 1999b, 2000, 2005; AGUIAR; BOCK, 2011; BOCK; GONÇALVES, 2005; MARTÍNEZ, 2005). Essa abordagem teórica e metodológica e suas categorias (tanto teóricas como metodológicas) se justifica por permitir e possibilitar a construção e desenvolvimento das pesquisas, a partir dos seus objetivos, proposta teórica-metodológica, produção dos dados, análise e interpretação dos dados. Para tanto, elegemos as seguintes categorias para fundamentar e ampliar nossas análises: subjetividade, sentido, significado, atividade e mediação que subsidiam as questões anteriormente apontadas acima. Para esclarecer essas categorias faremos uma exposição rápida do que é cada uma.

15 Tal projeto vincula-se a uma rede de cooperação científico-acadêmica entre pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN; Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI; sob a coordenação do Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, sendo a coordenação a professora Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar. Diante dessa proposta, desenvolvemos pesquisas, de ensino e de formação de recursos humanos em nível de pós- graduação, as quais são orientadas por um único eixo temático: o trabalho docente.

Na discussão sobre a categoria **subjetividade** González Rey (2003; 2005b) destaca que a assume frequentemente na condição dos processos internos do sujeito. A respeito da definição dessa categoria, o autor assim se posiciona:

Na nossa opinião, a subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. Temos definidos dois momentos essenciais na constituição da subjetividade – individual e social –, os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2003, p.36 – 37).

Percebe-se, assim, que as significações e os sentidos advêm da rede cultural e social na qual os sujeitos se inserem. O indivíduo se constitui enquanto dimensão da subjetividade social e, de igual modo, desenvolve-se a partir dela. O que se reflete no individual é implicação do que se tem materializado no plano do social e, de igual maneira, o social é processo refletido das subjetividades individuais.

O aspecto social e individual da subjetividade é discutido por Murta (2008), para quem a constituição da subjetividade é um processo complexo originado da relação dialética que envolve o sujeito, o outro e a sociedade, ao mesmo tempo apresentando uma configuração subjetiva e objetiva. A autora afirma ainda que é no movimento externo-interno, social-individual, outros-eu que a subjetividade humana se constitui. Nesse movimento, o social é subjetivado e o subjetivo é objetivado, convertendo-se na realidade social e social na qual os sujeitos se inserem. Nessa perspectiva “o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão se desenvolvendo no decorrer de sua história” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 234-240). O indivíduo se constitui enquanto dimensão da subjetividade social e, de igual modo.

As categorias **sentidos e significados** são constitutivos e constituintes do pensamento e da linguagem. São, portanto, categorias fundamentais para a compreensão do indivíduo como sujeito, como ser ativo, histórico, social e individual que se relaciona com mundo, com os outros e que é mediado pelas significações simbólicas e afetivas.

Embora diferentes, as categorias sentidos e significados, não se desvinculam, já que uma é intrínseca a outra e formam uma unidade dialética. Nessa perspectiva, Vigotski (1998, p. 181) enfatiza que “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 forma diversas na fala”.

O sentido é mais da ordem da subjetividade e se relaciona com os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Para se compreender a categoria sentido é preciso retornar a um dos princípios da dialética: “a unidade contraditória existente na relação simbólico – emocional” (AGUIAR, 2006a, p. 15). Os sentidos da palavra são inesgotáveis e devem ser vistos de forma contextualizada historicamente.

Outra categoria que estudamos é **atividade** do homem ao qual se processa por meio das mediações e intencionalidade, sendo realizada coletivamente através dos conhecimentos construídos historicamente e transmitidos às gerações futuras, nos mais diversos espaços sociais e culturais. É por meio da atividade que o homem transforma o mundo natural em social, ou seja, “as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social” (DUARTE, 2004, p.53).

Outra categoria importante para este estudo é a **mediação**. Vigotski (1998) nos dar a seguinte explicação a respeito do seu funcionamento levando em consideração a produção de instrumentos e de símbolos pelo sujeito enraizado nas relações sociais, culturais e históricas. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1998, p. 40).

Para esse teórico, as atividades sociais são fundamentalmente mediadas por pessoas, instrumentos ou símbolos sociais e culturais que vem sendo construídos historicamente pelos nossos antepassados. Vale ressaltar que se processo se dar independente da presença frente a frente. Nos estudos e pesquisa de Molon (2003) ela enfatiza que “A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação” (MOLON, 2003, p. 102).

Para essa pesquisadora, a mediação é um processo que ocorre na relação com o outro nas diferentes formas de semiotização e que possibilita e sustenta a relação social, uma vez que é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade à partes e vice-versa.

Essa categoria possibilita compreender que o homem nasce com o potencial para desenvolver-se como ser humano, sendo, importante destacar que ele só será humano por meio das relações sociais e culturais estabelecidas com os seus pares, através dos conhecimentos acumulados pelas gerações antecedentes. Dessa forma, entende-se que, o homem, não nasce humano, mas vai se humanizando no

percurso de sua vida, por meio do contato com outras pessoas. Essa é a concepção de Leontiev (1978, p. 267), para quem “[...] cada indivíduo aprende a ser humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. É somente na relação, na troca com o outro e com a cultura produzida socialmente que o indivíduo se tornará humana. A relação homem-sociedade será sempre permeada por vários tipos de mediações constitutivas do ser humano, estando implicadas numa relação dialética.

As discussões das quais temos participado formal e/ou informalmente em grupos de estudo e pesquisa, eventos científicos promovidos nas áreas da educação, formação de professores e da psicologia da educação, como: seminários, congressos, encontros, simpósios, etc., e das leituras realizadas durante a nossa vida profissional têm nos mobilizado para a pesquisa sobre a formação docente, como também para a pesquisa sobre o trabalho docente. São discussões que giram em torno da formação e atividade do professor. Fundamentamos nossos estudos e discussões nas pesquisas desenvolvidas por: Rios (2001), Gatti (1997), Garcia (2005), Costa (1995), Sacristán (1995; 1998), Nóvoa (1998) e tantos outros. É possível verificarmos várias nomenclaturas, como, saberes, profissionalização, identidade que fazem parte do crescente número de pesquisas vinculadas tanto à formação do professor, profissionalização e profissão docente, quanto à valorização do professor e à prática docente.

A relevância científica deste grupo de pesquisa consiste na ampliação e aprofundamento dos estudos e discussões sobre o trabalho docente, a mediação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula, que nos possibilita teorizar sobre a realidade investigada, sobretudo no que diz respeito aos aspectos subjetivos que configuram os procedimentos pelas quais os professores buscam formas de mediar às dificuldades vividas no dia a dia de suas salas de aula, e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, não pretendemos generalizar os resultados das nossas pesquisas para outros professores que vivem situação semelhante, já que a perspectiva qualitativa de investigação não pressupõe esse tipo de generalização. Todavia, admitimos que a percepção, a análise e a teorização que realizamos a este respeito, permiti a produção de reflexões teóricas sobre a atividade pedagógica que muito ajudam outros professores.

Acreditamos que os resultados deste trabalho também possam contribuir com aqueles que acreditam na melhoria da qualificação da formação do professor e, conseqüentemente, na efetiva educação de qualidade para todos.

O método na abordagem Sócio-Histórica

Os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam as pesquisas são alicerçadas na Psicologia Sócio-Histórica, a qual se sustenta na matriz filosófica do materialismo histórico e dialético. Tais, pressupostos orientam o olhar do pesquisador, em relação ao que é pesquisar, como pesquisar. Essa perspectiva nos permite romper com dicotomias, com posições irreduzíveis, superar visões pautadas pela aparência, desvinculadas do todo.

Por ser criativo, produtor e transformador, o sujeito vai se desenvolvendo ao longo da sua vida, na relação com o outro, por meio dos instrumentos sociais e culturais disponíveis na sociedade, através das mediações entre o mundo objetivo e subjetivo, apreendendo assim a realidade para transformá-la. Com essa posição, adentraremos na escola para produzir informações via diálogos, entrevistas e observações que se constituíram nas relações estabelecidas com o corpo de funcionários que compõem a instituição escolar na qual realizamos a investigação empírica. Dessa forma há uma relação entre sujeitos que tem voz e que sabem se posicionar. Entendemos que esse processo implica na reflexão permanente, tanto por parte do pesquisador quanto do sujeito pesquisado, resultando em transformações de ambos.

Para alcançar os objetivos das pesquisas produziremos informações (dados) através dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas recorrente, reflexiva de história de vida e das atividades pedagógicas do professor.

Destacamos que, para nos afastarmos das concepções empiristas, a-históricas e dicotômicas, recorreremos à noção de “processo”. Como nos aponta Vygotski (2000, p. 82), “devemos substituir a análise do objeto pela análise do processo”. Assim sendo, continua o referido autor, “a tarefa básica do pesquisador obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio do desenvolvimento do processo”. Noutras palavras, a finalidade do pesquisador é apreender o mundo em movimento, ou melhor, os elementos históricos que configuram seu processo de constituição. Assim, recorreremos a categoria historicidade como um aporte significativo para ajudar a compreender a noção de processo e, portanto, de transformação discutida no âmbito do referencial teórico-metodológico adotado, sempre tendo em mente as palavras de Vygotski (2004, p. 69), para quem “cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas”.

No que se refere à análise da produção das informações (dados) tomaremos como base a proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006) que visa a análise e interpretação dialética dos dados, denominada núcleos de significação. O primeiro passo dessa proposta consiste num levantamento de

pré-indicadores, isto é, temas que, no caso específico deste trabalho de pesquisa, emergirão da fala do sujeito a partir das entrevistas. Revelando a dimensão empírica da fala do sujeito, isto é, os significados que a constituem, os pré-indicadores serão o nosso ponto inicial no processo de análise/interpretação dos dados. Numa perspectiva dialética, diríamos que eles irão revelar as teses do sujeito. Em seguida faremos o processo de aglutinação dos temas levantados, de modo a caminharmos em busca dos indicadores. Esse processo de aglutinação se faz, segundo Aguiar e Ozella (2006), por meio de alguns critérios, como *similaridade*, *complementaridade* e *contraposição* dos conteúdos constitutivos dos pré-indicadores. No nosso entendimento, eles são, na dialética, o momento das antíteses, isto é, do movimento de abstração dos elementos de contradição contidos nas teses dos pré-indicadores.

O último passo irá consistir na construção dos núcleos de significação propriamente ditos. Eles serão organizados a partir da articulação de um conjunto de indicadores, que, mais uma vez, devem ser levados em conta alguns critérios, como os de *similaridade*, *complementaridade* e *contraposição*.

Os núcleos de significação representam o momento da síntese, isto é, do movimento de chegada do pesquisador. Assim sendo, a fala do sujeito, nessa etapa da pesquisa, já revela não apenas a sua aparência, os significados socialmente compartilhados, mas também os sentidos constitutivos da organização subjetiva do sujeito.

Definidos os pressupostos metodológicos que configurarão tanto a pesquisa de campo como o processo de análise e interpretação dos dados produzidos pelos sujeitos na pesquisa, resta-nos explicitar os procedimentos que darão materialidade a investigação. Para realização das pesquisas realizadas no grupo, trabalhamos com procedimentos metodológicos imprescindíveis a harmonia para o seu desenvolvimento.

Resultados das pesquisas

Compreende-se que os desafios da formação de um bom profissional são inúmeros, sobretudo à docência, que cotidianamente lida com uma inconstância de sala de aula que foge a qualquer planejamento. Combater a precarização da profissão é essencial para que o professor consiga desde sua formação inicial até o seu espaço de atuação busque a valorização e o reconhecimento necessários. É uma luta cotidiana e constante de todos que se preocupam com o futuro da educação em nosso país.

As dissertações fazem parte dos resultados de uma rede de cooperação acadêmica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), Edital nº 071/2013, cujo tema, já foi citado acima, é “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a

dimensão subjetiva da realidade escolar”. A participação nas atividades e encontros desenvolvidos dentro do PROCAD tem se constituído importante no desenvolvimento do grupo de pesquisa.

Precisamos tomar consciência de que a ocorrência de melhorias na educação oferecida nas escolas exige, essencialmente, qualidade na formação dos professores, principais elementos mediadores do processo educativo. Ou seja, não basta a escola dispor de recursos financeiros, de verbas numerosas, de uma estrutura física de primeiro mundo, de recursos didáticos e tecnológicos avançados, de professores com titulações máximas se esses profissionais não forem implicados pelo que fazem, não constituírem sentidos afetivo-volitivos para a função que desenvolvem e, ainda, se não estiverem motivados a partir de afetos e necessidades que os impulsionem a estarem na escola atuando como docentes.

O desenvolvimento das investigações das pesquisas, vem nos proporcionar novas compreensões acerca da atividade docente, com destaque para as significações do trabalho do professor, da sua formação. Nessa perspectiva, estamos convicto que a profissão docente acontece com a gestão de significações diárias, bem mais profundas do que as ensinadas nas formações iniciais.

Apresentamos, em linhas gerais, as atividades do nosso grupo de pesquisa:

1. Encontros semanais para estudos e discutir as categorias e disponibilidade em discutir conosco a sua prática pedagógica de sala de aula, no que diz respeito ao modo pelo qual significa as mediações adotadas no enfrentamento às dificuldades vividas.
2. Produzir projetos de pesquisas em grupo.
3. Entrevistas semiestruturadas com os diretores e coordenadores pedagógicos para que possamos conhecer a estrutura física, pedagógica e política de funcionamento das escolas.
4. Entrevistas semiestruturadas e reflexiva sobre a história de vida dos professores, como também deverão ser utilizadas no intuito de compreendermos a sua iniciação na carreira docente, as suas concepções a respeito do processo ensino-aprendizagem, de dificuldades escolares e de enfrentamento às adversidades, as suas expectativas em relação à carreira profissional.
5. Fazer análise e interpretação dos dados, seguindo a proposta metodológica dos núcleos de significação.
6. Apresentar trabalhos em eventos local, nacional e internacional.
7. Publicar artigos em periódicos
8. Elaborar relatório parcial e final

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria J. de. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. – São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-140.
- AGUIAR, Wanda Maria J. de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2015. p. 117-135.
- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria J. de. et all. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana M. B. e GONÇALVES, Maria da G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.
- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria J. de. SOARES, Júlio R. MACHADO, Virgínia C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**. V. 45, N. 155. jan./mar. 2015. p. 56-75.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 108-126. Nov. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- BATISTA, Maria do Socorro da Silva; CARVALHO, Ana Maria de; BARBOSA, Sílvia Maria Costa. O Espaço Escolar e o PIBID: Experiências que se Articulam na Formação Docente. In: CARVALHO, Ana Maria de et al (Org.). **Concepções e Práticas de Formação de Professores: A experiência do PIBID/UERN**. Mossoró: Edições UERN, 2014, p. 15-24. DUARTE, Newton. A relação entre objetivação e apropriação. In: **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. p. 27-54.
- _____. **Vygotsky e o “Aprender a Aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. (Por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.
- FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 172 p. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- _____. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). **Cadernos de História da Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 285-303, jan.-jun. 2012.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto.** – 4ª ed. 4ª imp. – São Paulo: Ática/EDUFJF, 2002. 168 p.

GATTI, Bernadete. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. In: **Cadernos de Pesquisa.** V. 42, n. 145, p. 88-111. jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2001a. P. 37-52.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2001b. P. 53-73.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2001c. P. 113-127.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** – 4ª ed. – Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

KAHHLAE, Edna M. S. P.; ROSA, Elisa Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK; GONÇALVES (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica.** – São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-53.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** – 28ª ed. (1998). 5ª reimp. – São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Rubens Eduardo Frias. – 2ª ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Aryana Costa. **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008).** – Dissertação de Mestrado (UFPB-CCHLA); Orientadora: Vilma de Lurdes Barbosa. – João Pessoa, 2009. 191 f.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil: articulações entre cuidar e educar.** Dissertação de Mestrado. – Teresina, PI. 2015. 159 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Clássicos).

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen L. O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. In: **Revista E-Curriculum,** PUC-SP, v. 1, n. 2, jun. 2006.

MESQUITA, George Eduardo Ferreira de et al. As Contribuições do PIBID para aprendizagem da docência nas licenciaturas do CAMEAM/UERN. In: CARVALHO, Ana Maria de et al (Org.). **Concepções e Práticas de Formação de Professores: A experiência do PIBID/UERN.** Mossoró: Edições UERN, 2014. p. 169-180.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (2003, 1. ed.). 144p

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do et al. O caminho se faz caminhando: as contribuições do PIBID para a construção do sentimento de pertença pela profissão docente. In: CARVALHO, Ana Maria de et al (Org.). **Concepções e Práticas de Formação de Professores: A experiência do PIBID/UERN**. Mossoró: Edições UERN, 2014. p. 181-194

NASCIMENTO, Thiago R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. In: **Revista História Hoje**. Volume 02, Nº 4, p. 265-304, 2013.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky – cientista revolucionário**. Tradução: Marcos Bagno. – São Paulo: Edições Loyola, 2002. 242 p.

