

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NAS SÉRIES INICIAIS  
DA TEORIA À PRÁTICA - UM ESTUDO DE CASO**

**POR**

**ARNALDO ERWIN MEWS**

**FLORIANÓPOLIS**

**1998**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NAS SÉRIES INICIAIS DA  
TEORIA À PRÁTICA – UM ESTUDO DE CASO”.***

**Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.**

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11.05.98**

**Dr. André Valdir Zunino (Orientador)**

**Dr. Berned Fichtner (Examinador)**

**Dr. Carlos Alberto Marques (Examinador)**

**Dr. Reinaldo Matias Fleuri (Suplente)**

**Arnaldo Erwin News**

**Florianópolis, Santa Catarina, maio de 1998.**

**ARNALDO ERWIN MEWS**

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NAS SÉRIES INICIAIS  
DA TEORIA À PRÁTICA - UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação a ser submetida ao Colegiado do Curso em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. André Valdir Zunino**

## RESUMO

O presente trabalho é um estudo de caso que analisa a prática docente dos professores e aprendizagem dos alunos das séries iniciais da rede pública estadual e operacionaliza através de grupos de estudos possibilidades de mudanças de paradigmas educacionais. Os estudos tiveram como base teórica os pressupostos histórico-culturais da Psicologia da aprendizagem elaborados por L. S. Vygotsky e seguidores. O trabalho foi desenvolvido durante um ano em uma escola pública (Colégio Estadual Irmã Maria Felícitas) na cidade de Canoinhas (SC) e a coleta de dados para análise ocorreu durante a realização da pesquisa. Evidenciou-se que os alunos apropriam-se dos conceitos científicos, mas não de seus significados porque os professores desconhecem a existência do significado e sentido da linguagem que transmitem através de conceitos. A abordagem histórico-cultural possibilita trocas de experiências que quando socializados encaminham possibilidade de mudanças nos educadores e conseqüentemente na sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Escola Pública do Primeiro Grau; Professores; Sócio-Interacionismo

## **ABSTRACT**

The present work is a case study that analyses the teaching practise of the teachers and the learning of initial degree pupils of Teaching Public State Institution and it offers through study team possibilities of changes of educational paradigms. The study have been based theoretically on the historical-cultural conjectures of Learning Psychology elaborated by L. S. Vygotsky and followers. The work was developed during one year in a public school (Colégio Estadual Irmã Maria Felícitas) in the city of Canoinhas (SC) and the research accomplishment. We have realised that the students obtain the scientific concepts, but they don't get their meanings because the teachers don't know the existence of meaning and sense of the concepts language. The historical-cultural approach makes possibility of changes on the educators and consequently on their pedagogical practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I - APRESENTANDO O PROBLEMA</b> .....	5
1.1 - A Realidade de Pesquisa. ....	12
1.1.1 - A Escola.....	12
1.1.2 - O Grupo .....	13
1.1.3 - O Processo de Grupo .....	20
<b>CAPÍTULO II - COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E PENSAMENTO</b> .....	25
<b>CAPÍTULO III - ESTUDANDO COM O GRUPO: A ATIVIDADE CONSCIENTE, ATIVIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM</b> .....	38
<b>CAPÍTULO IV - ASPECTOS EMPÍRICOS DO TRABALHO COM O GRUPO: JOGOS PARA A SALA DE AULA E A AULA DO PESQUISADOR</b> .....	55
4.1 - As Aulas.....	60
<b>CAPÍTULO V - ANALISANDO INTERNAMENTE O GRUPO</b> .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	88

## INTRODUÇÃO

A prática educativa, no interior da sala de aula, é um dos alvos preferidos dos críticos da educação brasileira, pois segundo eles, ela é a maior responsável pelos alarmantes índices de reprovação e de evasão escolar. É essa prática o motivo mais plausível dos constantes insucessos no processo ensino-aprendizagem, principalmente quando se fala de escolas públicas.

Historicamente, o que sempre se buscou na escola é um culpado para o fracasso escolar em massa e, esse fracasso já foi atribuído a diferentes responsáveis, porém o verdadeiro culpado nunca foi encontrado, uma vez que neste fenômeno intervêm múltiplas variáveis. Em alguns momentos históricos, o fracasso foi atribuído ao aluno, em outros ao professor ou à instituição escola, momentos ainda quando foi a política educacional a responsável pelo fracasso (em Santa Catarina, o avanço progressivo, onde não havia reprovação), houveram momentos onde a pobreza e a fome (teorias do déficit calórico-protéico ou cultural) foram os motivos e até momentos onde os pais e a sociedade seriam os responsáveis por mais esta forma de exclusão (PATTO, 1990).

Quando se analisa cada um desses momentos fica-se preocupado com o real problema que até agora persiste na escola e a partir disso se parte para uma série de indagações sobre os fatores que compõem cada um desses fenômenos determinantes dos diversos tipos do fracasso. Ao realizar-se esse trabalho, tomou-se por base a atividade docente e os paradigmas que norteavam esta prática de maneira a viabilizar na ação docente alterações que pudessem facilitar mudanças significati-

vas na prática docente. Análises futuras, em outros trabalhos de pesquisa, poderão aprofundar a influência do papel do professor no desenvolvimento educacional do aluno.

Utilizando-se de Moll (1996), observou-se que “repetidamente nesse século, as tendências de melhoria da escola pública ficaram muito aquém das expectativas reformistas. Uma razão para este progresso limitado foi a ausência de uma base comum para o entendimento e a correção do ensino e da escolarização” (GALLMORE E THARP in MOLL, 1996: 171).

É da reflexão sobre esses fenômenos que se infere o fato de que durante toda a história da escola pública a prática mais comum em sala de aula e na relação ensino aprendizagem foi a valorização da memorização, deixando-se de lado o processo ensino aprendizagem, o desenvolvimento das outras funções psicológicas superiores que, segundo Vygotsky, são funções psicológicas mais complexas, típicas da espécie humana tais como o controle consciente do comportamento, da atenção, a memória, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outras. O modelo utilizado, ainda prevê os alunos sentados e em silêncio, com os mesmos participando do estudo somente em momentos indicados pelo professor, sendo imperceptível um ensino interativo ou com princípios sócio-interativos nos moldes de teorias e paradigmas que admitam a existência de outras dimensões educativas que estão além da sala de aula, ou que pressupõem um outro papel para o aluno e o professor na relação pedagógica.

A partir dessa análise, surgiram questões sobre a escola e a prática docente, principalmente as relacionadas à forma com que cada professor executa o ato pedagógico, seus métodos, suas didáticas, pois defende-se a idéia de que este ato



pedagógico, para que produza conhecimento, deve associar o cotidiano a ciência principalmente explicar o empírico através do científico, onde o aluno desenvolva mediações com a natureza, sociedade e a realidade sócio-cultural, construindo no sujeito que aprende um conceito que possua significado e sentido. Buscando:

**As representações instituídas pelo professor como corretas são necessárias para o desenvolvimento da criança?**

Assim, partiu-se para o interior da escola com o seguinte objetivo:

**Analisar a prática docente junto aos professores de um Colégio Estadual na cidade de Canoinhas(SC), de maneira a instrumentá-los para a mudança de paradigmas educacionais.**

O que é relatado nesse trabalho é fruto de uma pesquisa de campo realizada no período de 1995 e 1996, com um grupo de professores das séries iniciais de uma escola pública na cidade de Canoinhas. Pode-se considerar esse trabalho como tendo uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico conforme postulam LÜDKE e ANDRÉ (1986).

O primeiro capítulo descreve a problemática encontrada na escola e junto aos professores, descrevendo os passos e o quadro motivacional da ação desenvolvida durante todo o percurso da pesquisa. Ali se fundamenta e se estrutura o estudo da realidade da escola, dos professores e do contexto escolar.

No segundo capítulo, está contido os fundamentos teóricos utilizados e que podem fundamentar as principais indagações sobre o professor e o cotidiano da sala de aula, fundamentada em Vygotsky e seus seguidores, resgatou-se aspectos que auxiliam na análise pedagógica do discurso e do trabalho, fazendo referência de como essas dimensões interferem na aprendizagem e na educação do aluno.

O terceiro capítulo, apresenta a atividade de estudo com o grupo, a experiência realizada durante a pesquisa analisada à luz da teoria histórico-cultural que foi mediadora nos momentos de estudo com o grupo, enfatizando a interação entre o social, o cultural, a consciência e a atividade de ensino-aprendizagem.

O capítulo que se segue, o quarto, apresenta os aspectos empíricos do trabalho com o grupo, descrevendo o processo que aconteceu na sala de aula quando da participação do pesquisador junto aos docentes em atividades de ensino-aprendizagem.

O capítulo quinto, apresenta uma análise sobre o funcionamento interno do grupo, apresentando os aspectos constitutivos desse grupo e dos fatores que permitiram a sua existência e manutenção, descrevendo momentos dos encontros que foram significativos para a compreensão do problema e para a concretização dos objetivos desse trabalho de pesquisa.

Após são apresentadas as considerações finais, sugerindo-se a possibilidade de outros estudos que venham aprofundar outras dimensões dessa temática.

## CAPÍTULO I

### APRESENTANDO O PROBLEMA.

O ensino da forma como é desenvolvido nas escolas, atualmente ou historicamente, tem sido objeto de reflexões, estudos e discussões, estes relacionados com o entendimento da instituição escolar, enquanto agência capaz de formar o cidadão para a sociedade. Assim, os elementos que fazem parte do processo que ocorre no interior da escola, possuem um papel determinante em toda a construção teórico-filosófica e política de uma sociedade. A escola, é um espaço de embates políticos entre diferentes projetos de classes sociais antagonicas, embates esses vividos pelos participantes das diferentes esferas de poder no interior de uma instituição de ensino, e em especial pelo professor, ao desenvolver os conteúdos curriculares, este desenvolvendo uma prática pedagógica crítica, debate-se como currículo oculto, com a ideologia da classe dominante presente no currículo.

Desde o surgimento da escola pública, gratuita e laica, esta sempre buscou a educação científica, construiu mecanismos para controlar as diferenças que estão presentes no seio da escola, surgindo o uniforme, a fila, o sinal sonoro, os conceitos de ordem e disciplina. Busca ainda a socialização da cultura universal em construção e construída pela humanidade nos seus diferentes momentos históricos, sendo também o elo facilitador no desenvolvimento de habilidades para o uso desses conhecimentos e o desenvolvimento de um modo de conhecer, que permitisse a criação de novos conhecimentos científicos, como uma tentativa de resolver de forma científica (e portanto correta, na opinião da escola) os problemas cotidianos, em

especial busca também formar as novas gerações para o exercício da cidadania e para inserção no mundo do trabalho.

PEREIRA (1996: p.3) propõe que “cabe ao professor, a tarefa de mediador entre sujeitos e o conhecimento construído/produzido, possibilitando que a criança produza conhecimentos de si própria e do mundo físico que a cerca, desafiando e propiciando o desenvolvimento intelectual da criança e de si mesmo”.