OLIVEIRA, Betty. Aspectos lógico-epistemológicos da relação indivíduo-sociedade-genericidade no trabalho educativo. **Educação**. Maceió, ano 10, n. 17, p. 11-32, dez. 2002.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. – Tese (UFPE); Orientadora: Rosa Maria Godoy Silveira. – Recife, 2003. 325 f.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Revista Educação & Sociedade**, Ano XX, nº 68, Dez. de 1999. P. 109-125.

PIRES, Ennia D. P. B.; ALMEIDA, Débora C. M. N.; JESUS, Dominick do C. Docência universitária – o olhar do aluno: um estudo das representações sociais de estudantes universitários sobre o “bom professor”. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 187-208, jul./dez. 2013.

SAVIANI, Saviani. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. – 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHWARTZ, Suzana; BITTENCOURT, Zoraia. A. Quem é o “Bom Professor” Universitário? Estudantes e professores de cursos de Licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: **Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT08___Formacao_de_Professores/Trabalho/03_48_19_GT08_Susana_Schwartz.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

SÊNECA. **Da vida retirada; Da tranquilidade da alma; Da felicidade**. Tradução de Lúcia Sá Rebello e Ellen Itanajara Neves Vranas. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2010. 144p. – (Coleção L&PM POCKET; v. 789).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. – São Paulo: Olho d’Água, 2001. 171p.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. – 2 ed., 2 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Júlio Ribeiro; BRAZ, Anadja Marilda Gomes; BARBOSA, Sílvia Maria Costa. Formação Profissional e Atividade Docente: Análise da Dimensão Ética na Constituição do Professor. In: BRAZ, Anadja Marilda

Gomes; RUIZ, Carlos Antonio López (Org.). **Formação Docente no PIBID/UERN**. Mossoró: Edições Uern, 2013. p. 87-100.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____ . (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TRINDADE, Rui. Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas. In: **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43. p. 231-251, maio/ago. 2011.

UERN. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** – Licenciatura em História – Campus Central – Mossoró, RN, 2013. 132p.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Palavra. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 55-85.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLPATO, Gildo; BAUMER, Édina R.; AZEREDO, Jéferson L.; DOMINGUINI, Lucas. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 2, p. 223-245. jul./dez. 2011.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona, Espanha: Paidós, 1995.

A PESQUISA SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E ESPAÇOS DE
FORMAÇÃO DOCENTE

MANOEL ORIOSVALDO DE MOURA

USP¹⁶

FLÁVIA DIAS DE SOUZA

UTFPR¹⁷

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica – GEPAPe

Manoel Oriosvaldo de Moura (USP) e Elaine Sampaio Araujo (USP-RP)	Líderes do grupo GEPAPe
Ademir Damazio (UNESC); Algacir José Rigon (UNIPAMPA); Ana Paula Gladcheff (USP); Andréa Maturano Longarezi (UFU); Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes (UFMS); Carolina Pichetti Nascimento (USP); Débora Cristina Piotto (USP); Fabiana Fiorezi de Marco (UFU); Flávia da Silva Ferreira Asbahr (UNESP); Flávia Dias de Souza (UTFPR); Flávio Rodrigo Furlanetto (UENP); Josélia Euzébio da Rosa (UNISUL); Maria do Carmo de Souza (UFSCAR); Maria Isabel Batista Serrão (UFSC); Maria Lucia Panossian (UTFPR); Marisa da Silva Dias (UNESP); Marta Sueli de Faria Sforzi (UEM); Neusa Maria Marques de Souza (UFMS); Neuton Alves de Araújo (UFPI); Ronaldo Campelo da Costa (IFPI); Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (UEM); Vanessa Dias Moretti (UNIFESP); Wellington Lima Cedro (UFG).	Pesquisadores do grupo GEPAPe
Marina Salles Biella (USP)	Estudante de mestrado

¹⁶ Líder do grupo de pesquisa GEPAPe. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: modmoura@usp.br

¹⁷ Pesquisadora do grupo de pesquisa GEPAPe. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: flaviad@utfpr.edu.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos centrais da trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). No texto enfatizamos os objetivos do grupo, o objeto de estudo que é a atividade pedagógica, a perspectiva teórica que fundamenta a atividade de pesquisa - a teoria Histórico-cultural, e as ações centrais realizadas pelos membros do grupo nos diversos espaços ocupados por eles. Destaca-se no contexto do trabalho, a Atividade Orientadora de Ensino como conceito norteador do grupo à luz dos princípios teóricos da Atividade em Leontiev. Além disso, destacamos os principais resultados das pesquisas desenvolvidas pelo grupo nos últimos quinze anos, a formação de redes de pesquisa como um caminho de produção de conhecimentos sobre a formação de professores e as elaborações coletivas do grupo sob a forma de livros produzidos.

Palavras-chave

Atividade pedagógica; Teoria Histórico-cultural; Teoria da Atividade; Atividade Orientadora de Ensino; Coletividade.

Problemática

Como os princípios teóricos adotados tem se revelado nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo no campo da formação docente?

Resumo expandido

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica – GEPAPe, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, está constituído desde o ano 2000, sob a coordenação do Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura, tendo o ensino e a aprendizagem como objeto de investigação. Organizou-se inicialmente a partir da estruturação do grupo de orientandos de mestrado e doutorado e do coletivo formado por professores da rede pública de ensino e estudantes de graduação em desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão na Faculdade de Educação da USP, como a Oficina Pedagógica de Matemática (OPM), o Clube de Matemática (CM) e outras atividades de parceria entre a FE-USP e as redes de ensino estadual e municipal de São Paulo.

A perspectiva de pesquisa do GEPAPe surge a partir das relações históricas do próprio grupo em busca de respostas às questões que se colocam como relevantes para a atividade pedagógica

considerando a produção científica dos pesquisadores vinculados ao mesmo, assim como das leituras e seminários organizados para o aprofundamento teórico-metodológico. As pesquisas realizadas pelo grupo fundamentam-se na Teoria Histórico-cultural, em geral, e na Teoria da Atividade, em particular, tendo como objetivo principal de pesquisa, a investigação de princípios teórico-metodológicos da atividade pedagógica.

Os objetivos específicos estão organicamente vinculados ao objetivo geral e são desenvolvidos pelos diferentes componentes do grupo. No conjunto desses objetivos, destacam-se: investigar a organização do ensino para a constituição e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; investigar o processo de apropriação, pelos professores, dos modos de ação docente para a organização do ensino; investigar as relações entre os processos de apropriação dos significados da atividade pedagógica e a atribuição de sentido pessoal a esta atividade; investigar a atividade orientadora de ensino como mediação na atividade pedagógica; sistematizar procedimentos metodológicos para a investigação da atividade pedagógica.

Tomando como referência esses objetivos específicos, o grupo vem se desenvolvendo, centralmente, nas seguintes linhas de pesquisa: Processos de ensino e aprendizagem na educação escolar e a apropriação de conhecimentos teóricos; Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como mediadora da organização do ensino e da pesquisa; Formação de professores. No âmbito dessas linhas, destacam-se diversos trabalhos no campo da Educação Matemática, área de formação inicial e investigação de vários dos pesquisadores do grupo.

Atualmente, o projeto de pesquisa do grupo configura-se como atividade fundamentalmente coletiva. A estrutura da atividade proposta por Leontiev (1983) oferece o suporte teórico-metodológico (orientação e execução) para a constituição do GEPAPe como comunidade em atividade, tomando-o como modelo de organização das ações em diferentes níveis. Estas, individualmente podem se constituir como atividade, mas no conjunto do GEPAPe são ações, ou seja, as atividades dos sujeitos configuram-se como ações da atividade de pesquisa coletiva, pois o que cada um realiza é orquestrado por uma atividade geral da pesquisa do grupo que só se concretiza pelas pesquisas particulares de cada membro do grupo e passam a se constituir como instrumentos para novas pesquisas.

Assim, o movimento de pesquisa do GEPAPe é também constitutivo de uma atividade formadora dos pesquisadores. É atividade porque os sujeitos são movidos por um motivo coletivo e têm como necessidade a explicitação de modos de apropriarem-se de conhecimentos sobre um determinado objeto que procuram apreender. O GEPAPe, dessa maneira, passou a se constituir como comunidade de

pesquisa formado por subgrupos de pesquisadores em universidades públicas e comunitárias, organizados com a finalidade de realizar pesquisas que possam corroborar para a concretização dos objetivos gerais de pesquisa assumidos coletivamente. Esses subgrupos são denominados de Unidades de Relacionamento (URs).

Conceitos norteadores e metodologias predominantes

No conjunto de elementos teóricos que orientam os estudos e pesquisas do grupo, o conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), desenvolvido por Moura (1998, 2002, 2010) figura lugar central ao se discutir a organização do ensino a partir da estrutura da Atividade, desenvolvida por Leontiev, numa perspectiva de educação humanizadora. Considerando os pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino, algumas de suas características fundamentais podem ser destacadas, tais como: a sua intencionalidade na condução da ação educativa; a coletividade educativa constituinte da atividade pedagógica, envolvendo colaboração, divisão de trabalho e busca comum de resultados; a situação desencadeadora de aprendizagem como problema causador da tensão criativa para a apropriação do conhecimento teórico.

Ancorada em princípios da dialética e da atividade, a AOE coloca em movimento a intencionalidade pedagógica do professor em busca da criação e desenvolvimento da atividade de aprendizagem do estudante por meio da situação desencadeadora de aprendizagem. Nesse movimento, professor e estudante se formam continuamente ao se apropriarem de seus objetos - o ensino e a aprendizagem do professor e do aluno respectivamente - num processo que potencialmente contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos em atividade. Como caminhos metodológicos predominantes, as pesquisas do grupo procuram adotar os princípios do método histórico dialético em Vygotsky (2001), entendendo-se a necessidade de compreender os fenômenos em movimento e em sua totalidade. Nesse sentido, o grupo tem se debruçado em investigar modos de acompanhamento, captação e análise dos fenômenos que explicitem os pressupostos teóricos adotados. A explicitação de alguns desses pressupostos na condução metodológica de pesquisas em educação são discutidos em recente estudo desenvolvido por Moretti, Martins e Souza (2016).

Pesquisadores e suas pesquisas

As várias pesquisas realizadas por integrantes do grupo e publicadas em forma de dissertações, teses, livros e artigos versam sobre a aprendizagem de professores e de estudantes, espaços de

aprendizagem, conceitos da teoria histórico-cultural, entre outros e indicam a necessidade de aprofundamento em tais temáticas considerando as limitações de pesquisas individuais. Para superar essas limitações o grupo tem organizado as ações em função de um objetivo principal de pesquisa, voltado à investigação dos princípios teórico-metodológicos da atividade pedagógica.

Estas investigações podem ser agrupadas centralmente em dois grandes grupos:

- Aquelas que enfocam os objetos de ensino e a aprendizagem dos estudantes: Bernardes (2006); Cedro (2004); Jesus (2005); Panossian (2008, 2014); Sforzi (2003); Nascimento (2010, 2014); Fraga, (2016)

- Aquelas que tratam da aprendizagem docente na escola e na universidade: Moura (2000); Tavares (2002); Araújo (2003); Camargo (2004), Serrão (2004); Lopes (2004); Asbahr (2005); Barros (2007); Dias (2007); Moretti (2007); Moraes (2008); Silva (2008); Cedro (2008); Ribeiro/Souza (2011); Vaccas (2012); Furlanetto (2013); Gladcheff (2015); Araújo (2016); Costa, (2016)

Destacando a formação de professores, concentraremos a nossa atenção no segundo grupo de trabalhos, indicando algumas de suas contribuições para o debate em torno desta questão. Entre essas investigações que tratam da formação do professor, também encontramos dois subgrupos: um grupo que discute os processos de formação continuada do educador na escola e outro que aborda a aprendizagem da docência no âmbito da universidade.

A discussão sobre a formação continuada tem início com o trabalho de Moura (2000). Em sua tese de livre docência, o autor apresenta os resultados do projeto intitulado “Qualificação do ensino público e formação de professores”. Tendo como principal objetivo investigar as ações que indicavam a construção da coletividade entre o grupo de professores de Matemática de uma escola pública paulista, Moura caracteriza com detalhes a natureza das atividades desenvolvidas na instituição. O principal resultado da investigação indica a necessidade da integração das ações formadoras, de modo que elas sejam realizadas tendo como base as necessidades assumidas pelo coletivo da escola. Trilhando esse mesmo caminho, Tavares (2002), em sua dissertação, amplia o debate em torno das mudanças qualitativas das ações dos docentes que participaram do projeto. Na sua análise, ela destaca a apropriação e recriação de instrumentos conceituais pelos participantes e o papel fundamental do compartilhamento das ações pedagógicas, nas suas funções de interpelação dos pressupostos dos professores e de agregação de significado social à atividade de ensino. Em outra dissertação desenvolvida neste mesmo espaço de investigação, Camargo (2004) uma das professoras da escola

pública, apresenta os elementos mobilizadores das mudanças qualitativas da prática educativa dos professores de Matemática, após o desenvolvimento de um trabalho colaborativo realizado na escola.

Continuando as investigações desenvolvidas na escola, Araújo (2003), em sua tese, centra o seu olhar nos modos como o professor da educação infantil realiza a sua aprendizagem docente ao participar de atividades de formação. Neste sentido, a autora explicita que a possibilidade efetiva de a escola gerar e gerir seus processos formativos acontece somente com o movimento que tem suas origens no próprio terreno escolar e que se caracteriza, necessariamente: pelos modos de organização coletiva; pela explicitação e documentação das práticas; por uma elaboração de instrumentos de trabalho; pela definição de critérios para reflexão; pela mobilização de experiências e pela mediação cultural.

Utilizando-se de procedimentos metodológicos semelhantes, o desenvolvimento de cursos destinados à formação continuada do professor de Matemática, ressaltamos os estudos de: Dias (2007) que enfoca a formação da imagem conceitual; Moretti (2007) que destaca o processo de elaboração de atividades de ensino e Silva (2008) que evidencia a relação entre os educadores infantis e o ensino da Matemática. Esses autores desenvolvem as suas investigações em torno da temática da aprendizagem docente. Em sua tese, Dias conclui que o desenvolvimento da imagem conceitual individual de conceito matemático ocorre na relação indivíduo-coletividade e pode ser coerente com o significado científico elaborado historicamente por meio da realização de uma atividade orientadora de ensino, fundamentada em pressupostos lógico-históricos do conceito. Moretti, em sua tese, chega à conclusão que, por meio da organização coletiva de suas ações, os professores atribuem novos sentidos às próprias ações, à mediação e à escolha de instrumentos, apropriando-se das formas de realização colaborativa da atividade de ensino. Os resultados encontrados na dissertação de Silva (2008) mostram que as propostas pedagógicas para educação infantil consubstanciadas em um currículo requerem a apropriação do modo de criação de significados do trabalho pedagógico em um contexto denominado por ele como “coletivos de formação”.

Desenvolvendo o seu trabalho junto ao projeto intitulado “Oficina pedagógica de Matemática”, Moraes (2008), em sua tese, enfoca o significado da avaliação em Matemática na perspectiva histórico-cultural, ao trabalhar com professores da educação infantil e das séries iniciais. Os resultados da investigação de Moraes evidenciaram que a avaliação constitui constante processo de análise e síntese e seu direcionamento é dado pelo objetivo da atividade de ensino elaborada pelo professor, ou seja, sua intencionalidade pedagógica.

Compartilhando o objeto de investigação: a avaliação, mas enfocando o processo de formação do professor na universidade, Barros (2007), em sua dissertação, busca compreender a apropriação deste conceito por parte dos estudantes de pedagogia e da licenciatura em Matemática, durante o desenvolvimento das atividades do projeto de estágio chamado “Clube de Matemática”. Essa dissertação assinala mais uma vez para a necessidade de oferecer condições para que as ações de formação sejam realizadas colaborativamente.

Em torno da aprendizagem da docência, Lopes (2004) apresenta, em sua tese, a dinâmica de formação dos estudantes de pedagogia e da Matemática no espaço de aprendizagem do “clube de Matemática”. Em seu estudo, ela busca compreender a formação inicial do professor tendo como base a realização de ações compartilhadas durante o planejamento, realização das tarefas e a avaliação do trabalho pedagógico. A principal constatação deste trabalho é que a aprendizagem docente se constitui por meio da mobilização e apropriação de conhecimentos que permitem mudanças qualitativas das práticas; na mudança dos motivos que desencadeiam as ações docentes; bem como na tomada de consciência sobre os sentidos e significados das ações realizadas durante o projeto de estágio. Também voltada à aprendizagem da docência, mas com foco na prática de ensino e no estágio em cursos de licenciatura, a tese de Ribeiro/Souza (2011) procura explicitar indicadores de um movimento formativo na direção da práxis docente e, por conseguinte, identificar elementos norteadores para a organização do ensino pelos formadores de professores ao discutir o modo como os estudantes se apropriam de um modo geral de organização do ensino, no desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência, por meio da reflexão, análise e planificação das ações, elementos constitutivos do pensamento teórico. A dissertação de Vaccas (2012) trata do processo de significação acerca do planejamento como uma das ações de ensino que envolve a atividade docente de estudantes de Pedagogia em formação inicial no contexto do Clube de Matemática. Ainda no campo da formação inicial, tem-se a pesquisa de doutorado desenvolvida por Furlanetto (2013) que discute o movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor, destacando o lugar da mediação do professor formador nesse processo de mudança.