Essa incumbência já se faz presente em Propostas Curriculares, como uma tentativa de redimensionar a educação para novos rumos, o que pode ser observado na realidade. No entanto, aponta para outra direção, ou seja, a concretização se demonstra inviável e os avanços sempre dependem de alguma habilidade ou interesse exclusivo de um indivíduo na posição de professor, ou na atitude isolada de um dirigente de escola.

Analisando o que se passa no universo escolar, Vasconcelos(1995), escreve: “em grandes linhas, a situação atual em sala de aula se baseia numa metodologia tradicional mecanicista”. E Libâneo(1985: p.25) confirma “a pedagogia liberal tradicional é viva e atuante”. Assim, a escola que se diz moderna e atual, é uma contradição em si mesma, não demonstra evolução e, ainda acha que o aluno, o professor, os pais e a comunidade a qual pertencem são desonestos e desleais, colocando-se no papel de verdadeira panacéia do conhecimento, sem o qual os alunos serão excluídos do universo social humano, perdendo em essência as características e os direitos a cidadania e a participação política no cotidiano da sociedade.

Analisando teoricamente a situação, apresenta-se o pensamento de Vasconcelos (1995 p.18) que escreve: “apesar de no discurso haver uma rejeição a essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que está mais presente..., talvez nem

tanto pela vontade dos educadores, mas por não saberem executar uma prática diferente". Assim pode ser sugerido um grau de alienação, segundo o pensamento dialético, pois o professor não tem domínio sobre o processo nem sobre o produto do seu trabalho, as ações são mecânicas e irrefletidas, cumprindo rituais e rotinas institucionais, que na maioria das vezes não sabem explicar as origens ou necessidades dessa prática. Acredita-se que não seria impossível encontrar professores que defendam idéias correlatas à concepção escolar da idade média, afirmando que alunos deveriam ser tratados mais duramente para que aprendessem a respeitar os professores. Embutido na escola ainda se encontram esses arraigamentos que em parte submetem a estrutura escolar ao imobilismo vigente.

Este paradigma educacional é o resultado da construção histórica do processo educacional. Verdadeiramente, a escola continua implementando o processo de docilização e de catequização vigente nos primórdios da educação no Brasil, onde o professor faz o papel do sacerdote (representante de Deus) diante de seus alunos, o que dá origem a processos deletérios do desenvolvimento integral da criança. Além disso existe ainda um interesse de desmobilização permeando essa forma de educar, pois o tratamento dado ao professor é idêntico ao dispensado ao trabalhador em geral, ou seja, baixos salários e principalmente o desincentivo, que está subjacente a essa idéia, pois de que adianta o professor se especializar, investir em formação se continuará em um emprego instável. Assim todos os descasos no interior da educação brasileira, fizeram com que se sedimentassem fragmentos ao invés de uma totalidade de escola, ou diferentes totalidades dos tipos diferentes de escola oriundos de suas práticas pedagógicas e de seus relacionamento políticos com as comunidades nas quais estão inseridas.

A partir dessa análise, surgem questões sobre a escola e a prática docente, principalmente as relacionadas à forma com que cada professor executa o ato pedagógico, pois defende-se a idéia de que o mesmo, para que produza conhecimento, deve associar o cotidiano à ciência e, principalmente, explicar o empírico através do científico, construindo no ser que aprende um conceito que possua significado e sentido. Como tudo na educação brasileira, essa forma de pensamento constituía-se somente em uma suspeita, uma percepção pessoalizada da realidade, o que deu origem a estrutura de pesquisa, que está se relatando. Assim partiu-se para o interior da escola buscando responder as seguintes questões:

**O professor ao ministrar suas aulas enfatiza:**

- a) o empírico dos educandos que seria fruto de seu cotidiano?**
- b) o conteúdo historicamente acumulado e organizado (conteúdo programático)?**
- c) algo por ele representado como correto e necessário para o desenvolvimento da criança?**

Assim, o objetivo geral desse trabalho foi:

**Analisar a prática docente junto aos professores das séries iniciais de um Colégio na cidade de Canoinhas (SC), de maneira a instrumentá-los para a mudança de paradigmas educacionais.**

Para que esse objetivo fosse concretizado, partiu-se de princípios qualitativos de pesquisa em educação, utilizando-se as propostas das pesquisadoras Menga LÜDKE e Marli ANDRÉ (1986), como base teórica e metodológica propondo, a partir delas, um estudo de caso, justificado pelo fato de se estar fazendo um corte no real, isolando uma escola de maneira que permita ao pesquisador um afastamento da realidade e que possibilite a ele o retorno ao seu interior para análise qualitativa dos resultados de suas descobertas empíricas junto aos professores e alunos. Isso também faz com que o estudo possa ser qualificado como etnográfico, já que se refere a um grupo restrito de pessoas dentro de um universo.

Justifica-se ainda, a pesquisa qualitativa porque "... a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo." (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). O material para análise, foi colhido junto aos professores durante as reuniões de grupo, trabalho executado pelo pesquisador seguindo os seguintes passos:

- Formação de um grupo voluntário de estudos com os professores;
- Discussão teórica de fundamentos da psicologia histórico-cultural, instrumentalizada por materiais oriundos de obras sobre educação, escritas por Vygotsky e seus seguidores;
- Presença junto aos alunos dos professores participantes do grupo de estudo, numa tentativa de mensurar mudanças no conhecimento dos alunos.
- Discussão teórica sobre essa incursão no grupo de estudos;
- Análise do produto das reuniões com o grupo de estudos;

- Análise geral do processo desenvolvido junto ao grupo e aos alunos.

A partir desses passos, fica ainda mais evidente o estudo de caso com abordagem etnográfica pois pode-se inferir que nesse momento o estudo tem seus contornos bem definidos e uma delimitação clara do ambiente de pesquisa. Citamos para melhor esclarecer aos leitores, algumas características do estudo de caso, justificando assim cada procedimento tomado durante a vivência no interior da escola, junto aos professores e grupo e dos alunos.

A primeira característica definida por LÜDKE e ANDRÉ (1986) é que “os estudos de caso visam a descoberta.” Dessa maneira, fica o autor da pesquisa de campo, desobrigado da camisa de força teórica para a execução da pesquisa, tendo que definir com anterioridade um esqueleto ou esboço teórico que pode ir sendo reconstruído durante a pesquisa, negando assim os traços do positivismo que tem o conhecimento como algo acabado. Permite que em cada nova etapa o pesquisador inclua novas indagações e novas necessidades surjam.

A segunda característica é que “os estudos de caso enfatizam a interpretação de contexto “ (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Dessa maneira, a pesquisa somente se tornou viável, quando consideramos integralmente a situação que envolveu a escola, no momento de pesquisa, demonstrando a riqueza da situação a partir de cada momento vivido pelo grupo, sendo todas as colocações fruto de observações realizadas durante a ação.

A terceira característica afirma que “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). A escola, como um todo dinâmico e o grupo como outro todo dinâmico, exigiram do pesquisador dedicação e sistematização para encontrar em cada depoimento e em cada conduta



a profundidade e a complexidade de uma situação de mudança de paradigma.

A quarta característica, apontada pelas autoras, aponta para o fato que “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). O estudo em uma escola, deve envolver todos os segmentos. No presente trabalho participaram professores, alunos e os dirigentes, no processo de grupo, garantindo assim uma compreensão das diversas dimensões do ato pedagógico e do trabalho escolar.

A quinta característica diz que “os estudos de caso revelam experiências viáveis e permitem generalizações naturalísticas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Isso permite ao pesquisador que ele se detenha num relato global das situações vivenciadas de maneira que não se tenha um aprisionamento em dados meramente quantitativos, por isso uma entrevista ou um depoimento servem para ilustrar toda uma situação, permitindo aos leitores ou outros investigadores que utilizem as descobertas e os depoimentos como modelos para outras pesquisas em outros lugares.

A sexta característica é que “os estudos de caso procuram representar diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista presentes na situação social” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Isso garante ao pesquisador e ao leitor o direito de apresentar conclusões em cada momento do trabalho de maneira que a dinâmica da realidade seja mantida integralmente, sem fechar o estudo para novas hipóteses e novos objetivos.

E como sétima e última característica, afirmam que “os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrados por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições” (LÜDKE e

ANDRÉ, 1986). Por isso a proposta desse trabalho de pesquisa é algo que se aproxime das experiências empíricas do leitor através de uma linguagem envolvente que permita para cada um a materialização do caso, pois esse último é construído durante o processo de estudo, tendo o relatório final o objetivo de integralizar os momentos da pesquisa executada.

Para estruturar o estudo, dividiu-se o trabalho de pesquisa em três etapas:

“1 - Fase aberta e exploratória.

2 - Delimitação do estudo.

3 - Análise sistemática e elaboração do relatório” (Nisbet e Watt, 1978).

O primeiro momento foi quando ocorreu o contato com a realidade, na estruturação do grupo e se conheceu os professores que o compunham. O segundo momento foi a ação junto ao grupo e aos alunos. O terceiro momento foi a montagem e análise da situação vivida pelo pesquisador.

A partir dessa composição, utilizou-se como categoria principal de análise a reprodução no ato pedagógico e a que existe em todo o interior da instituição.

## **1.1 - A Realidade de Pesquisa**

### *1.1.1 - A Escola*

A escola, na qual se desenvolve o projeto faz parte da rede pública estadual e é freqüentada por aproximadamente 700 alunos de primeiro e segundo graus, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. O alunado é composto basicamente por filhos de trabalhadores de diversos escalões de poder na indústria, comércio e serviços, podem facilmente ser enquadrados nas classes média e baixa

por possuírem residência própria e equipamentos domésticos para facilitação do trabalho materno. A população discente também é composta por alunos vindos da zona rural, filhos de pequenos agricultores; portanto essa é uma escola com representantes das multiplicidades sociais e culturais vigentes na realidade do município de Canoinhas, Santa Catarina e do Brasil no ano de 1997.

### *1.1.2 - O Grupo*

Trabalhando com um grupo de estudos de professores de pré-escolar a quarta série em uma escola pública, tendo como matriz teórica o sócio-interacionismo ou a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, pode-se perceber as bases em torno das quais se dá o delineamento da ação educativa dos professores dessa escola.

Para que se compreenda a realidade desse grupo faz-se necessário que se esclareçam alguns pontos básicos sobre o grupo formado.

- a - Os professores eram em número de dez ;
- b - as faixas etárias eram as mais variadas, tendo o mais novo 19 anos e o mais idoso 45 anos;
- c - o tempo de serviço também é muito variado, alguns estão ingressando no magistério como contratados em caráter temporário (ACT) e outros estão esperando breve aposentadoria;
- d - todos os professores têm formação pedagógica de 2º grau, no mínimo, sendo que 5 dos participantes do grupo de estudo são habilitados em Pedagogia curso superior.