As pesquisas desenvolvidas por Gladcheff (2015), Araújo (2016) e Costa (2016) desenvolvem-se no âmbito da formação continuada de professores e do Programa Observatório da Educação (Obeduc), com foco na formação de professores em atividade de ensino em matemática. Nesses trabalhos, figuram como elementos essenciais a coletividade e a intencionalidade dos sujeitos para a objetivação da

atividade docente referenciados pelo conceito de atividade e pela atividade orientadora de ensino (AOE).

A formação de redes de pesquisa: um possível caminho para o desenvolvimento das pesquisas

Alguns dos objetivos indicados na seção anterior estão vinculados ao projeto, intitulado a “Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Princípios e práticas da organização do ensino”. Trata-se de um projeto em rede, com início em 2011, financiado pela CAPES/INEP por meio do Programa Observatório da Educação. A rede acadêmica foi formada por um grupo de professores/pesquisadores que se organizaram em quatro núcleos de pesquisas assim distribuídos: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto; Programa de pós-graduação de Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS; e Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Cada um deles, partindo da intencionalidade de aproximar a universidade (pós-graduação e graduação) das escolas de educação básica, organizou-se em grupos colaborativos que envolvem professores e/ ou coordenadores pedagógicos de escolas públicas; alunos da graduação e da pós-graduação; e professores universitários. Constitui-se como dinâmica orientadora para o desenvolvimento das pesquisas nesse e em outros projetos vinculados aos pesquisadores do grupo as relações entre a organização do ensino e o trabalho coletivo (LOPES et al, 2016).

Produções coletivas do grupo

Dentre os resultados da produção coletiva do GEPAPe destacam-se, além de teses, dissertações, apresentações em congressos e artigos publicados em revistas da área, a organização do livro “Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo” (GOLDER, 2004), publicado pela editora Xamã e a publicação do livro “A atividade pedagógica na teoria histórico cultural” (MOURA et al, 2010) pela editora Liber Livro, recentemente reeditado pela editora Autores Associados (MOURA et al, 2016).

Destaca-se, ainda, a coletânea decorrente do projeto GEPAPe no programa Obeduc. A coletânea “Princípios e Práticas da Organização do ensino de Matemática nos Anos Iniciais”, organizada em quatro volumes temáticos, é relevante produto do projeto de pesquisa intitulado “Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Princípios e práticas da organização do ensino”. Esse projeto de pesquisa foi desenvolvido no período de 2011 a 2015, vinculado ao Programa Observatório da Educação da CAPES/INEP.

A coletânea se organiza em torno de quatro dimensões que permearam o desenvolvimento do projeto: A Formação de Professores, A organização do ensino por meio da Atividade Orientadora de Ensino, O Currículo e a Pesquisa. O Primeiro livro, organizado por Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Elaine Sampaio Araújo e Fabiana Fiorezi de Marco, intitula-se “Professores e futuros professores em atividade de formação” e reúne 13 textos que apresentam a temática relacionada à ações formadoras e aprendizagem da docência e o Clube de Matemática como espaço de formação docente. “As contribuições da atividade orientadora de ensino para organização do processo de ensino e aprendizagem”, título do segundo livro, organizado por Elaine Sampaio Araujo e Manoel Oriosvaldo de Moura, é composto por 15 capítulos voltados a dois aspectos, sendo um deles referente ao (im)posto e ao proposto em relação à organização do ensino e o outro ao movimento de formar-se pela Atividade Orientadora de Ensino. O terceiro livro da coletânea, “O Currículo e os Conteúdos de Ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, organizados por Manoel Oriosvaldo de Moura e Wellington Lima Cedro, está organizado em torno de dois aspectos centrais ao debate curricular. O primeiro deles, composto por cinco capítulos, destina-se a discussão de trabalhos que tem como eixo comum a discussão sobre o currículo e a organização do ensino de matemática nos anos iniciais. O segundo aspecto, por sua vez, é formado por oito capítulos e apresenta os conteúdos de ensino da matemática dos anos iniciais a partir das experiências e reflexões dos professores em formação inicial e continuada. O quarto livro a compor esta coletânea volta-se ao tema das políticas públicas relacionadas a avaliações e a formação de professores e possui oito capítulos. Organizado por Wellington de Lima Cedro e Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, a obra “O Sistema de Avaliação e os Programas de Formação de Professores da Educação Básica” está organizada em três temas, um deles voltado às Avaliações de larga escala no Ensino Fundamental, outro especificamente sobre a Prova Brasil e conteúdos matemáticos e o terceiro referente à aprendizagem docente em programas de formação de professores.

Todos os livros da coletânea têm como eixo articulador a organização do ensino em uma lógica que se articula à dimensão de extensão (formação de professores), de pesquisa (desenvolvimento dos conceitos) e de ensino (estudantes de Ensino Fundamental, graduação e pós-graduação).

A apresentação dessa visão panorâmica da coletânea tem o intuito de ilustrar o papel de um grupo de pesquisa que dá a investigação a dimensão de atividade, tal como a concebe Leontiev. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do projeto implica num processo de formação dos sujeitos que fazem

parte do mesmo agindo em busca de realização de seus objetivos que se concretizam ao objetivarem o projeto coletivo.

Novos desafios para o GEPAPe

As realizações do GEPAPe ao longo dos últimos quinze anos tem exigido uma forma de organização do grupo de modo que se possa atender às varias necessidades de aprofundamento de seu objeto principal de pesquisa, que é a atividade pedagógica, atentando para a suas múltipla e complexas dimensões. Desse modo, o grupo vem se reestruturando a partir da formação de subgrupos de pesquisa em algumas universidades que têm em seus quadros pesquisadores que tiveram suas formações como mestrando, doutorandos e pós-doutorandos em atividades realizadas no GEPAPe. Nosso esforço tem sido no sentido de construção de uma temática geral para o coletivo GEPAPe a partir dos grupos que o constitui. Em recente seminário do GEPAPe, em outubro de 2016, observamos a mobilização dos componentes de cada subgrupo para determinar de que forma poderá aprofundar uma temática que contribuirá para melhor compreender a atividade pedagógica de modo a aprimorar os processos de apropriação do conhecimento teórico. Corroboramos com esta afirmação o fato de todos os subgrupos, ao apresentarem os seus projetos de pesquisa para o biênio 2017/2018, fazerem referência à necessidade de melhor entendermos o modo geral da ação pedagógica que seja capaz de proporcionar a apropriação de conceitos. Entre eles se destacam: a investigação sobre a relação entre o pensamento empírico e o teórico; a constituição de espaços formativos do professor e do aluno; o papel da Atividade Orientadora de Ensino para a organização da Atividade Pedagógica; o aprofundamento do conhecimento teórico dos objetos de aprendizagem a partir das tarefas Davidovianas; desenvolvimento de propostas curriculares na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; e o estudo sobre o papel do desenvolvimento de coletivos para o ensino e a pesquisa, tais como oficinas pedagógicas e Clubes de Matemática.

Referências

ARAÚJO, E. *Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. 2003. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

ARAÚJO, N. A. de. *O professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos*. 2016. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

- ASBAHR, F. da S. F. *Sentido pessoal e Projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Teoria Histórico-cultural*. 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Área de concentração: Psicologia escolar e do desenvolvimento humano - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.
- BARROS, L. *Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque Histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.
- CAMARGO, R. M. *Atividade formadora do professor de Matemática de um projeto em parceria numa escola pública*. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.
- CEDRO, W. L. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma Teoria Histórico-Cultural*. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
- _____. *O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o Clube de Matemática*. 2004. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- DIAS, M. *Formação da imagem conceitual da reta real: um estudo do desenvolvimento do conceito na perspectiva lógico - histórica*. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.
- GLADCHEFF, A. P. *Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais*. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- GOLDER, Mário (org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.
- JESUS, H. L. de. *Manifestações do conhecimento matemático de alunos jovens e adultos em atividade de ensino*. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.
- LOPES, A. R. *A aprendizagem docente no estágio compartilhado*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.
- LOPES, A. R. L. V. et al. *Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas*. *Zetetiké*, Unicamp, Campinas, Vol. 24, número 45, jan-abr/2016 (p. 13-28). Disponível em:<<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/viewFile/7509/6365>>. Acesso em 25.02.2017.

MORAES, S. G. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

MORETTI, V. D. *Professores de Matemática em atividade de ensino: uma Teoria Histórico-Cultural para a formação docente*. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

MORETTI, V. D., MARTINS, E., SOUZA, F. D. Dialectical and Historical Method, Cultural-Historical Theory and Education: some appropriation in research on training of teachers who teach Mathematics. *Ripem*, V. 6, N. 2, 2016 (p. 54-72). Disponível em: <
<http://www.sbemrasil.org.br/ripem/index.php/ripem/article/view/189/161>>. Acesso em 25.02.2017.

MOURA, M. O. A Educação Escolar como Atividade. In: *Anais do IX ENDIPE*. Águas de Lindóia: FEUSP, 1998.

_____. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

_____. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D., CARVALHO, A. M. P. *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Thomson, 2002.

MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MOURA, M. O (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. *A atividade pedagógica na teoria histórico cultural*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

NASCIMENTO, C. P. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético- artístico na teoria histórico-cultural*. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

PANOSSIAN, M. *Manifestações do pensamento e da linguagem algébrica de estudantes: indicadores para a organização do ensino*. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

_____. *O movimento histórico e lógico dos conceitos algébricos como princípio para a constituição do objeto de ensino da álgebra*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

RIBEIRO (SOUZA), F. D. A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade. 2011. 196 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SERRÃO, M. *Estudantes de Pedagogia e a "atividade de aprendizagem": do ensino em formação*. 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, S. *Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SFORNI, M. S. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM editora, 2004.

TAVARES, S. C. A. *A profissionalidade ampliada na atividade educativa*. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, 2002.

VACCAS, A. A. M. *A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, 2012.

“O CAPITAL” DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUESTÕES METODOLÓGICAS NA
PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE

CRISTIANO MATTOS

Instituto de Física, Universidade de São Paulo

Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Complexidade

André Machado Rodrigues (Universidade de São Paulo)
Juliano Camillo (Universidade Federal de Santa Catarina)
Francisco Mendes (Janvs Assessoria Educacional)
Jucivagno Cambuhy (Universidade Federal de Viçosa)
Esdras Viggiano (Universidade Federal do Triangulo Mineiro)
José Luis Ortega (Colégio Emily du Villeneuve)
Fernanda Cavalieri (Colégio Rio Branco)
Arthur Santiago (Instituto Federal de São Paulo – S.J.Campos)
Pedro Pablo Geille (Universidade de la Republica, Uruguai)
Roger Magalhães (Universidade de São Paulo)
Danila Ribeiro (Universidade de São Paulo)
Fernanda Queiroz (Universidade de São Paulo – PIEC)
Gabriela de Paula Souza (Universidade de São Paulo – PIEC)
Mariana Oliveira (Universidade de São Paulo – PIEC)
Debora Pallone (Universidade de São Paulo – PIEC)
Walter Leopoldo (Universidade de São Paulo)
Renata Pojar (Universidade de São Paulo – PIEC)
Danilo Mendes Vieira (Universidade de São Paulo – PIEC)
Lucas Gualberto (Universidade de São Paulo)
Danilo Silva Junior (Universidade de São Paulo)
Hevila Moura (Universidade de São Paulo)
Nathalia Amancio (Universidade de São Paulo)
Rodolpho Leite (Universidade de São Paulo)

Resumo

O Grupo de Pesquisa em Educação em Ciência e Complexidade (ECCo) se dedica a explorar aspectos sócio-histórico-culturais na educação em ciências nos diversos níveis de ensino. Para dar conta desse processo interacional complexo – educação científica na relação homem-mundo, realizamos pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem de ciências tomando como base a Teoria da Atividade Sócio-Cultural-Histórica, a perspectiva educacional e política freireana e aspectos das teorias de sistemas complexos. Nossos trabalhos abordam aspectos sócio-histórico-culturais da educação em ciências, focando no consumo e produção de conceitos como um processo de produção de coordenação de atividades humanas. Ou seja, neste processo de movimento das atividades, os sujeitos internalizam-externalizam modos-de-ser-no-mundo alterando as práticas sociais das quais pertencem. Nesta perspectiva, a linguagem é tratada como emergência dos próprios processos interativos humanos coordenados e construídos historicamente. A ciência, assim, pode ser considerada linguagem. Nesta perspectiva o processo de formação de conceitos – generalização – é compreendido, não mais como uma abstração do mundo, mas como um processo contínuo de transformação dos modos-de-ser-no-mundo. É somente por meio da relação entre consciência e atividade que é possível compreendermos a relação linguagem-atividade, em particular os diferentes sentidos atribuídos aos conceitos e as consequentes dificuldades interativas nos processos de ensino–aprendizagem de ciências.

Palavras-chave

Educação em Ciências; Complexidade; Formação de Professores; Agência; transformação social.

Problemática de interesse

A educação científica, por sua natureza interdisciplinar, releva problemas epistemológicos e ontológicos frente ao encontro explícito de concepções científicas e cotidianas. Assim, o próprio sentido da Atividade da Ciência está em jogo, sua natureza, regras e instrumentos, ou mesmo, a produção e consumo do conhecimento científico. Aqui gostaríamos de dar ênfase ao problema da ontologia da natureza frente aos pressupostos do materialismo dialético, considerando a multiplicidade de sentidos que têm os conceitos de ciência ou natureza nas práticas escolares.

Objetivos do grupo

O Grupo de Pesquisa em Educação em Ciência e Complexidade (ECCo) tem como objetivo principal desenvolver práticas de ensino-aprendizagem de ciências que seja transformadora das atividades escolares de modo que se tornem atividades perturbadoras da cadeia de atividades sociais à qual pertence a comunidade escolar.

A relevância da abordagem vigotskiana para a Educação em Ciências tem se revelado no crescente número de publicações que a tem usado como fundamentação. Este aumento do número de contribuições tem sido significativo para compreender, por exemplo, o diálogo em sala de aula, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos escolares e as reformas educacionais e suas relações com o conhecimento das ciências físicas.

No entanto, muitos aspectos da perspectiva vigotskiana no campo da Educação Científica permanecem pouco desenvolvidos, principalmente aqueles relacionados aos aspectos metodológicos numa perspectiva crítica. Baseando-se na noção de “método” de Vygotsky e nos seus esforços para construir uma teoria científica sobre o desenvolvimento humano, comprometida com a transformação da realidade, nos empenhamos em discutir as questões metodológicas na Educação em Ciência. Trazemos alguns elementos na perspectiva de superar abordagens atuais nas quais a realidade é tomada como imutável (fora da atividade humana) e a cognição como um processo de mera adaptação a ela. Estas abordagens costumam estabelecer um dualismo entre a realidade (no nível ontológico) e as formas pelas quais a conhecemos (no nível epistemológico).

Vygotski reivindica um “Das Kapital” da psicologia, argumentando que esta ciência precisa desenvolver seu próprio objeto de investigação e um método particular para compreendê-lo. Significa que nem o objeto nem o método têm existência independente. Da mesma forma, a procura por um “Das Kapital” da Educação em Ciências nos traz novas e poderosas ideias para investigar aspectos da Educação em Ciências que não foram efetivamente compreendidos dentro das perspectivas dominantes nesta área de pesquisa. Assim, o eixo central da pesquisa desenvolvida dentro do ECCo é aquele que procura investigar sobre a relação entre Educação Científica e Desenvolvimento Humano. Esta perspectiva inclui a possibilidade de construir um projeto da sociedade em vez de justificar o ensino e aprender ciências baseadas em noções abstratas de habilidades para um futuro.

Conceitos norteadores dos trabalhos

Os conceitos norteadores do trabalho de investigação estão relacionados àqueles basilares das teorias nas quais estamos fundamentados. Assim, são centrais para compreensão e produção dos fenômenos nos quais estamos interessados os conceitos de *Totalidade*, *Contradição*, *Historicidade*, *Mediação*, *Complexidade*, *Emancipação* e *Agenciamento*.

Metodologias predominantes

A proposta de Leontiev (1978) explicita o papel da sociedade e da história no desenvolvimento da consciência humana. A partir desse pressuposto, tratamos a atividade como a dinâmica da unidade sujeito-objeto-comunidade. Engeström (1987), compreendendo a importância da mediação na atividade humana, introduz novas mediações para além daquela que regula a mediação entre sujeito e objeto – instrumentos. Engeström explicita a ideia de mediações entre sujeito e comunidade – regras, e mediações entre comunidade e objeto – divisão do trabalho. Assim, a unidade trinária da atividade – sujeito-objeto-comunidade – se estabelece nos campos mediadores que lhe dão liga e continuidade. Esta representação procura evidenciar que, além da relação entre sujeito e objeto não ser imediata, ela só pode ser entendida dentro das relações estabelecidas na comunidade da qual pertencem sujeito e objeto.



Figura 1: Representação dos elementos que compõem a atividade e suas mediações.

Assim, os lados do triângulo representam as mediações necessárias entre cada um dos componentes da atividade (sujeito, objeto e comunidade), as quais compõem, com cada um deles, a unidade da atividade. As relações entre sujeito e objeto são mediadas não só pelos instrumentos mediadores, mas também por outras mediações devidas às relações entre sujeito e comunidade e às relações entre comunidade e objeto da atividade.

Consideramos esta estrutura complexa como consequência do sistema de campos de interação social – aprendizagem, delimitada pela linguagem que indica vários níveis hierárquicos diferentes das

potenciais relações complexas entre os elementos do/no mundo. Esta perspectiva teórica permite representar a aprendizagem em contexto, lidando com a complexidade das dimensões culturais e históricas dos conceitos utilizados em nossa vida cotidiana. Utilizamos o contexto como elemento constituinte e constituído na dinâmica das interações sociais, um campo complexo de dêixis, o qual é negociado nas interações sociais vivas.

Pesquisadores e suas pesquisas

As pesquisas vêm se dando em 3 frentes complementares:

1) **Formação de professores** (André Machado Rodrigues, Danila Ribeiro, Renata Pojar, Francisco Mendes, Jucivagno Cambuhy, Jackelini Dalri, Luciana Tavares, Cristiano Mattos). Nesta frente abordamos a formação inicial e continuada de professores de física, procurando compreender como se dão as relações teoria-prática seja na atividade de ensino, seja na atividade de aprendizado da docência. Concretamente investigamos nos estágios supervisionados as contradições emergentes das relações entre a Universidade e a Escola pública em diferentes níveis hierárquicos (Instituição-Instituição; Instituição-Docente; Docente-Discente; Docente-Estagiário-Discente, etc)

2) **Atividades de ensino-aprendizagem de conceitos de física** (José Luis Ortega, Jucivagno Cambuhy, Patricia Bastos, Esdras Viggiano, Leonardo Lago, Gabriela de Paula Souza, Juliano Camillo, André Rodrigues, Cristiano Mattos). Realizamos a pesquisa na perspectiva de propor abordagens dinâmicas para a atividade de ensino-aprendizado de conceitos científicos, em particular nos processos dialógicos no contexto de sala de aula de ciências. Consideramos o contexto como elemento de um complexo sistema, que estão interligados em diversos níveis hierárquicos, constituindo o tecido da interação social, cuja mediação central é a feita pela linguagem. Assim, relacionamos o modelo de perfil conceitual com a Teoria da Atividade tratando a atividade humana e sua complexidade como emergência de níveis hierárquicos de um conceito-atividade. Além disso, a dinâmica genética do perfil conceitual é entendida a partir do modelo de ordens de aprendizado, o qual se refere a como se relacionam atividade de ensino-aprendizado e consciência da atribuição de significados, usos das zonas de perfil conceitual, nos diversos contextos, ou seja, o processo contínuo de generalização é o da complexificação contínua de um conceito. Deste ponto de vista, temos despendido esforços para desenvolver metodologias de avaliação da complexidade dos perfis conceituais em função dos seus domínios de validade - contextos

de uso. Concretamente temos estudado situações ligadas ao ensino-aprendizagem de conceitos científicos nas relações da educação formal e não-formal, com e sem necessidades especiais e na produção de sequências didáticas no ensino de Astronomia, Mecânica, Acústica e Nutrição. Exploramos algumas atividades evidenciando os contextos estabelecidos, como por exemplo, em atividades experimentais, em entrevistas, em questionários, em grupos de colaboração, na dinâmica das salas de aula de ciências e em espaços de educação não-formal. Por exemplo, ao analisarmos a relação entre professores e alunos em um hospital-escola, no qual as crianças recebem aulas de ciências ou numa escola bilíngue Português-Libras.

3) Contribuições Teórico-Methodológicas (Juliano Camillo, José Luis Ortega, Felipe Pazello Santos, Fernanda Cavalieri, Leonardo Lago, André Rodrigues, Cristiano Mattos). Linguagem, numa perspectiva Vigotskiana, não é somente um meio de comunicação, mas uma forma de orientação, modulação e estruturação de nós mesmos nas interações sociais, em atividade. Nessa perspectiva, as formas enunciativas que se estabelecem nas interações sociais revelam estruturas e dinâmicas das relações estabelecidas, assim como dos sentidos e significados. Na nossa participação nas diferentes esferas de atividades, em certas comunidades de prática, nas quais mobilizamos gêneros enunciativos específicos, que podemos compreender o contexto no qual e contra o qual atuamos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo, em atividades de aprendizagem, estrutura-se dentro e por meio da participação em práticas sociais específicas, na qual os sujeitos são mediados por artefatos que expressam sínteses dessas práticas cultural e historicamente situadas. Os diversos tipos de aula de Física, na atividade escolar, são um exemplo de contexto, de comunidade de prática no qual conceitos, artefatos mediadores, sentidos e significados ganham expressão concreta. Eles constituem uma formação concreta na qual um encadeamento de significações e mediações formam um complexo sistema, uma totalidade. Desta forma, nós procuramos trazer à baila a abordagem bakhtiniana da linguagem, e estabelecer critérios para determinarmos as formas enunciativas que mediam as práticas sociais e nas quais emergem e estruturam-se em gêneros discursivos.

As contribuições que estamos construindo pretendem realizar articulações da teoria da atividade, da teoria da enunciação e da ontologia, numa modelagem complexa. Investigamos a relação entre gênero e atividade, na constituição do ser e, particularmente, investigamos os gêneros do ensino de ciência que emergem nas diversas esferas de atividade humana relacionadas à educação, e como os sujeitos se constituem nessas relações produzindo e consumindo ciência na cadeia de atividades nas

quais é pertencente. Ao utilizar gêneros, os estudantes organizam sua fala, enriquecem seu repertório expressivo e organizam seu pensamento conceitual e seu perfil conceitual. (Camilo & Mattos, 2014). Assim, um esforço na caracterização da natureza desses enunciados e da diversidade de gêneros nas atividades de ensino científico é fundamental nessa pesquisa. Esse esforço se estabelece em três planos: 1. A relação entre o contexto histórico e os gêneros produzidos em projetos de ensino de Física, num processo de reformulação das atividades educacionais; 2. A relação entre uma atividade dominante de ensino nas esferas educacionais e seu papel na uniformização e homogeneização da diversidade dos gêneros da educação científica, bem como das formas de ensino-aprendizagem; 3. Análise da aplicação de uma atividade experimental de ensino de física, dos gêneros mobilizados pelos alunos e de sua interferência na atividade escolar. Enfim, grosso modo, o principal tema de investigação que esperamos dar alguma contribuição é o do estabelecimento das relações entre linguagem e atividade.

Por outro lado, este mesmo tema de pesquisa remete ao problema central das teorias do conhecimento no que diz respeito as relações entre ontologia e epistemologia. Temos estudado esta relação para compreender o sentido de realidade no materialismo dialético, filosofia central e basilar de toda abordagem teórica aqui utilizada e desenvolvida. Neste sentido, um dos principais problemas no estudo da Educação Científica é o de que a produção científico-tecnológica está baseada num realismo, cujo pressuposto é o de que a realidade independente do processo de conhecimento desta mesma realidade. A consequência imediata dessa compreensão é a de que os conceitos das teorias físicas perdem movimento se cristalizando como verdades absolutas e seu ensino se caracterizando como doutrinação religiosa. Assim, compreender claramente o sentido de realidade dentro do materialismo dialético é fundamental para coordenar o ensino da ciência com o processo emancipatório humano.

Resultados, implicações sociais e limitações dos estudos

De maneira geral, avançamos em diversas frentes, compreendendo contradições no processo de formação de professores e das relações entre as práticas na universidade e as práticas na escola básica. Levando em consideração as frentes de pesquisa apresentadas podemos apontar alguns resultados, colocados aqui resumidamente.

Em relação à formação inicial de professores apontamos o caráter contraditório das relações entre a universidade e a escola pública. Mesmo que formalmente esteja declarada uma parceria entre as duas instituições, o desenvolvimento da atividade de estágio revela uma relação frágil e unidirecional. A universidade acaba apenas utilizando a escola para o desenvolvimento dos estágios, no qual as escolas

têm pouca gerência sobre os processos e é vista pelos futuros professores apenas com um espaço para que seja desenvolvida uma atividade essencialmente universitária.

Essa estrutura da atividade de estágio, como uma atividade universitária dentro da escola, dá contornos e impõem limites aos vínculos estabelecidos pelos estagiários com o cotidiano escolar. Também conforma as possíveis formas de agência dos futuros professores dentro da atividade escolar. O estagiário que confronta sua futura vida profissional tem que lidar, ao longo da atividade de estágio, com a formação de sua própria identidade docente. Em contrapartida, há ao longo do estágio oportunidade para que os futuros professores possam intervir e desenvolver vínculos significativos com a escola. (Rodrigues; Mattos, 2017)

Na análise dos processos de produção dos materiais didáticos para o ensino de Física apontamos algumas correlações entre o contexto histórico-social da década de 1970 e a esfera do ensino de física da época. Nossa perspectiva discursiva, social e histórica de análise indica que os discursos educacionais por eles produzidos expressaram necessidades, valores e compromissos de grupos sociais organizados daquelas sociedades e que suas produções ideológicas foram refletidas e refratadas no conteúdo temático, na composição e estilo dos gêneros produzidos para o ensino daquele contexto. Portanto, é nessa relação dialética entre obra educacional (currículo/projeto) e horizonte histórico de uma sociedade que tomamos o conceito de *gênero discursivo* (Bakhtin, 2006), com o qual é possível representar as relações entre história e discurso, assim como suas relações com as esferas de vivência e os conflitos dos grupos sociais que as produzem. Nessa relação se estabelecem a teleologia social, as intenções comunicativas e as escolhas discursivas dos sujeitos da atividade humana. Para Bakhtin, todo registro discursivo de uma época é um retrato do fluxo da comunicação verbal, dos atos de fala, é o que demarca um contexto discursivo e expressa um momento do fenômeno social da interação humana. Por constituir-se de um encadeamento enunciativo, um cruzamento de falas sociais, revela sua natureza dialógica num sentido mais amplo como uma resposta e uma intervenção num contexto discursivo. Em outros termos, os materiais didáticos, os livros-texto são materialidades ativas dos discursos verbais, representam, de diversas maneiras, o fluxo comunicativo verbal que se cristaliza. (Ortega *et al.*, 2017)

Por fim, a questão do método correspondente a produção de uma perspectiva epistemológico-ontológica própria da educação em ciências. Identificamos a educação científica orientada para uma perspectiva positivista e seus sujeitos parecem estar reduzidos à indivíduos passivos e isolados construindo conhecimento por si mesmos. Por outro lado, identificamos também que esta mesma abordagem agrava as contradições internas na sociedade capitalista exigindo dos pesquisadores

compromissos para construir educação científica inovadora para um certo mercado consumidor, exigindo um esforço de estabelecimento de um movimento mais amplo de revitalização do marxismo na educação científica. Na tentativa de fundamentar uma educação científica sobre o materialismo dialético, como um programa alternativo, estamos questionando criticamente até que ponto as respectivas pesquisas ajudam a atualizar radicalmente a visão atual sobre ciência, prática de educação científica e pesquisa em educação científica.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2006.

CAMBUHY, J.; RODRIGUES, A.M.; MATTOS, C. Astronomical concepts in bilingual deaf education: the role of mediation in teaching-learning process. In: J. Lavonen; K. Juuti; J. Lampiselkä; A. Uitto; K. Hahl. (Org.). **Science education research: Engaging learners for a sustainable future**. 1ed. Helsinki: University of Helsinki, 2016, v. 12, p. 1886-1895.

CAMBUHY, J.F.; MATTOS, C.R. Quando a inclusão é exclusão: a falta de instrumentos mediadores no ensino de física para surdos. In: N.M.D.Garcia; M.A. Auth; E.K. Takahashi (Org.). **Enfrentamentos do ensino de física na sociedade contemporânea**. 1ed. São Paulo: LF Editorial, 2016, v. 1, p. 291-314.

CAMILLO, J. ; MATTOS, C. Atividade experimental e alienação: a experimentação na perspectiva da teoria da atividade. In: XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2011, Manaus. **Atas do XIX SNEF**. São Paulo: SBF, 2011. v. 1. p. 1-12.

CAMILLO, J.; MATTOS, C. Educação em Ciências e a Teoria da Atividade Cultural-Histórica: contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa. Ensaio: **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, p. 211-230, 2014.

CAMILLO, J.; MATTOS, C. Making explicit some tensions in educational practice: Science Education in focus. **Cultural-Historical Psychology**, v. 10, p. 110-115, 2014.

CAMILLO, J.; MATTOS, C. R. A experimentação no Ensino de Ciências: reflexões a partir da Teoria da Atividade. In: C.A.O. Magalhães Junior; A. Lourencini Junior; M.J. Corazza. (Org.). **Ensino de Ciências: múltiplas perspectivas, diferentes olhares**. 1ed. Curitiba: CRV Editora Ltda, 2014, v. 1, p. 123-154.

CRUZ, R.; LAGO, L.G.; MATTOS, C. A view of integrated non-chronological physics: from the micro to the macro, from the macro to the micro - linking the dimensions. In: XV IOSTE - Science & Technology Education for Development, Citizenship and Social Justice, 2012, Yasmine Hammamet. **Proceedings of XV IOSTE**. Tunis: Université Virtuelle de Tunis/Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue, 2012. v. 1. p. 264-269.

MATTOS, C. R. Livro didático na atividade educacional: a parte ou o todo? In: N.M.D.Garcia; M.A. Auth; E.K. Takahashi (Org.). **Enfrentamentos do ensino de física na sociedade contemporânea**. 1ed. São Paulo: LF Editorial, 2016, v. 1, p. 103-120.

MATTOS, C. R.; TAVARES, L. B. The multiple senses of science teaching at a hospital school. In: European Science Education Research Association Conference, 2014, Nicosia. **E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference: Science Education Research For Evidence-based Teaching and Coherence in Learning.** Nicosia: European Science Education Research Association, 2013. v. 1. p. 16-25.

MATTOS, C.R. Conceptual Profile as a Model of a Complex World. In: Eduardo Mortimer; Charbel N. El-Hani. (Org.). **Conceptual Profile: A theory of teaching and learning scientific concepts.** 1ed. Dordrecht: Springer, 2014, v. 42, p. 263-291.

ORTEGA, J.L.; RODRIGUES, A.M.; MATTOS, C. **Revisitando os projetos de ensino de física: uma perspectiva sócio-histórico-cultural.** Submetido à Revista Investigações em Ensino de Ciências. 2017.

RODRIGUES, A.M.; CAMILLO, J.; MATTOS, C. Quasi-appropriation of dialectical materialism: a critical reading of Marxism in Vygotskian approaches to cultural studies in science education. **Cultural Studies of Science Education**, v. 9, p. 583-589, 2014.

RODRIGUES, A.M.; CAMILLO, J.; MATTOS, C.R. Hands-on experiments in the practicum: critical issues for initial teacher education. In: J. Lavonen; K. Juuti; J. Lampiselkä; A. Uitto; K. Hahl. (Org.). **Science education research: Engaging learners for a sustainable future.** 1ed. Helsinki: University of Helsinki, 2016, v. 13, p. 2246-2251.

RODRIGUES, A.M.; LEOPOLDO, W. M.; MATTOS, C. O planejamento do estágio supervisionado em física e a experimentação: p. **Enseñanza de las Ciencias**, v. Extra, p. 3058-3062, 2013.

RODRIGUES, A.M.; MATTOS, C. **The contradictory nature of the teacher formation in the partnership between university and school.** Em preparação. 2017

RODRIGUES, A.M.; SILVA JUNIOR, D.; MESSIAS, I.; GUALBERTO, L.; MATTOS, C. O licenciando em física e a adesão à carreira docente: um olhar para os dados do Enade. In: Physics Meeting 2016, 2016, Natal. **Atas do XVI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física.** São Paulo: SBF, 2016. v. 1. p. 1-9.