No processo vivenciado com este grupo de profissionais não se pôde notar diferenças significativas, entre os em vias de aposentadoria e os ingressantes no

magistério quando se tratava dos processos pedagógicos adotados em sala de aula, portanto a determinação e explanação dessas diferenças e da materialização de sua ação docente se situa em outros parâmetros que não serão abordados nesse trabalho.

O que se evidenciou, no entanto, desde o primeiro encontro foi a importância dada ao conteúdo, conjunto de matérias a ser cumprido, mesmo que ilógico e desnecessário e a avaliação considerada simplesmente em suas características quantitativas (nota), no que parece se sustentar todo o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem desse Colégio, na cidade de Canoinhas.

O processo parece simples de ser compreendido, a direção cobra a nota do professor, os pais comparecem na escola para buscar o boletim de notas dos filhos, vale ressaltar que, em outros momentos, raramente a escola se abre para a participação dos pais, criando uma notável recusa por parte deles em comparecer na escola, isso fruto do constante corte de verbas no ensino público. Assim os pais, na escola, vêm trazer dinheiro, participar de festas, buscar notas dos filhos ou ouvir reclamações. Como se isso não fosse suficiente, nesse dia, a APP cobra a taxa, dinheiro utilizado para garantir o funcionamento da escola pública com qualidade, coisa que deveria ser garantida por aquele que recolhe impostos e taxas e administra a coisa pública, ou seja o Estado. Neste eixo, circula toda uma relação de poder entre as partes envolvidas: professor x direção, professor x aluno, direção x pais, escola x comunidade. Definido esta relação como verdadeiramente um luta pela dominação e manutenção desta hegemonia.

O corpo administrativo da escola se apresenta como o resultado de um acordo político entre dirigentes políticos e a partir daí se sucedem os favorecimentos e

conchavos no interior desse que deveria ser um espaço de embates entre as diferenças sociais e políticas, e de construção de um projeto político-pedagógico democrático. O diretor pressiona os professores, que por sua vez pressionam o aluno e assim dão origem a uma corrente de opressão, em nome do respeito e da disciplina, mantendo viva a tradição instituída pelo regime militar, onde a escola passou a ter a mesma organização de um quartel das forças armadas, com a mesma hierarquia e os mesmos vícios.

Assim, embora a educação, nos últimos tempos, esteja presente na maioria dos debates nacionais, não só entre epistemólogos mas também entre pais e em alguns casos até alunos, buscando definir uma linha que possa colocar o Brasil entre os países que possuem uma educação efetiva, assim como o Japão, a Austrália, a Espanha, que transformaram suas escolas em centros de pesquisa e educação, revendo principalmente os papéis do aluno e do professor, o que se tornou o instrumento de mudança de currículos e estruturas educacionais. No Brasil, esses discursos apontam novos encaminhamentos e delineamentos.

O que se propõe para a discussão, no entanto, é se os professores, assim como o grupo formado para estudos, são capazes de assumir essas novas posturas, pois as deficiências hoje encontradas nos alunos de primeiro e segundo graus, nada mais são que a manifestação da crise vivida pela escola brasileira nas últimas 3 décadas. São professores formados, por outros professores que viveram toda a confusão no ensino nacional desde a década de 60, quando do acordo MEC/USAID, e que passaram pela reforma do ensino da década de 70 e ainda viveram a início do processo de redemocratização na década de 80 e hoje suportam a reterorização proposta por aquelas que são chamadas linhas inovadoras, escondidas atrás da

retórica pedagógica neoliberal e da qualidade total.

No fundo, o que sempre se buscou já era proposto por Comenius em sua *Didática Magna*, aquela que propunha uma fórmula mágica para uma aula totalmente produtiva e que transformaria qualquer aluno em gênio. Esqueceu-se que a Didática está contida na aula e no universo do professor, ou seja sua sala de aulas. Dentro dessa estrutura própria, é que se faz necessário o inbricamento de pesquisas e publicações que busquem desvelar o que acontece no real e na realidade do processo educativo, bem como, deve conter as tentativas de se materializarem novas formas de abordagem no processo ensino-aprendizagem.

O que se propôs ao grupo de estudos composto pelos professores da unidade escolar onde desenvolveu-se a pesquisa foi uma complementação teórica e reflexiva que permitisse ou facilitasse um salto qualitativo que servisse de instrumento de transformação das realidades didáticas quantitativas. Bem como lhes fornecessem subsídios para a libertação de abordagens psicológicas e ambientalistas e inatistas que marcam presença muito forte na escola através das práticas pedagógicas que partem do pressuposto que o aluno nada sabe e que o professor tem a obrigação de tudo saber. Assim adotou-se a posição analítica assumida por Lev Semionovitch Vygotsky e seus seguidores, ou seja, o referencial teórico classificado como histórico-cultural.

O momento para se interagir com este referencial teórico era favorável, pois o colégio passava por uma reestruturação de ordem didático-filosófica, momento em que a escola como um todo trabalhava redefinindo seu planejamento, retraçando os objetivos gerais e as metas a serem seguidas. Verdadeiramente a escola se encontrava construindo seu Plano Político Pedagógico (PPP), envolvendo num único mo-

mento professores, representantes de alunos, representantes de pais, corpo administrativo, ou seja os principais envolvidos num processo pedagógico. A escola trocava de direção, o novo Diretor, possui o título de Mestre em Educação e Ciências e por isso demonstrava interesse em revitalizar o processo educativo do Colégio no qual assumia a direção geral.

O estado em que encontrou o Colégio era preocupante nos mais diversos aspectos: a rede física se encontrava muito depredada, os alunos não possuíam segurança nem ao menos no pátio da escola e os casos de degradação e excessos sexuais eram comuns, o que tornou o Colégio, durante um tempo (seis meses), um caso de polícia, necessitando por isso de uma intervenção não muito pedagógica e sim que estabelecesse o ambiente necessário para um centro educacional.