SANTIAGO, A.V.R.; MATTOS, C. O papel da observação astronômica na resignificação do conceito estrela. In: Encontro de Física 2016, 2016, Natal. **Atas do XVI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física.** São Paulo: SBF, 2016. v. 1. p. 1-9.

SILVA, G.S.F.; MATTOS, C. Prática de ensino de física e estágio supervisionado: análise de uma aula em codocência. In: Physics Meeting 2016, 2016, Natal. **Atas do XVI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física.** São Paulo: SBF, 2016. v. 1. p. 1-9.

SODRÉ, F.C.R.; MATTOS, C.R. Complexificando o conhecimento cotidiano: incluindo a física na problematização da alimentação. **Alexandria**, v. 6, p. 53-79, 2013.

TAVARES, L. B.; MATTOS, C. Science teacher's class planning at a hospital school. In: XV IOSTE - Science & Technology Education for Development, Citizenship and Social Justice, 2012, Yasmine Hammamet. **Proceedings of XV IOSTE.** Tunis: Université Virtuelle de Tunis/Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue, 2012. v. 1. p. 195-208.

VIGGIANO, E.; BARBOZA, L.C.; MATTOS, C.R. O exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) 2004-2011: os itens sobre energia. **Enseñanza de las Ciencias**, v. Extra, p. 3701-3704, 2013.

VIGGIANO, E.; MATTOS, C.R. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 94, p. 417-438, 2013.

VYGOTSKY, L. S. (1997). Research Method. In M. J. Hall (Trans.), **The Collected Works of L. S. Vygotsky: The History of the Development of Higher Mental Functions** (Vol. 4, pp. 27–63). New York: Plenum Press.

Linguagens, tecnologias e educação - LITED

Michele Salles El Kadri (UEL)

Samantha Gonçalves Mancini Ramos (UEL)

Sílvia Regina Akiko Heshiki (Cultura Inglesa; UEL)

Camila Christiane Clivati Sodré (Centro de Educa o Profissionalizante Maria do Rosário Castaldi, Londrina)

Resumo

O grupo de pesquisa Linguagens, Tecnologias e Educa o (LITED) visa oferecer ferramentas de investiga o para estudar o desenvolvimento de contextos educacionais nos quais se inserem novas tecnologias. Além disso, visa construir propostas teórico-metodológicas para a forma o de professores e para o ensino de línguas com o uso de tecnologias. Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo LITED utilizam a Teoria da Atividade como uma forma de entender as transforma es nas práticas coletivas e nas organiza es de ensino e aprendizagem de línguas e forma o de professores. Desse modo, o arcabouço teórico da Teoria da Atividade tem contribuído para analisar contextos de ensino e de forma o de professores de uma maneira que reconhece que o ensino   uma atividade sócio-histórico cultural em transforma o. Pela análise da emergência de novas formas de trabalho – como por exemplo, professores trabalhando em colabora o ou com utiliza o de recursos tecnológicos - o grupo LITED tem buscado atuar, discutir e transformar contextos no que se refere a organiza o colaborativa e a aprendizagem expansiva nas escolas bem como possibilitado que comunidades escolares analisem e redesenhem sua prática colaborativamente.

Palavras-chave: Formação de professores; Teoria da Atividade; contexto; tecnologia; inovação.

Problemática ou pergunta:

As pesquisadoras do grupo LITED tem interesse em discutir o modo como a Teoria da Atividade tem contribuído para a análise dos sistemas de atividade de formação de professores no Brasil, e conhecer opções metodológicas que têm sido utilizadas em tais trabalhos. Além disso, interessa-nos conhecer os referenciais que têm sido incorporados nos trabalhos para abordar aspectos discursivos da atividade, seus avanços e limitações.

Objetivo do Grupo de Pesquisa

O grupo de pesquisa Linguagens, tecnologias e educação (LITED, daqui em diante) visa oferecer ferramentas de investigação para estudar o desenvolvimento de contextos educacionais nos quais se inserem novas tecnologias. Além disso, visa construir propostas teórico-metodológicas para a formação de professores e para o ensino de línguas com o uso de tecnologias. O grupo objetiva, ainda, desenvolver aparato analítico para evidenciar na linguagem o desenvolvimento dos sistemas de atividade sob investigação.

Neste trabalho, serão apresentados os conceitos norteadores dos estudos desenvolvidos pelos participantes do Grupo de Pesquisa LITED, as metodologias predominantes e descrições de estudos desenvolvidos pelos membros do grupo.

Conceitos Norteadores

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo LITED utilizam a Teoria da Atividade como uma forma de entender as transformações nas práticas coletivas e nas organizações de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores. Por isso, tem lançado mão dos seguintes conceitos oriundos desse referencial:

Desenvolvimento, conceito apoiado em Engeström (2000), que propõe que transformações sejam vistas como tentativas de reorganizar ou remediar sistemas de atividade que são por natureza internamente contraditórios; essa reorganização se dá ao abordar e resolver contradições reais no mundo, tanto intelectualmente quanto praticamente.

Aprendizagem, entendida em contextos de trabalho como a) movimento de sair da ação para a atividade, tomando consciência da natureza contraditória da atividade de trabalho presente e

relacionando-a com uma forma futura da atividade; b) tentativas que ocorrem de forma horizontal de atravessar fronteiras – sejam elas entre grupos da instituição, entre profissionais e clientes, entre trabalhadores de diferentes segmentos (Engeström, Engeström e Kärkkäinen, 1995).

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), compreendida como o ambiente produzido sócio-histórica e culturalmente no qual e pelo qual as pessoas organizam e reorganizam suas relações umas com as outras e com a natureza. Com base em Holzman (2010), adota-se um entendimento de que as pessoas crescem como unidades sociais, não individualmente, e esses agrupamentos de pessoas constroem zonas ou espaços entre quem elas são e quem elas estão se tornando. Para a autora, a ZPD seria a distância emergente e em contínua mudança entre ser e tornar-se. Ao construir ZPDs as pessoas fazem coisas que ainda não sabem como fazer e vão além de si mesmas para realiza-las (HOLZMAN, apud ORTENZI, 2007).

Aprendizagem Expansiva, que se define pelo processo pelo qual sistemas de atividade resolvem suas contradições internas construindo e implementando novas maneiras qualitativas de funcionar, ou seja conceito que nomeia o aprender que não está ainda disponível por meio de ações de questionamento, delineamento e experimentação. Seu componente principal é a criação colaborativa de novos artefatos e padrões de prática.

Identidade, refere-se à questão de quem é o agente em um sistema de atividade. Da perspectiva da Teoria da Atividade, identidade é o produto e subproduto da atividade. Isto é, através de sua agência, as pessoas na atividade não somente produzem resultados materiais, mas também, no processo, produzem e reproduzem elas mesmas e outros participantes da comunidade em questão (ENGESTROM, 1987). Além disso, a identidade de um indivíduo não é algo que pode ser tomado *a priori* como um constituinte da atividade, mas é também algo feito e refeito na realização da atividade quando os indivíduos participam em múltiplos sistemas de atividade. Portanto, para entender identidade, considerase não somente as ferramentas, os objetos, a comunidade, as regras e a divisão de trabalho associadas com o sistema de atividade primário mas também outros sistemas de atividades que o indivíduo está envolvido e levar em conta esses sistemas (distribuídos ao longo do tempo e espaço) nos quais outros da atividade primária estão envolvidos. (ROTH et al., 2009)

Metodologias Predominantes

Com relação às metodologias predominantes, os trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras do grupo LITED compreendem orientações etnográficas e intervencionistas. Os estudos de orientação

etnográfica concentram-se na produção de descrições de sistemas de atividade, com destaque para o modo artefatos que medeiam a atividade portam cultura e história, caracterizam comunidades, e forjam determinados resultados. Para tanto, são coletados dados de observação participante, registros em áudio ou vídeo da atividade prática, e documentos que norteiam a atividade prática.

Temos utilizado o modelo de Engestrom (1999), no qual o autor apresenta um quadro para analisar influências socioculturais sobre regras e normas, comunidades e divisão de trabalho num mesmo sistema de atividade. De fato, a análise da TA descreve estes componentes e examina suas interrelações para identificar *affordances* e contradições no sistema. Por fim, um sistema de atividade ativo não é independente de outros sistemas e uma análise deve considerar sistemas de atividades correlacionados. Qualquer contradição pode ser potencialmente abordada, transformando a atividade e alcançando resultados aprimorados.

Nos estudos de orientação intervencionista, as pesquisadoras não se colocam como assistentes externos a uma prática, mas questionam, modelam soluções, implementam e analisam resultados em suas próprias práticas. Trata-se, portanto, de estudos alinhados com os princípios da pesquisa colaborativa.

Pesquisadores e suas pesquisas

Atualmente, os autores deste trabalho desenvolvem um projeto de pesquisa guarda-chuva, que abriga estudos nos contextos com os quais as pesquisadoras estão envolvidas. Trata-se do Projeto Reorganização de Sistemas de Atividade Educacionais pela Inserção de Novas Tecnologias (RESATEC). Este projeto se propõe a investigar a reorganização de sistemas de atividade educacionais a medida que neles são inseridas novas tecnologias. Com base em estudos de natureza sócio-histórico-cultural, mas especificamente na Teoria da Atividade, investiga-se o modo como novas tecnologias alteram a relação dos sujeitos da atividade com seu objeto, ao se alterarem as mediações por ferramentas concretas ou simbólicas, as regras, a divisão de trabalho e as relações com uma dada comunidade. Os contextos de investigação se relacionam com a atividade de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e/ou formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais, tais como, disciplinas da graduação, o Programa Pibid, o Programa PDEParaná e disciplinas de língua inglesa em contextos de escolas públicas, privadas e de idiomas.

Denise I. B. Grassano Orteni empregou o referencial da Teoria da Atividade em sua tese de doutorado (ORTENZI, 2007) na qual analisou a atividade de produção coletiva de um material

pedagógico para a formação de professores de língua inglesa. A análise foi articulada com o referencial da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 1995), evidenciando a emergência de regras na atividade coletiva e o recurso a discursos como artefatos mediadores que viriam a moldar o material sendo produzido.

Essa experiência inicial com o referencial da Teoria da Atividade teve como resultado a apropriação de ferramentas de seu arcabouço empregadas em outros estudos, como a) o uso do modelo do sistema de atividade para construir representações dos contextos sob análise; b) caracterização de *contexto* a partir dos elementos do sistema de atividade, como explica Nardi:

a atividade em si é o contexto. O que acontece num sistema de atividade composto de objeto, ações e operações, é o contexto. O contexto é constituído na realização da atividade, envolvendo pessoas e artefatos. Contexto não é um container externo ou concha dentro da qual as pessoas se comportam de determinadas maneiras. As pessoas consciente e deliberadamente geram contextos (atividades) em parte por meio de seus próprios objetos (NARDI, 1996 p.76).

c) conceituação de atividade coletiva como ZPD (HOLZMAN, 2010), sendo simultaneamente a criação da zona (ambiente) e daquilo que é criado (aprendizagem conduzindo o desenvolvimento).

Camila Christiane Clivati Sodré valeu-se do modelo do sistema de atividade para construir representações de mudanças na atividade de ensino de inglês na educação básica pública. Sodré (2016) desenvolveu um projeto de uso de dispositivos móveis e redes sociais no ensino de língua inglesa, intitulada *"How I feel my school"* que consistia em propor aos alunos que fizessem um registro fotográfico da escola com dispositivos móveis, postagem na rede social Facebook com descrições e comentários. Os resultados evidenciaram a ressignificação do objeto, que resultou na apropriação subjetiva da língua inglesa e no desenvolvimento do letramento digital. Os resultados apontam que a atividade possibilitou aos alunos assumirem a identidade de participantes da comunidade de usuários do inglês, rompendo com o padrão de autoexclusão das aulas de língua estrangeira relatados na literatura (LEFFA, 2007). Com o auxílio da representação do sistema de atividade (ENGSTRÖM, 1987), a autora evidenciou o modo como a nova ferramenta digital inserida na comunidade com fins pedagógicos proporcionou nova divisão de trabalho, reposicionando papéis de alunos e professor, e levou à ação colaborativa entre os alunos, entre alunos e professora, entre professora e outra professora da instituição.

Em Ortenzi & Sodré (no prelo), as pesquisadoras analisaram a produ o de portfólios digitais por professores em forma o. A atividade prática de produzir o portfólio foi pensada como uma zona de desenvolvimento proximal coletiva na qual professores, com maior ou menor experiência em uso de tecnologias no ensino, iriam além de si mesmos (HOLZMAN, 2010) ao fazerem performances de professores digitais através de seus portfólios. Um traço presente na atividade prática de produ o dos portfólios foi o da *imita o criativa*, isto  , imitar o que está além de si em termos de desenvolvimento, e essencial para que ele ocorra. Os professores em forma o menos experientes tiveram a oportunidade de imitar os mais experientes a partir de relatos compartilhados e criar suas próprias propostas pedagógicas.

Silvia R. A. Heshiki atua como professora de inglês em uma escola de línguas especializada no ensino da língua inglesa na cidade de Londrina e desenvolve pesquisa sobre o uso de tecnologia em sala sob a perspectiva dos professores. Durante pesquisa sobre a implementa o e uso de tablets em sala de aula foram detectadas barreiras e incentivos na ado o de tais artefatos tecnológicos. Nosso foco a partir de então, passou a ser a diminui o de tais barreiras. Dois anos após a implementa o desses recursos tecnológicos em sala de aula notamos uma intera o entre os professores voltada ao conhecimento de determinados artefatos (aplicativos) que não havia ocorrido anteriormente. Concluímos, nesse estudo, que o papel da imita o citado por Holzman (2010) atrelado ao conceito da "zona de desenvolvimento proximal" de Vygostky foram importantes na apropria o do conhecimento pelos docentes. No entanto, acreditamos que apenas tais fatores não sejam suficientes para explicar os relatos de aprendizado e as diversas intera o es que se formaram. Assim, pretendemos aprofundar os estudos sob a  tica da Teoria da Atividade em conjunto com o "interactive design", ou design interacional (tradu o livre) de Kapelinin e Nardi (2006). Estes entendem ser o design interacional "todo esforço para se compreender o engajamento humano com a tecnologia digital e todo esforço para usar esse conhecimento para elaborar artefatos mais úteis e prazerosos". Kapelinin e Nardi afirmam que a teoria da atividade se enquadra com o design interacional já que o foco de interesse passa a ser a atividade humana - o papel do homem como usuário - como parte de um escopo maior e não mais o computador. O maior entendimento das rela o es formadas durante as intera o es dos professores no aprendizado dos aplicativos, poderá contribuir com o desenvolvimento de forma o continuada de professores no uso de TI no ensino tanto de língua inglesa, quanto de outras línguas. Os resultados poderão ter implica o es para reorganizar atividade de forma o de professores em serviço já que o estudo do design interacional tem raízes no pós-modernismo, ou seja, baseia-se numa abordagem sócio-

histórico-cultural que leva em conta tanto fatores sociais e emocionais quanto culturais e as dimensões criativas dos sujeitos em contextos compartilhados (KAPELININ; NARDI, 2006).

Samantha G. M Ramos interessa-se por investigar ambientes de aprendizagem virtuais. Em seu artigo, “Do presencial ao virtual: analisando as contradições ao reestruturar as práticas pedagógicas na formação inicial de professores de língua inglesa” (no prelo), Samantha G. M Ramos utilizou a Teoria da Atividade para investigar os processos de ensino situados em ambientes informatizados de aprendizagem e constituídos por objetos de aprendizagem digitais (OAD). Mais especificamente, este estudo analisou o processo de elaboração de OAD por docentes da Universidade Estadual de Londrina para as oficinas teóricas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II que, no passado, ocorriam presencialmente contemplando alguns dos pressupostos teóricos básicos para a prática do futuro professor de Inglês no momento do estágio. Em 2015, um grupo de docentes, motivado pela urgência de promoção do letramento digital entre os futuros professores, iniciou a criação de OAD para que os referidos conteúdos passassem a ser disponibilizados em um curso no Moodle com carga horária equivalente ao presencial. A investigação expôs as complexidades da elaboração/implementação destes OAD (caracterizados como apostilas digitais) através da Teoria da Atividade, contando com a transcrição dos encontros realizados pelos docentes envolvidos e com os próprios materiais elaborados a fim de desvendar os caminhos da inserção de novas tecnologias em processos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Dentre as tensões que emergiram da criação das apostilas digitais foram apontadas: 1) a ineficácia de adaptar os recursos utilizados anteriormente na elaboração dos OAD diante das diferenças entre a natureza das interações que se estabelecem em contextos presenciais e virtuais e 2) o desconhecimento das professoras formadoras diante as peculiaridades dos materiais digitais e suas respectivas tarefas (o que resultou na necessidade de inserir-se em um processo de aprendizado par a realização desta atividade). Concluiu-se que o processo de criação das apostilas digitais de fato abriu espaço para novas possibilidades de aquisição do conhecimento ao exigir dos professores autonomia e competência digital.