A primeira meta, definida pelo novo diretor, partiu da necessidade de resgatar a ordem moral na Unidade Escolar para que os alunos se sentissem seguros ao virem para a escola.

Somente após saneados esses problemas se tomaram os encaminhamentos pedagógicos gerais e específicos, para que se pudesse estabelecer diretrizes educacionais e reduzir assim os atritos entre diferentes linhas pedagógicas. Também no relacionamento com os alunos buscou-se uma maneira de se trabalhar em uma única e clara diretriz.

O clima dominante era de conspiração entre professores e funcionários. Existiam grupos bem definidos que preferiam a escola dentro das características encontradas anteriormente, onde inexistiam prestações de contas, onde cada um fazia o que e como desejava, porém, assim como em muitos setores sociais, todo esse conflito era mascarado por parte dos docentes e funcionários administrativos

tornando o ambiente algo impossível de ser administrado.

Toda a dinâmica institucional era marcada pela pretensão de cada um em alcançar determinado cargo ou situação privilegiada, cada qual, do seu modo, pretendia exercer o poder. Os professores se classificavam de duas formas: os de dentro e os de fora da sala de aula, numa relação de poder que demonstra quem manda e quem obedecia. Fora da sala se encontravam os asseclas do poder anterior e os de dentro da sala eram os trabalhadores encarregados somente do ato pedagógico. Via-se uma administração castradora e centralizadora, que não conseguia ao menos se organizar como um conjunto cooperativo.

Esta situação, materializada na unidade escolar, também não é objeto de estudo, porém não pode deixar de ser enfocada, pois implica diretamente na forma de ação do professor na sala de aula. O clima de insegurança e a luta pelo poder desestruturam as organizações por transformarem a necessidade individual e o processo produtivo de cada um envolvido nela, assim trabalhar como professor e estar envolvido nessa forma de luta é um fator determinante do trabalho escolar. Não se nega, no entanto, a participação política do professor, desde que ela seja coerente e ocorra de forma organizada, ou seja, de maneira que não gere medos ou inseguranças (os verdadeiros transtornadores da ordem pessoal do indivíduo).

O que se pode perceber neste contexto é que quando a direção encaminha as normas, o professor que obedece ao preestabelecido, sem participar politicamente do fato, não se sente responsabilizado por qualquer resultado, seja ele positivo ou negativo. Na realidade (poder centralizado) ele não desenvolveu a cultura da participação. Pode-se afirmar por isso que o professor não agia como sujeito histórico no processo pedagógico. Dessa maneira a ação pedagógica se reduzia somente



ao executar os planos, que classifica-se como um conjunto desconexo de atividades, exposições e exercícios sugeridos pelo livro didático e por sugestão das camadas administrativas do interior ou do exterior da escola. E na realidade manifestavam-se também nas feiras de ciências onde alunos copiavam experiências, onde se considerava científico o óbvio, criando na criança a idéia que é possível fazer ciência somente demonstrando o que já foi descoberto, desprivilegiando a criatividade e a curiosidade natural da criança em seu processo de desenvolvimento. Se for necessário, pode-se classificar essa forma de atuação como ativismo, ação irrefletida, executada como forma de cercear a participação política no trabalho. Prática comum na mentalidade capitalista de produção, onde o trabalhador produz e é alienado do produto de seu trabalho pela compensação monetária, da mesma maneira que o professor da Unidade escolar em estudo.

Os novos encaminhamentos, organizados pela comunidade da escola, apontavam para outra forma de organização da Unidade Escolar (UE). Uma forma descentralizada e dialógica, que implicava em decisões coletivas e na participação dos professores enquanto agentes políticos. Encarregados do ato pedagógico, também no processo de construção de uma escola enquanto espaço de desenvolvimento social e político do aluno e do professor.

Assim foi possível ao pesquisador, definir como linhas gerais, a busca de consonância entre o conhecimento escolar (conhecimento científico historicamente acumulado) e o conhecimento cotidiano (conhecimento empírico historicamente acumulado nas relações sócio-culturais). Buscando-se uma aproximação com a teoria histórico-cultural, fundamentada em Vygotsky e seus seguidores.

Ao iniciar-se o trabalho, manifestou-se também uma série de elementos impeditores do processo de reunião, ao qual o pesquisador e o grupo se propunham. O primeiro foi o calendário escolar, já definido no início do ano letivo, no qual estavam previstos quatro dias de estudo em todo o ano letivo e o segundo foi o fato de todos os professores trabalharem 40 horas, o que implicava na não existência de tempo para leituras e estudos, principalmente considerando que eram professores do gênero feminino e que a maioria era casada ou seja, além da jornada dupla de trabalho na escola, ainda possuíam uma terceira jornada, a do trabalho doméstico, instituído como obrigação da mulher em nossa sociedade. Ao analisar tal situação, parecia impossível aos professores dedicarem parcela de tempo ao seu próprio aperfeiçoamento. Por isso, foi necessário que o pesquisador intervisse junto à direção da Unidade de Ensino para a liberação de mais dias do calendário, nos quais o professor pudesse desenvolver os estudos relacionados à mudança de projeto pedagógico.

A partir dessa conquista, se passou a estruturar a ação desenvolvida pelo pesquisador junto ao grupo de professores.