Michele Salles El Kadri atua na formação de professores de línguas em contexto universitário. A partir de sua participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), a pesquisadora realizou um estudo visando analisar o modo como a adoção de jogos reorganizou a formação de professores para o ensino de línguas. Em El Kadri, El Kadri e Correa (no prelo), foi apresentada uma proposta com o uso de vídeo games por meio da plataforma ‘Faz Game’ para o ensino de línguas no contexto do Pibid. Para tanto, utilizam a Teoria da Atividade para descrever o contexto e analisar as

affordances, contradições e inovações forjadas pelas ações do projeto, já que esta teoria entende que quando um sistema de atividade adota um novo elemento externo a ele (uma nova tecnologia, um novo participante ou um novo objeto, por exemplo), freqüentemente gera-se uma **contradição** onde algum elemento antigo (as regras ou a divisão de trabalho, por exemplo) colide com um novo mas que também apresenta tentativas **inovadoras** de mudar a atividade (ENGSTRÖM, 2001/2005:64). A análise das affordances, colisões e inovações da proposta permitiu aos pesquisadores afirmar que o aprendizado possibilitado pode ser definido como o Aprendizado Expansivo (ENGSTROM, 1987; 2001), que se define pelo processo pelo qual sistemas de atividade (neste caso, a formação inicial de professores) resolvem suas contradições internas (ensinar inglês na escola pública tendo a gramática como organizador do ensino) construindo e implementando novas maneiras qualitativas de funcionar (implementar jogos, novas organizações, novas atividades, novo currículo, novas formas de interação. Assim, de modo geral, os autores acreditam que a maior contribuição da proposta foi a criação de uma nova atividade de aprendizagem no sistema de formação de professores caracterizada pela atividade colaborativa, pelo foco no aluno, pelo desenvolvimento de tarefas e por novas formas organizacionais, que culminaram na mudança de posicionamentos identitários dos professores em formação que passaram de consumidores a produtores de jogos, pesquisadores sobre jogos e *curriculum-makers*.

Resultados, implicações sociais e limitações dos estudos

De modo geral, o arcabouço teórico da teoria da atividade tem nos ajudado a analisar contextos de ensino e de formação de professores de uma maneira que reconhece que o ensino é uma atividade sócio-histórico cultural em transformação. Pela análise da emergência de novas formas de trabalho – como por exemplo, professores trabalhando em colaboração - temos tentado atuar, discutir e transformar contextos no que se refere a organização colaborativa e a aprendizagem expansiva nas escolas bem como possibilitado que comunidades escolares analisem e redesenhem sua prática colaborativamente.

As implicações sociais dessas propostas apontam não somente para a possibilidade de redesenhar e ressignificar as atividades sociais de ensino de línguas e de formação de professores por meio da criação colaborativa de novos artefatos e padrões de prática mas também na forja de novas identidades situadas no processo de resolver as contradições inerentes a seus contextos.

Nossos estudos possuem limitações referentes à questões teórico-metodológicas da Teoria da Atividade, já que temos utilizado a referida teoria com foco quase exclusivo para a descrição e análise de contextos educacionais.

Referências

- EL KADRI, M.S.; EL KADRI, A.; CORREA, L. N. . "Let's play"! Transformando o ensino de inglês e a atividade de formação de professor es/as de inglês no contexto do pibid: uma análise das affordances, colisões e inovações da proposta de design de jogos digitais educacionais. In: El Kadri, Ortenzi e Ramos (Org). Tecnologias digitais no ensino de línguas e formação de professores. Pontes Editores (no prelo).
- ENGESTRÖM, Y. LEARNING BY EXPANDING. HELSINKI: ORIENTA-KONSULTIT OY, 1987.
- ENGESTRÖM, Y. FROM INDIVIDUAL ACTION TO COLLECTIVE ACTIVITY AND BACK: DEVELOPMENTAL WORK RESEARCH AS AN INTERVENTIONIST METHODOLOGY. IN: G. RÜCKRIEM (ED.). DEVELOPMENTAL WORK RESEARCH: EXPANDING ACTIVITY THEORY IN PRACTICE. BERLIN: LEHMANN MEDIA, 2000/2005.
- ENGESTRÖM, Y., ENGESTRÖM, R.; KÄRKKÄINEN, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336, 1995.
- ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R.,;PUNAMÄKI, R-L. (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. Longman: London, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- HOLZMAN, L. Without Creating ZPDs There is No Creativity. In.: CONNERY, C.; JOHN-STEINER, V.; MARJANOVIC-SHANE, A. *Vygotsky & Creativity: A Cultural-historical Approach to Play, Meaning-Making and the Arts*,. New York: Peter Lang Publishers, 2010.
- KAPTELININ, V.; NARD, B.A. *Acting with Technology - Activity Theory and Interaction Design*. Cambridge/MA EUA MIT Press: 2006
- LEFFA, V. J. PRA QUE ESTUDAR INGLÊS, PROFE?: AUTO-EXCLUSÃO EM LÍNGUA-ESTRANGEIRA. *CLARITAS, SÃO PAULO*, V. 13, N. 1, P. 47-65, MAIO 2007.
- NARDI, B. Studying context: A comparison of activity theory, situated action models and distributed cognition. In.:NARDI, B. (Org.) *Context and consciousness: Activity Theory and human-computer interaction*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996.
- ORTENZI, D. I.G.; SODRÉ, C. Portfolios digitais e desenvolvimento Profissional de professor es de línguas. In: El Kadri, Ortenzi e Ramos (Org). Tecnologias digitais no ensino de línguas e formação de professores, Pontes Editores (no prelo).

ORTENZI, D.I.B.G. A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

RAMOS, S. M. Do presencial ao virtual: analisando as contradições ao reestruturar as práticas pedagógicas na formação inicial de professores de língua inglesa. In: El Kadri, Ortenzi e Ramos (Org). Tecnologias digitais no ensino de línguas e formação de professores, Pontes Editores (no prelo).

ROTH, W.M. Activity theory and education: An introduction. *Mind, Culture and Activity*, 11, 1-8, 2004..

ROTH, W. M.et al. *Re/making identities in the práxis of Urban Schooling: A cultural historical perspective*.2009, p. 48-69.

SODRÉ, C.C.C. *O uso dos dispositivos móveis e a rede social Facebook na escola: engajamento, letramento digital e aprendizagem de língua inglesa*. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016.

Formação de Professores e Estudos Críticos da Linguagem

Adriana Grade Fiori-Souza (UEL)

Ágatha Demarque de Lacqua (PPGEL/UEL)

Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato (PPGEL/UEL)

Douglas Bressan (PPGEL/UEL)

Elaine Mateus (UEL)

Jozélia Jane Corrente Tanaca (Sec. Mun. Ed. Londrina)

Larissa Piconi (UTFPR)

Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza (PPGEL/UFMT)

Nilceia Bueno de Oliveira (SEED-Pr)

Rafaeli Constantino Valêncio Peres (Sec. Mun. Ed. Londrina)

Tuanny Siqueira Amaral (PPGEL/UEL)

Resumo

Este texto tem o propósito de apresentar alguns elementos norteadores dos trabalhos do Grupo de Pesquisa *Formação de Professores e Estudos Críticos da Linguagem*, da Universidade Estadual de Londrina. Apresentamos e discutimos os objetivos do grupo, seus princípios centrais, e a ação-pesquisa como metodologia predominante que toma o fazer e as formas de conhecer e de transformar o fazer como diferentes camadas da mesma práxis. Em comum, os trabalhos aqui relatados têm como foco a atividade de aprendizagem de professores/as em diferentes contextos de atuação e momentos da sua formação profissional. Por professores/as em formação entendemos aqueles/as em cursos de

licenciatura, em atuação na educação básica e em atuação no ensino superior, frequentemente denominados “formadores/as de professores/as”. Mesmo com suas particularidades, os estudos compartilham arcabouço conceitual das perspectivas sócio-histórico-culturais de desenvolvimento humano e da teoria social do discurso – esta tanto como instrumento para análises textuais quanto como para a explanação e crítica da atividade de aprendizagem. De modo particular, apropriamo-nos e expandimos conceitos de ensino colaborativo, agência relacional, aprendizagem expansiva, ensino-aprendizagem autoral. Os principais resultados e contribuições aqui destacados constituem uma síntese dos estudos desenvolvidos pelo grupo ao longo dos últimos cinco anos.

Palavras-chave: Formação de professores/as; atividade de aprendizagem; colaboração, estudos da linguagem; prática autoral

Problemática ou pergunta

Um dos pressupostos dos/as pesquisadores/as neste grupo é o de que os fenômenos culturais são socialmente construídos no/pelo discurso – embora não reduzidos a ele – e são historicamente (re)produzidos em práticas sociais que preexistem às ações dos indivíduos. Isto é, todos/as nascemos e somos inseridos/as em contextos sócio-linguístico-epistêmicos que oferecem as condições materiais para nossa ação, independentemente de nossa percepção sobre isso, sendo estes mesmos contextos afetados, diacronicamente, pelo resultado da nossa agência. Assim presumindo-se, as problemáticas são:

- 1) Superar as perspectivas deterministas, que apagam o poder de agir de professores/as, bem como os modelos voluntaristas, que tratam a escola, a educação e os processos de aprendizagem (em geral, a partir de narrativas de insucesso) como resultantes da motivação, intencionalidade, desejo de professores/as. Em ambos os casos, falta um elo entre ação e atividade, agência e sociedade, individual e social.
- 2) Articular aspectos semióticos das atividades de aprendizagem e problematizar os contornos, limites e aproximações entre as perspectivas sócio-histórico-culturais de desenvolvimento humano e os estudos críticos da linguagem.

Perguntas que nos inquietam: O que provoca transformação? Que práticas sociais – compreendidas como um conjunto de elementos tais quais instrumentos, relações sociais, sujeitos, motivos, crenças,

discursos – ativam a práxis revolucionária? Quais são os mecanismos semióticos observáveis¹⁸ que provocam ou potencializam a transformação e sob que circunstâncias são ativados? Que elementos da estrutura social mais abstrata e estável constroem aquilo que é realizado? Os mesmos poderes presentes na estrutura podem produzir diferentes resultados? Que categorias e conceitos podem contribuir para nossa explanação crítica dos fenômenos que somos capazes de apreender? Considerando-se que a linguagem é tanto um produto da atividade quanto um fator que a determina e condiciona, de que maneiras aparatos teórico-metodológicos de análises textualmente orientadas podem expandir a compreensão da atividade de aprendizagem de professores/as? De que modos podemos, efetivamente, realizar ação-pesquisa crítica e desenvolver ensino-aprendizagem autoral nas escolas? De que modos podemos deliberar de modo ético, revolucionário, justo e democrático?

Introdução

O Grupo de Pesquisa *Formação de Professores e Estudos Críticos da Linguagem* foi constituído em 2009 a fim de congregar estudiosos/as interessados/as na investigação de atividades de aprendizagem e seus processos discursivos, articuladas em redes de outras complexas e dinâmicas práticas, forjadas em (im)possibilidades que configuram formas particulares de agir em relação a artefatos específicos, em tempos e espaços próprios, com pessoas, experiências, regras, conhecimentos e ordens discursivas também próprias. Assim, os principais objetivos dos/as pesquisadores/as giram ao redor da análise de relações de poder presentes nas práticas de ensino-aprendizagem, da investigação crítica de práticas sócio-discursivas em suas articulações, do estudo de espaços democráticos como espaços de transformação e da análise crítica de políticas públicas e diretrizes para a formação de professores/as. Partindo-se do pressuposto de que questões de poder e ideologias são sócio-discursivamente (re)produzidas, os estudos compartilham quadros teórico-conceituais que articulam análises críticas da linguagem em atividade revolucionária como princípio onto-epistemológico de superação das dicotomias micro/macro, individual/social; teórico/prático, pesquisa/ação. As contribuições encontram-se especialmente no campo das pesquisas de intervenção, com ênfase na

¹⁸ O conceito de mecanismos observáveis é essencial para compreendermos que existem coisas no mundo a despeito de nosso conhecimento ou experiências e que, portanto, aquilo que somos capazes de conhecer não pode reduzir aquilo que existe. Aquilo que existe em potencial é mais amplo e abstrato do que aquilo que se realiza e que, por sua vez, é mais amplo e abstrato do que aquilo que nossos estudos conseguem capturar. Isso torna aceitável nossas análises da atividade de aprendizagem de professores/as sempre incompletas, parciais, situadas e inacabadas.

aprendizagem de professores/as novatos em colaboração com professores/as experientes, também aprendizes.

Os objetivos predominantes do grupo, tanto quanto os contextos específicos investigados por seus componentes, mantêm relação orgânica com as experiências de cada um dos/as envolvidos/as, bem como vínculo institucional com uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, qual seja, *Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira*, da área de concentração *Linguagem e Educação*. Nesse sentido, o compromisso prioritário daqueles/as que optam pelo grupo é responder, por meio da ação-pesquisa, às demandas sociais presentes nos contextos educacionais situados, em relação aos seus aspectos sociais, históricos, culturais, ideológicos e políticos. Assim, é essencial a compreensão das correlações entre o poder de ação de professores/as e as possibilidades-constrangimentos sociais presentes nas práticas pedagógicas.

Isso significa dizer que professores/as, tanto quanto quaisquer outros atores sociais, participam de práticas, constitutivas de estruturas sociais mais abstratas, que preexistem como condição às suas ações, sendo também reproduzidas-transformadas por meio delas. Um dos estudos que realizamos ilustra esse princípio quando considera que

Uma licencianda, por exemplo, aprende a ser professora na medida em que ocupa esta posição em contextos de prática nos quais 'ser professor' está parcialmente condicionado pelas (inter)ações que existiram antes de sua atuação e que, não obstante, por meio dela, podem transformar-se. As possibilidades de ação que existem para um/a professor/a em formação em um contexto particular de prática no qual está envolvido/a estão gravadas na história da divisão social do trabalho, das relações de poder, raça, gênero, artefatos e regras. No entanto, por meio da sua ação, impulsionada por motivos, intenções, histórias e experiências, esse/a mesmo/a professor/a imprime marcas que moldam novas possibilidades em outros lugares, momentos e pessoas, incluindo ele/a próprio/a. Isso nos torna aprendizes em nossas próprias práticas em transformação. (MATEUS, 2014, p. 338)

Ter este, que é um modelo ontológico transformacional (COLLIER, 1994), como abordagem filosófica do funcionamento da sociedade (BHASKAR, 1986; 1998) permite ao grupo propor projetos de intervenção emancipatórios e, do mesmo modo, investigar aquilo que potencializa-constrange a ação concreta de professores/as que parcialmente transformam e parcialmente sustentam as permanências das práticas e, em última instância, das estruturas sociais.

Nos últimos cinco anos, o grupo de pesquisa tem intensificado esforços para superar o hiato explanatório entre sociedade e agência, atividade e ações, realidade objetiva e consciência. Para isso, toma como objeto de estudo as relações entre as práticas posicionadas dos/as professores/as e não as relações entre os indivíduos. Considera, portanto, os papéis por eles/as ocupados e as funções por eles/as desempenhadas em práticas cujas estruturas preexistentes condicionam limites e possibilidades para sua ação. Fundamentais para investigação destas relações são as análises discursivas, uma vez que “aprendemos por meio de nosso envolvimento com e no interior de textos e a texturização (o processo de tornar os textos uma faceta da ação e interação social) é parte integrante da aprendizagem¹⁹” (FAIRCLOUGH, [2004] 2011, p. 122). Textos, entendidos como elementos semióticos dos eventos sociais, operam, portanto, como via de mão dupla sendo produzidos na prática como parte do processo de fazer a prática; isto é, as práticas são, em parte discursivas e, ao mesmo tempo, discursivamente representadas.

Conceitos norteadores e metodologias predominantes

Tendo em mente o que dissemos até aqui, apresentamos dois eixos articulados entre si, ao redor dos quais organizam-se os estudos do grupo *Formação de Professores e Estudos Críticos da Linguagem*: o primeiro, encontra-se no sentido ontológico de colaboração como princípio organizador da aprendizagem e desenvolvimento humano; e o segundo no sentido filosófico de teoria-prática como unidade indissociável de projetos politicamente e ideologicamente comprometidos com transformação social, nos quais os processos de criação de conhecimento estão organicamente integrados à visão de futuro e à criação de novas e mais igualitárias possibilidades de vida social. Estes pilares foram recentemente apresentados por Stetsenko (2016) como “a principal orientação onto-epistemológica que [entende que] desenvolvimento humano está fundado e é constituído por práticas colaborativas especificamente *transformadoras*, voltadas à mudança do mundo²⁰” (p. 35, grifo no original).