### *1.1.3 - O processo de grupo*

Assim como se sugere iniciar uma aula, em diferentes abordagens da didática, inicialmente ocorreu uma etapa de motivação, momento em que os professores foram incentivados ao estudo teórico dos principais pressupostos e fundamentos de Vygotsky sobre o processo ensino-aprendizagem. Nessa etapa o dia de estudos era dividido em dois momentos: um no qual se procedia uma leitura sistemática de textos vygotskianos e a interpretação, na forma de seminário, dos temas apresentados

em estudo e outro no qual ocorriam as discussões a partir das práticas pedagógicas, analisando problemas e situações de sala de aula, num movimento analítico do empírico diante de um referencial teórico previamente estudado e discutido buscando relações teórico-práticas para a transformação. Enfatiza-se no entanto que o objetivo não era a mudança imediata do ato pedagógico e sim de subsidiar a ação docente.

Reforça-se que não havia sido estabelecido um compromisso com mudanças em suas atividades e que a participação no grupo de estudos deveria ser espontânea, isso para garantir o máximo de aproveitamento em cada um dos encontros. O principal motivo dessa forma de ação é que novas relações entre o corpo discente e docente, sem o determinismo presente na atuação corriqueira dos professores do Colégio em estudo, provocava uma certa desestruturação funcional no professor. Colocava em xeque todo o conhecimento acumulado durante uma vida docente, para os professores em estágio de aposentadoria e questionava a formação educacional dos ingressantes na carreira do magistério.

Por um lado, a prática docente de cada um, que deveria ter uma certa consistência começava perder a sustentação diante dos estudos em processo, derivando do livro didático para o conhecimento empírico trazido pelo aluno do seu cotidiano. Porém, isso era compensado porque a prática de outros docentes também passava a ser avaliada, ou seja, a prática dos colegas, deixando a mostra uma hierarquia de valores sobre as “competências”, individuais (Quem é o melhor professor?). Uma variável constante do pacto de silêncio e mediocridade vigente em escolas onde o poder é centralizado e autofágico.

Esse quadro apresentava dois caminhos possíveis ao grupo: ou se buscava reforçar a prática pedagógica existente ou projetar novas formas de relacionamento no trabalho com os alunos. Analisadas essas possibilidades com o grupo, os dias de estudo passaram a aprofundar os temas da teoria histórico-cultural de Vygotsky, partindo dos conceitos principais de trabalho, desenvolvimento e aprendizagem numa abordagem sistematizada para que o membro do grupo se percebesse em seu cotidiano e em sua prática docente.

O estudo consistia em leituras de textos e interpretações que eram intercaladas com situações vividas na sala de aula, nas famílias e no contexto social, facilitando assim o surgimento de um segundo momento quando ocorriam discussões sobre a prática cotidiana, baseando-se nas leituras e nos exemplos vindos do mundo empírico de cada um dos membros do grupo, assim socializavam-se os conhecimentos de cada etapa de estudo.

Embora a temática fosse outra, as discussões sempre recaíam sobre o mesmo ponto: os alunos problema. Segundo os participantes do grupo eram alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, definidas pelos professores como sendo tudo aquilo que foge do padrão (aluno que grita, que fala o tempo todo, que levanta, que pergunta muito, que só faz o que a professora manda ou que não faz o que a professora manda). Apesar do contato com a teoria Vygotskyana, não ocorreram ainda relações entre a prática pedagógica dos participantes do grupo e as várias possibilidades e abordagens apresentadas pela concepção vygotskiana nos documentos estudados.

Os alunos problemas continuavam sendo aqueles que não se enquadravam no sistema utilizado pela escola, ficando relegados sempre a um segundo ou tercei-

ro plano dentro da dinâmica escolar, diluindo-se assim junto com os demais problemas de ensino, que fazem parte do cotidiano da escola e do professor.

Durante o processo, foram realizadas quatorze reuniões de estudo, tendo como objetivo comum fornecer subsídios teóricos à prática didática, pois supunha-se que havia uma defasagem quanto a referenciais metodológicos que pudessem dar sustentação à uma diferenciada abordagem no ensino. As reuniões foram enriquecidas com a presença de outros professores especialistas, dando palestras sobre temas referentes ao sócio-interacionismo ou à vertente teórica chamada de histórico-cultural, contando para isso com a colaboração da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e da APP do Colégio.

Durante as reuniões do grupo de estudo, os participantes manifestaram o desejo de poder contar com alguma prática ou metodologia que pudesse ser aplicada de imediato. Isso demonstrou que estavam acostumados com receituários, atividades parecidas com as sugeridas pelos livros didáticos de primeiro e segundo graus, aquelas "aulinhas prontas": o professor tira do livro, passa no quadro, o aluno copia no caderno, o professor elabora algumas perguntas sobre o que está no caderno e, a partir daí, emite um conceito que classifica o aluno dentre os que irão passar ou reprovar, passam os que acompanham e são reprovados os que contestam ou não acompanham o desenvolvimento do conteúdo na visão do professor.

Considerando o objetivo geral do trabalho, estava-se cada vez mais longe de elucidar a situação, pois a conduta dos participantes do grupo não demonstrava em tempo algum que seriam subsidiadas novas práticas a partir do estudo de Vygotsky. O objetivo do projeto que era, em uma visão mais restrita, o de encaminhar o grupo para uma prática pedagógica que contemplasse a construção do conhecimento par-

tindo do cotidiano e apontando para uma ruptura com as cópias de livros didáticos, parecia não atingir o grupo, porque os professores voltavam sempre às questões e procedimentos tradicionais nas unidades escolares: notas quantitativas, desenvolvimento medido em um único momento (prova), disciplina e ordem militaristas, regras impossíveis de serem cumpridas pelas crianças e desconhecidas pela maioria dos estudantes. Assim, o processo planejado que traria o conhecimento sobre a parcela da realidade que compõe a capacidade de aprender do aluno foi sendo relegada somente ao movimento teórico, pois sem receitas que facilitassem a prática, o desinteresse foi se tornando cada vez mais evidente e as propostas cada vez mais inexecutáveis.