Em nossos estudos, ambos os eixos firmam-se sobre o entendimento de ordens do discurso como aspecto da prática social que forja modos de conceber e representar as realidades, ao mesmo tempo em que são forjados na rede de outras práticas sociais das quais são elemento essencial. Interessa-nos, de modo especial, a natureza autoral da aprendizagem com todas as incertezas, rupturas,

¹⁹ *We learn from our involvement with and in texts, and texturing (the process of making texts as a facet of social action and interaction) is integral to learning.*

²⁰ *That is, they can be drawn together based in the key onto-epistemological stance that human development is grounded in, and constituted by, the specifically transformative collaborative practices aimed at changing the world.*

transgressões, improvisos, eventos inesperados, oportunistas e conflitantes. Por ensino-aprendizagem autoral compartilhamos Matusov (2011, p. 24) que define “... autoria como uma tentativa do/a participante por uma contribuição criativa própria completamente ou parcialmente reconhecida por uma comunidade pertinente e pelo/a próprio/a participante ...²¹”. Para ele, tanto quanto nossos estudos têm demonstrado, o ensino-aprendizagem autoral se liga à transformação na agência das pessoas envolvidas, que se manifesta nos seus posicionamentos, por meio da linguagem.

Esse conjunto de preceitos orienta a organização dos estudos – suas perguntas de pesquisa, conceitos e metodologia. De modo particular, a condução de projetos de ação-pesquisa, do tipo intervenção, se liga à agência relacional na criação de alternativas, por meio da abertura ao diálogo e da crítica discursiva. Os modos como o conhecimento é forjado são contingentes àquilo que os professores/as estão em processo de ser-(re)criar, em práticas de natureza ativista, isto é, práxis que demanda engajamento deliberado, colaborativo, orientado para alternativas de futuro.

Nesse sentido, nossos estudos se fazem em diálogo com autores/as contemporâneos/as da psicologia social, em suas muitas releituras de Vygotsky, Leontiev, Luria, das teorias sociais de discurso, incluindo pesquisadores/as que exploram concepções dialógicas da linguagem a partir do Círculo de Bakhtin.

Mais recentemente, alguns de nossos trabalhos têm se debruçado sobre as perspectivas feministas da ciência a fim de melhor compreender as dimensões práticas, teóricas e políticas afetas às realidades e às relações de gênero. São ainda modestas as contribuições do grupo nessa direção, mas existe entre muitos/as de nós um forte reconhecimento de que a ciência falocêntrica toma as mulheres pela ordem masculina e, deste modo, deixa de reconhecer narrativas e representações sobre problemas, valores e práticas que as tocam diretamente. Segundo dados publicados em março de 2016 pelo grupo *Todos pela Educação*, de cada 10 docentes brasileiros/as, 8 são mulheres. Por isso, têm sido cada vez mais relevantes para as nossas reflexões as contribuições da psicóloga Carol Gilligan e da educadora Nel Noddings.

²¹ I define authorship as a participant's bid for a unique creative contribution fully or partially recognized by a relevant community and by the participant him/herself (...).

Pesquisadores/as, suas pesquisas e contribuições

As ações do grupo acontecem na interface ação-pesquisa, em que cada participante busca explorar formas de intervenção em seu contexto de prática, de modo a articular aquilo que é próprio da vida vivida àquilo que se pode projetar como visão de futuro. Em geral, essas iniciativas acontecem envolvendo estudantes do curso de licenciatura Letras-Ingês da UEL, professores/as de línguas de escolas públicas de educação básica, estudantes do programa de pós-graduação em estudos da linguagem da UEL que, em muitos casos, são também professores/as da educação básica e, em outros, inserem-se nas ações do curso de licenciatura a fim de atuarem em práticas de ensino colaborativo nas escolas públicas de educação básica. O arcabouço teórico-metodológico é denso e complexo, como bem sabem os/as estudiosos/as da área, o que exige recortes cuidadosos e aproximações vagarosas por parte dos/as pesquisadores/as, especialmente aqueles/as em iniciação científica e estudos de mestrado.

As pesquisas que temos realizado nos últimos anos podem ser agrupadas em três conjuntos, interligados entre si pelos elementos que já apresentamos. O agrupamento tem caráter meramente didático, uma vez que os projetos se tocam, se articulam e, por vezes, se sobrepõem de muitas e diferentes maneiras.

O primeiro conjunto de estudos tem como principal foco análises de representações sociais em relação aos modos como os atores se posicionam e são posicionados em práticas situadas. Neste grupo, estão as pesquisas de mestrado de Rafaeli Constantino Valêncio Peres e de Tuanny Siqueira Amaral, ambas em andamento, além de trabalhos decorrentes do projeto de pesquisa *Práticas Sociais de (Transform)ação de professores/as de inglês: um olhar pelas lentes da análise de discurso crítica*²².

²² MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, p. 1107-1130, 2013.

MATEUS, E. Um esboço crítico sobre 'parceria' na formação de professores. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 30, p. 355-384, 2014.

MATEUS, E.; RESENDE, V. M. (Dis)posicionamentos em práticas sociais recontextualizadas: uma análise discursiva crítica do Pibid. In: Viviane Cristina Vieira; Viviane de Melo Resende. (Org.). *Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares em novas reflexões*. 1ed. Covilhã, Portugal: Livros LabCom, 2014, v. 1, p. 75-94.

MATEUS, E.; OLIVEIRA, V.; SODRE, C. C. "O Pibid me salvou": a tecnologização de discursos e suas implicações nas práticas de formação de professores/as. *Revista X*, v. 1, p. 32-51, 2015.

MATEUS, E.; RESENDE, V. M. O sistema posição-prática como categoria epistemológica: contribuições para análise de discurso crítica. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 59, p. 445-470, 2015.

Um bom número destes estudos se debruça sobre práticas realizadas na interação universidade-escola, muitas das quais por meio do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), proposto pelo Ministério da Educação a partir de 2007. De modo bastante amplo, estes trabalhos permitem produzir narrativas alternativas que têm como princípio de análise as possibilidades reais de ocupação de novos posicionamentos em relação aos posicionamentos efetivamente ocupados por atores sociais em práticas de “parceria”. Isto é, este conjunto de trabalhos permite problematizar, numa perspectiva crítica, as relações entre aquilo que está normativamente projetado no campo educacional, as condições materiais nas quais professores/as atuam e seus desejos, motivações interesses subjetivamente orientados. Por exemplo, não é o fato do Pibid apresentar-se discursivamente como possibilidade de rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática que permite, inexoravelmente, que as ações dos/as participantes rompam as fronteiras que separam esses mundos. De fato, algumas das nossas publicações demonstram ausência de espaços híbridos, a manutenção das relações de poder – em geral, tendo os/as professores/as da educação básica subjugados aos/as professores/as da educação superior – e o enfraquecimento dos espaços de conflito. A naturalização do deslocamento da formação docente para o espaço da prática tem potencial transformador, mas tem, igualmente, potencial regulador do trabalho pedagógico que serve para mitigar as responsabilidades dos agentes políticos em relação a questões da profissionalização docente e da sociedade em relação aos valores da educação em nosso mundo contemporâneo.

No campo epistemológico, estes estudos permitiram explorar o *sistema posição-prática* (BHASKAR, 1998) como categoria que liga agência humana às estruturas sociais – um elo intermediário entre as estruturas sociais abstratas (i.e., estruturas econômicas e políticas) e as (inter)ações sociais concretas (i.e., aquilo que se pode capturar empiricamente do que as pessoas fazem na vida que se vive). Este é um conceito que permite superar uma das limitações da Teoria da Atividade (NUNEZ, 2013) que tem a categoria de atividade tanto como objeto de estudo quanto como princípio explanatório da própria atividade (ENGSTRÖM, 1999). Uma implicação desta categoria para estudos na perspectiva sócio-histórico-cultural está na explanação dos fenômenos sociais em relação às dinâmicas de poder que sustentam as práticas.

Outra contribuição que decorre deste conjunto de pesquisas é a expansão do conceito de agência relacional-transformacional, explorado pelo grupo como possibilidade sempre em devir por meio da participação em práticas situadas. Nossos resultados recriam sentidos de agência não como atributo individual preexistente, mas como potencialidade, capaz de instanciar-se em práticas consolidadas de acordo com aquilo que é possível de ser reorganizado em práticas futuras, isto é, que ainda não existem no presente, mas que se fazem possível no futuro pela ação do agora. Portanto, agência é por nós compreendida e analisada como atributo culturalmente (in)formado que depende de uma complexa rede de relações nunca estáveis, nunca fixas, nunca completamente previsíveis, incontroláveis e que condicionam as circunstâncias nas quais os atores sociais se encontram e que se transformam por meio de sua ação. De acordo com os estudos que publicamos, agência envolve prática autoral e sua natureza criativa, única, original, transgressora.

A estas reflexões somam-se o segundo conjunto de pesquisas que exploram os mecanismos causais que potencializam movimentos horizontais e de hibridização, concedendo primazia sobre comunidades como aprendizes. Interessa-nos aqui analisar as formas criativas e inovadoras nas quais professores/as se engajam para formar novos artefatos e práticas. Neste grupo, estão as pesquisas de doutorado em andamento de Jozélia Jane Corrente Tanaca e Nilceia Bueno de Oliveira e o estudo concluído de Marta Grasechen Paiter Luzia de Souza²³.

Estes três estudos têm em comum o compromisso explícito das pesquisadoras com as práticas de aprendizagem que exploram a superação dos conflitos como condição-e-resultado da pesquisa. Em todos os casos, os contextos em que atuam como professoras são tomados como espaços privilegiados para experimentação de alternativas inovadoras, forjadas no interior de estruturas, ideologias e constrangimentos existentes na prática e redefinidos por ela – o mesmo princípio transformacional que orienta os trabalhos que mencionamos anteriormente. Aqui, no entanto, os resultados apontam para processos de aprendizagem que figuram, acima de tudo, como *zonas desconfortáveis de ação* (TANACA,

²³ MATEUS, E. Investigando Oportunidades de Aprendizagem em Práticas Situadas: contribuições de pesquisas sociocríticas para formação de professores/as de línguas. In: Elaine Mateus; Nilceia Bueno de Oliveira. (Org.). *Estudos Críticos da Linguagem e formação de Professores/as de línguas*: contribuições teórico-metodológicas. 1ed.Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 337-363.

TANACA, J.; MATEUS, E. Formação de Professores/as de Inglês para Crianças: Analisando espaços expandidos para aprendizagem em comunidade de prática. *Folio* (Online): Revista de Letras, v. 6, p. 189-221, 2014.

SOUZA, M. *Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s)*: uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa. 1. ed. Düsseldorf, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016. v. 1. 116p.

2017). Isso significa dizer que é no embate daquilo que perturba, desorganiza, transgride, confronta as práticas naturalizadas que se encontra o potencial de aprendizagem expansiva. Ampliando o que propõe Engeström ([2001] 2005) – para quem a aprendizagem expansiva é um processo de enfrentamento e resolução de contradições – nossos estudos revelam que aprendizagem expansiva é um processo de transgressão dos limites de quem somos não somente em termos do tipo de participação mais central ou legítima, mas, principalmente, em termos da *qualidade* da participação, de acordo com os valores da comunidade na qual pertencemos.

Assim, as contribuições mais relevantes destes estudos encontram-se nas relações causais como argumento epistemológico que nos permitem explicar a multivocalidade – com todas as manifestações de resistência, discordância, confronto de sentidos, recusa, renitência, – como elemento ativador da aprendizagem expansiva que se realiza no cotidiano das práticas pedagógicas de professores/as, mediadas por aquilo que é próprio do conhecimento acumulado da comunidade envolvida. Embora haja um reconhecimento da multivocalidade como princípio da aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, [2001] 2005), perspectivas sociais de aprendizagem negligenciam análises mais explícitas dos modos como a pluralidade opera em práticas posicionadas (MOJE; LEWIS, 2007).

Nessa direção, os estudos que agrupamos a seguir têm em comum o objetivo de abordar as relações entre manifestações discursivas de contradições históricas, diálogos deliberativos e aprendizagem expansiva. Neste conjunto estão as pesquisas de doutorado de Adriana Grade Fiori-Souza, defendida em 2016 e de Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato, em andamento, além do projeto de extensão-pesquisa *Educação de professores/as de línguas: práticas, políticas e desafios*²⁴.

Um dos elos entre estes estudos são as práticas de ensino colaborativo como o “lugar” no qual a ação-pesquisa ganha vida. Do modo como exploramos o conceito na prática, ensino colaborativo pode ser brevemente definido como uma forma de organizar possibilidades de aprendizagem e de articular

²⁴ PEREIRA, D. C. C.. O ensino colaborativo e a prática do PIBID. *Revista Intercâmbio*, v. 29, p. 169-185, 2014.

FIORI-SOUZA A. *Práxis de ensino colaborativo como locus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva*. 2016. 236 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: Fernanda Liberali; Maria Cristina Damianovic; Maria Otilia Ninni; Elaine Mateus; Monica Guerra. (Org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. 1ed. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 35-62.

padrões de interação com vistas a romper as fronteiras que separam a universidade das escolas. Isso pressupõe um conjunto de novas regras, nova divisão social do trabalho, novos modos de caracterizar a comunidade, de organizar os sujeitos, de criar artefatos e de atribuir sentidos ao objeto. Ensino colaborativo caracteriza-se como terceiro espaço, como espaço híbrido que toma a pluralidade como princípio de organização da prática.

Importantes contribuições destes estudos estão nos recentes conceitos de *aprendizagem como inquietação*, *aprendizagem como argumentação*, *aprendizagem como deliberação* e *aprendizagem como transformação* (FIORI-SOUZA, 2016). Essas categorias decorreram do esforço teórico-metodológico da autora em ampliar a discussão de aprendizagem expansiva proposta por Engeström, por meio do diálogo com a teoria da argumentação prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). Ampliando também o que o grupo discutia até aqui, a autora apresenta os *diálogos deliberativos* e a complexa teia da *argumentação prática* como aquilo que produz práxis revolucionária.

Estes conceitos abrem, certamente, novos caminhos e possibilidades de investigação da aprendizagem colaborativa em práticas de formação de professores/as de línguas e coloca novos desafios para o grupo de pesquisa.

Limitações dos estudos

Um dos compromissos centrais do grupo está em buscar explicar criticamente e transformar as realidades sociais de professores/as em contexto de prática, em relação às estruturas sociais e poderes causais. Dentre as limitações, encontram-se questões éticas que muitas vezes nos colocam dilemas complexos de serem tratados. Uma vez que os modos como professores/as ampliam potencial de transformação dependem fortemente dos posicionamentos sociais que ocupam, das ordens de discurso que são postas em xeque, das relações de poder que são desestabilizadas, as maneiras como as tensões, transgressões, divergências e os conflitos são explorados têm implicações sobre as subjetividades, desejos e ações. Transformar as relações entre as pessoas e redistribuir vozes provocam micro rupturas em diferentes níveis da atividade e com diferentes impactos.

Na mesma direção, encontramos limitações no que diz respeito à permanência das práticas de ação-pesquisa, já que formas críticas de investigação e modos emancipatórios de trabalho nas escolas e universidades, conjuntamente, necessitam de um certo alinhamento de comprometimento, oportunidades e *affordances* nem sempre disponíveis ou possíveis de acontecer.

Em ambos os casos, os limites de nossas contribuições encontram-se no fato de atuarmos com poucas pessoas, em poucas escolas, e com poucos impactos sobre as comunidades escolares. Mais do que limitações dos nossos trabalhos, tomamos estes como desafios para serem superados.

Referências

- BHASKAR, R. *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso, 1986.
- _____. Societies. In: ARCHER, M. *et al.* (Orgs.). *Critical Realism*. Essential readings. London; New York: Routledge, 1998. p. 206-57.
- COLLIER, A. *Critical Realism: an introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London: Verso, 1994.
- ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R.; PUNAMKI-GITAI, R. L. (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.
- _____. Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: RÜCKRIEM, G. (Ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, [2001] 2005, p.59-87.
- FAIRCLOUGH, N. Semiotic aspects of social transformation and learning. In: ROGERS, R. (Ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. 2a. Ed. New York: Routledge, [2004] 2011. p. 119-127.
- FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. *Political Discourse Analysis: a method for advanced students*. London/New York: Routledge, 2012.
- MATEUS, E. Investigando oportunidades de aprendizagem em práticas situadas: contribuições de pesquisas sociocríticas para formação de professores/as de línguas. In: MATEUS, E; OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 337-364.
- MATUSOV, E. Authorial teaching and learning. In: WHITE, J.; PETERS, M. (Eds.). *Bakhtinian Pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice in education across globe*. New York: Peter Lang Publishers Inco., 2011. p. 21-46.
- MOJE, E. B.; LEWIS, C. Examining Opportunities to Learn Literacy: The Role of Critical Sociocultural Literacy Research. In LEWIS, C.; ENCISO, P.; MOJE, E. B. (Eds.). *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2007. p. 1-67.
- NUNEZ, I. *Critical realist activity theory: an engagement with critical realism and cultural-historical activity theory*. New Studies in Critical realism and Education. New York: Routledge, 2013.
- STETSENKO, A. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. *Educação*. Porto Alegre, v.39, n. esp. (supl.), s32-s41, dez. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>. Acessado em 12 de março de 2017.

Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural

Adriane Cenci

Cláudia Rosana Kranz

Maria da Apresentação Barreto

Mércia de Oliveira Pontes

Vânia Aparecida Calado

Resumo

O Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem por objetivos oportunizar estudos da teoria histórico-cultural e desenvolver pesquisas em Psicologia e em Educação, norteadas por esse referencial teórico. Constituído originalmente com o nome de Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e da Adolescência, em 2001, sofreu reformulações a partir do ano de 2015, em decorrência do quê foi alterada sua designação, seu foco, sua composição e sua liderança. Desde então, vem oportunizando estudos sistemáticos das Obras Escogidas de Vigotski e apoiando o desenvolvimento das pesquisas levadas a cabo pelos pesquisadores que o constituem, pertencentes ao Departamento de Psicologia e ao Centro de Educação da UFRN, bem como ao Curso de Psicologia da Universidade Potiguar. As linhas de pesquisa adotadas pelos pesquisadores são: Psicologia e Educação na perspectiva histórico-cultural, Práticas sociais com crianças e adolescentes, Educação matemática inclusiva e Educação especial e inclusiva. Em que pese as diferenças, todas se integram ao referencial comum da perspectiva histórico-cultural, notadamente na vertente desenvolvida por Vigotski. São pesquisadores do Núcleo os professores Herculano R. Campos/Psicologia UFRN, Maria da Apresentação Barreto/Psicologia UFRN,

Adriane Cenci/Educação UFRN, Cláudia R. Kranz/Educação UFRN e Mércia de O. Pontes/Educação UFRN. Também desenvolvem pesquisas os doutorandos Antonio L. da Silva e Vânia A. Calado.

Palavras-chave: Núcleo de Estudos; Psicologia Histórico-Cultural; Pesquisa; Psicologia; Educação.

Problemática central do Núcleo: método de pesquisa na perspectiva histórico-cultural.

Resumo expandido

A opção teórica central do Núcleo considera a diretriz filosófica do materialismo histórico-dialético, na sua vertente ontológica histórica. Comparecem como conceitos norteadores dos estudos, principalmente: construção social da deficiência; aprendizagem expansiva; construção histórica da Psicologia como ciência e profissão; desenvolvimento das funções psicológicas superiores; aprendizagem escolar; mediação; aprendizagem de conceitos científicos; Desenho Universal; medicalização; método; e práxis.

A professora Adriane Cenci vem orientando pesquisas que tem como objeto a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, nas quais foca a formação continuada de professores para a elaboração de práticas inclusivas no contexto escolar. Atualmente coordena, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN e com a colaboração de diversos docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o projeto “Formação em serviço sobre inclusão escolar” que tem como objetivo refletir com grupo de professores do Ensino Fundamental, coordenadores e diretores, questões introdutórias acerca da organização da escola e da sala de aula, para implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Com carga horária de 60 horas, o projeto de extensão – e de pesquisa – envolve 160 profissionais da educação. Como conceitos norteadores desse e de outros projetos, destaca-se o de construção social da deficiência e o de aprendizagem expansiva, compreendidos a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. A construção social da deficiência fundamenta-se na formação do humano a partir da apropriação da cultura, assim, a deficiência aparecerá como limitação em determinado contexto cultural, se implicar em restrição de plena participação social; contudo, na esfera social também estariam as vias para compensação da deficiência, se o sujeito tem acesso a instrumentos (ferramentas e signos) que o permitem apropriar-se da cultura nas interações sociais e com o meio (VYGOTSKI, 1997). Aprendizagem expansiva refere-se à aprendizagem do novo, é elaboração, criação coletiva de alternativas para as dificuldades que se enfrenta; rompe com as concepções conservadoras

de aprendizagem, falando em transformação ao invés de reprodução (ENGESTRÖM, 1987, 2002, 2011). É conceito que sustenta também a argumentação da metodologia do projeto: a intervenção formativa – delinea-se como pesquisa essencialmente aplicada, na qual, além da preocupação com os dados, há a intenção de produzir mudanças na atividade (no contexto) investigada. Entende-se que as transformações importantes iniciam em ações de pequena escala; elas carregam potencial expansivo devido as interconexões que sustentam um sistema de atividade (ENGESTRÖM, 2011). Do atual projeto ainda é cedo para apontar impactos. Os resultados que vem se observando em outros projetos nesse modelo de intervenção formativa indicam que a amplitude das mudanças alcançadas é variável. Compreende-se que o contexto escolar resiste às transformações e que uma série de fatores, que independem dos professores (estruturas escolares, escassez de recursos, gestão, formação inicial e continuada de professores, políticas públicas incoerentes), afeta as condições de implementar e expandir mudanças.

A professora Maria da Apresentação Barreto, com a participação dos estudantes do Curso de Psicologia/UFRN Camila Bento Baracho, Gabriel de Nascimento e Silva, Helma Aretuza Ramos Rodrigues e Sterphany Lize da Silva Lima, desenvolve o projeto “Demandas endereçadas aos psicólogos escolares: uma experiência formativa”. Tendo em vista que a inserção dos psicólogos nos contextos escolares e educacionais ainda é permeada por desafios, traz essa discussão para os contextos de formação dos psicólogos. A expectativa é construir estratégias coletivas de ampliação dos espaços de atuação, bem como suscitar encaminhamentos que contribuam com os processos formativos desse profissional. A pesquisa almeja contribuir com o debate sobre as principais demandas endereçadas ao psicólogo escolar nesta segunda década do século XXI. O estudo foi organizado em três etapas: 1) Delimitação dos critérios de escolha de quem seriam os entrevistados; 2) Organização de um roteiro de questões semi-estruturadas usando como referência principal o projeto de lei 3688/2000 que prevê a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas; 3) Articulação das respostas com a literatura no campo que problematizam a produção do fracasso escolar. Foram entrevistados 21 professores, tendo como critério de escolha lecionar no ensino fundamental em escolas públicas. O roteiro de entrevista foi construído no sentido de favorecer a fala dos entrevistados em relação às questões que percebiam no cotidiano das escolas e que justificariam a necessidade de intervenção de um psicólogo. Dados preliminares indicam que as principais demandas ainda sugerem uma atuação do psicólogo pautada nos moldes tradicionais, ou seja, de um profissional que contribua para equalizar as diferenças, fazer acompanhamento com as famílias, fechar diagnóstico, atuar como um psicólogo higienista, que removerá do caminho todos os

problemas e empecilhos encontrados no exercício da profissão. O estudo prossegue, e espera-se que ao final possa contribuir em duas direções: dos processos formativos da universidade, na medida em que se possa configurar práticas de formação e estágio que continuem provocando rupturas com a “cultura do fracasso escolar” e culpabilização dos sujeitos que aprendem. Processos formativos que subsidiem a construção de estratégias de intervenção mobilizadoras do contexto institucional, social e histórico nos quais a escolarização acontece. E na direção do acolhimento e problematização das demandas dos professores e demais membros dos espaços escolares e educativos, discutindo suas origens e outras possibilidades de intervenção.

As pesquisas desenvolvidas pelas professoras Cláudia Kranz e Mércia Pontes têm por referência a constituição da deficiência e os processos de aprendizagem de conceitos matemáticos e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores em contexto escolar. Contrapondo-se ao modelo médico, que associa deficiência com incompletude, falta, imperfeição da pessoa, a Psicologia Histórico-Cultural entende a deficiência como resultante da interação entre a limitação do indivíduo e o contexto histórico e cultural impeditivo da efetiva participação desse sujeito em equiparação de oportunidades com os demais. O processo de desenvolvimento é eminentemente social, e não individual. O sujeito está situado histórica e culturalmente e sua aprendizagem constitui “aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 118), sendo a sociedade o fator determinante do desenvolvimento das funções psíquicas, e não a natureza; por isso, trata-se de desenvolvimento prioritariamente cultural, e não biológico (VYGOTSKI, 1995). Aprendizagem e desenvolvimento são processos mediados, entendida a mediação como “meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, em sua própria conduta, como na dos demais” (VYGOTSKI, 1995, p. 95). Essas concepções, fundamentais na Educação Inclusiva, rompem com o paradigma de que a criança com deficiência ou com transtornos não tem condições, a priori, para aprender. Pelo contrário, abandonada sem as devidas mediações pedagógicas não aprende, ficando impedida de atingir formas mais elevadas de pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2005). À escola, contexto fundamental para a aprendizagem dos conceitos científicos, cabe “fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta” (IDEM, p. 38), “criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 867), como também daquela considerada “normal”. Nesse sentido, são desenvolvidas pesquisas e experiências que buscam construir contextos pedagógicos inclusivos, baseadas no conceito do Desenho Universal (DU). Definido como o “design de produtos e ambientes

para ser usado na maior medida por pessoas de todas as possíveis idades e habilidades” (CUD, 1988, p. 2), dele depreende-se formas de ampliação da inclusão das pessoas. Possibilitando questionar a concepção de homem padrão e ampliar a de acessibilidade customizada, o DU afeta a própria constituição da deficiência. Assim, é conceito que revoluciona os processos inclusivos, ao remeter ao mundo como projetado *a priori* para as diferenças, que são parte constitutiva da humanidade. Uma das pesquisas, coordenada pela professora Cláudia Kranz, envolveu gestores, professores e alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental de escola pública, e buscou investigar e analisar possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por jogos matemáticos com regras, desenvolvidos e utilizados na perspectiva do Desenho Universal (DU). Nessa investigação, de natureza colaborativa, realizaram-se estudos que articularam aspectos teóricos, fundamentados na psicologia histórico-cultural, à realidade da escola e às concepções dos professores. A partir de tais reflexões e de objetivos relativos à aquisição de conceitos matemáticos, foram desenvolvidos e confeccionados jogos matemáticos com regras de acordo com o conceito e com os princípios do DU para, em seguida, planejar-se práticas pedagógicas inclusivas, que foram desenvolvidas pelos professores em oito turmas, em trabalho colaborativo com a pesquisadora. Todo o processo foi documentado e avaliado constantemente por meio de relatos reflexivos, filmagens, gravações, registros de produções dos alunos, dentre outros instrumentos. Os principais impactos da pesquisa dizem respeito à contribuição dos jogos e das mediações inclusivas para a aprendizagem matemática e para o desenvolvimento de todos os alunos, com ou sem deficiência; a formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, tanto no que se refere a possibilidades de recursos didáticos e de práticas pedagógicas que contemplem todos os alunos quanto à ressignificação da concepção de deficiência baseada no modelo médico.

A segunda pesquisa, em desenvolvimento, e coordenada pelas professoras Mércia Pontes e Cláudia Kranz, tem como objetivo analisar as contribuições dos livros paradidáticos digitais acessíveis na perspectiva do Desenho Universal para a aprendizagem matemática. De natureza qualitativa e colaborativa, o projeto prevê a produção e utilização de tais livros para favorecerem a aprendizagem matemática de alunos com e sem deficiência. A relevância pedagógica dos paradidáticos deve-se ao fato de ser “recurso que propicie uma aproximação entre a Matemática, outras áreas de conhecimento e as práticas de leitura” (DALCIN, 2002, p. 215), podendo assumir um papel mediador significativo em sala de aula. Tais práticas de leitura apresentam-se como ambientes propícios para comunicação de ideias, interações, práticas discursivas, representações matemáticas, argumentações e negociação de significados, destacadas por Nacarato e Lopes (2005), e que têm sido identificadas por meio de pesquisas

como relevantes mediações no processo da aprendizagem matemática. Para que as possibilidades pedagógicas dos paradidáticos produzidos possam ser analisadas, o projeto tenciona desenvolver, colaborativamente com professores de Matemática atuantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, planejamentos e práticas pedagógicas inclusivas alicerçadas nos livros paradidáticos, com vistas à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática no contexto escolar. Como impactos, pretende-se que a investigação amplie as possibilidades de participação dos alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas em sala de aula, tornando-as significativas e problematizadoras, colaborando, assim, para a aprendizagem dos conceitos matemáticos de todos os discentes envolvidos, bem como para a construção de novas possibilidades à Educação Matemática Inclusiva.

O professor Herculano Campos desenvolve estudo com o objetivo de analisar a constituição do método nas pesquisas em Psicologia que adotam o referencial Histórico-Cultural. Parte da configuração dos elementos de caráter filosófico-metodológico que norteiam a organização da pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural, cujo fundamento é o materialismo histórico e dialético, articulando-os com os princípios básicos da diretriz metodológica proposta por Vigotski para analisar as formas superiores de comportamento. Efetua a distinção entre as perspectivas gnosiológica e ontológica da produção de conhecimento e revela o caráter ontológico histórico-social da reflexão marxiana que norteia a definição do método, adotada por Vigotski. A pesquisa tem em vista teses e dissertações em Psicologia registradas nos bancos de dados da pós-graduação brasileira, no período entre 2010 e 2015. Como impacto, é esperado que a investigação norteie a produção de conhecimento na graduação e na pós-graduação em Psicologia.

A doutoranda Vânia Calado desenvolve pesquisa intitulada “Práxis pedagógica na formação inicial do pedagogo: aprendizagem de conceitos científicos e enfrentamento da medicalização na educação à luz da psicologia histórico-cultural”. Tem como objetivo geral desenvolver práxis pedagógica na formação inicial do pedagogo que oportunize a aprendizagem crítica e transformadora de conceitos científicos sobre a medicalização na educação. Seus objetivos específicos são: desenvolver mediação pedagógica na formação inicial do pedagogo que oportunize a aprendizagem de conceitos científicos sobre a medicalização na educação; possibilitar ao pedagogo em formação a identificação de situações na prática pedagógica em que esteja implicada a questão da medicalização na educação; oportunizar, na mediação pedagógica desenvolvida na formação inicial do pedagogo, reflexão sobre implicações da medicalização na educação na vida das pessoas; oportunizar, na mediação pedagógica desenvolvida na formação inicial do pedagogo, reflexão acerca do papel profissional no enfrentamento do fenômeno da

medicalização na educação; possibilitar, na formação inicial do pedagogo, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas através do brincar, que provoque a reflexão crítica sobre a medicalização na educação. A fundamentação teórica está ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, a partir da elaboração de Vigotski. O método utilizado é o Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa de campo envolveu uma turma do sexto período do curso de Pedagogia presencial de uma universidade pública localizada em Natal/RN. A metodologia desenvolvida seguiu três etapas realizadas em 34 horas de aulas. A primeira etapa consistiu em cinco aulas, para investigação sobre o que os estudantes conheciam acerca do fenômeno da medicalização e como compreendiam a importância do brincar na atuação do pedagogo, e, a seguir, leitura e reflexão de textos acadêmicos e literários como poemas, contos e letras de música que traziam elementos sobre o papel da escola e do pedagogo. A segunda etapa foi desenvolvida em oito aulas, por meio de atividades que exploraram o brincar, a contribuição para a formação do pedagogo e sua atuação profissional, como o documentário “Tarja Branca” e uma oficina de jogos e brincadeiras para relembrar a infância. Ainda, o grupo leu textos acadêmicos que abordavam a importância do brincar na prática pedagógica e na formação do professor. A terceira e última etapa ocorreu em quatro encontros e consistiu na exibição de vídeos, leitura de poemas, discussão de estudos de caso, dados estatísticos sobre venda e consumo de psicofármacos e textos acadêmicos que traziam conteúdos sobre o fenômeno da medicalização da educação. O conteúdo para a análise foi obtido a partir da elaboração de registros reflexivos e trabalhos escritos desenvolvidos durante as três etapas. A análise está em construção e seguirá os pressupostos do referencial e método adotado.

As pesquisas realizadas pelos integrantes do Núcleo desenvolvem-se na perspectiva da práxis, ou seja, buscam se constituir elemento de transformação das realidades investigadas.

Referências

CENTER OF UNIVERSAL DESIGN, THE (CUD). *The universal design file: designing for people of all ages and abilities*. Carolina do Norte: NC State University, 1988.

DALCIN, A. *Um olhar sobre o paradidático de matemática*. Dissertação de mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2002.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. Tradução: VILAS BOAS, D.; DAMIANI, M. *Cadernos de Educação*. n.19. Pelotas: Editora da UFPel, 2002. p.31-64

ENGSTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, v. 21, n.5, 2011. p.598-628

NACARATO, A. M., LOPES, C. E. *Escritas e leituras na educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, nº 4, dez 2011, p. 861-870.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas III: problemas Del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.