Mesmo partindo das idéias de Vygotsky, houve dificuldades para se manterem os propósitos do grupo, pois a comunicação e a linguagem utilizadas pelo pesquisador, pouco tinham a ver com a percepção de mundo e com o pensamento do professor, que ao invés de discutir e analisar a realidade da aula, realmente esperava uma receita mágica vinda de algum dos gênios da educação mundial e que pudesse se aplicada no interior da sala de aula, de maneira a não comprometer outro senão o “iluminado”, caso não desse os resultados esperados. Assim fizeram com Piaget, Emilia Ferreiro, Freinet, dentre outros, que como não possuíam soluções mágicas, foram substituídos por outros promissores escritores de livros didáticos de aulas prontas e definidas, como se a criança do Nordeste e a do Sul pudessem partir dos mesmos pontos históricos, antropológicos e mesmo contexto sócio-cultural.

## CAPÍTULO II

### COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E PENSAMENTO

O trabalho do professor, depende em qualquer circunstância desses três elementos, justamente por ser um trabalho de interação entre diferentes sistemas de comunicação. Existe o sistema trazido do cotidiano do aluno, existe o sistema utilizado pelo professor para a comunicação social e existe o sistema exigido pela escola, gerando assim a necessidade de ampla compreensão do funcionamento e das formas de integração entre todos eles. Quando essa compreensão não existe, surgem os chamados ruídos de comunicação que de uma forma ou de outra interferem, embora não determinem o insucesso do aluno durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem, como nos apresenta Faraco (1987):

Vivemos basicamente em dois mundos. Um deles - o dos acontecimentos - nos chega diretamente, por meio dos sentidos (visão, tato, audição, olfato e paladar) e ocupa apenas uma pequena parte do nosso repertório de conhecimentos. O outro - o das informações - é adquirido de maneira indireta, por meio dos pais, dos amigos, das escolas, dos livros, dos meios de comunicações. Essas informações nos chegam através de palavras. Por isso pode-se afirmar que vivemos simultaneamente num mundo real e num mundo verbal (Faraco e Moura, 1987: 054) (grifo do autor).

A princípio, aqui nos interessa o mundo verbal, enquanto “um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles etc., ou seja a linguagem” (Luria, 1979:78). A comu-

nicação tem origem nas diversas formas de fala, o choro de um bebê, é uma forma de fala, as guturações de uma criança pequena, são uma espécie de fala, se não em essência, pelo menos em intenção, pois para que exista fala deve primeiro existir a intenção da comunicação.

Mesmo assim, a linguagem “representa a realidade, mas não é a própria realidade” (Faraco e Moura, 1987: 55). A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros, requer mediação, que conforme Vygotsky esta é executada pela fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (Vygotsky, 1991: 05). A origem da linguagem é explicada por meio e com a ajuda do trabalho. Primeiramente surge o trabalho e, em seguida, em consequência dele, a palavra (Engels, 1991:218)

A reação do desenvolvimento do cérebro e dos sentidos que o servem, da consciência progressivamente esclarecida, da capacidade de abstração e de raciocínio, sobre o trabalho e a linguagem, deu a ambos um estímulo sempre renovado para que fosse possível prosseguir o seu desenvolvimento, não tendo este terminado quando o homem se diferenciou definitivamente do macaco, mas sim, desde então, em diferentes povos e em épocas diferentes continuou a diferenciar-se em grau - ou em direção - por vezes até se interrompendo temporariamente, devido a retrocessos locais ou de, época, mas, no seu conjunto prosseguindo sua grandiosa marcha para a frente por um lado poderosamente impulsionado; por outro orientado em determinadas direções devido ao aparecimento de um novo elemento que é acrescentado ao homem quando este adquire suas características definitivas: a sociedade (Engels, 1991: 219)



Entende-se então, que frente a esta concepção, a linguagem articulada passa a ter, no uso da palavra, requisito básico para processar a informação; assim, a função da fala, conforme Vygotsky, está na comunicação e intercâmbio social. Como então facilitar a aprendizagem em sala de aula, se a primeira atitude cerceada é justamente a da fala? O silêncio exigido na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem, educam para o silêncio diante da realidade e para verdades dogmáticas que não podem ser contestadas ou reestruturadas segundo o cotidiano. Deve-se considerar que para cada ser que fala, a linguagem torna-se vivificada, não pelos sinais gráficos em si, mas por receber significações de quem fala ou escreve. Assim, conforme Vygotsky (1991: 09), é no “significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”. Lembrando também que para Vygotsky a linguagem não é representada por função intelectual da fala dissociada da comunicação.

A proposta básica, discutida no grupo, demonstra que as resistências em mudar, apresentadas desde as primeiras reuniões, pode ser associada exatamente ao fato da mudança necessária de discurso a ser processada pelo professor. Um novo discurso necessitaria de uma reciclagem completa de conceitos sobre tudo o que envolve o ato pedagógico, inclusive os conteúdos.

A palavra, para Bakhtin (1987), enquanto mediação da fala, possibilita a interação verbal, a qual “acha-se estreitamente vinculada às condições de uma vida social dada e rege de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social”. Isso é demonstrado quando os professores se apegam ao empírico para explicar o teórico, mas os exemplos não envolvem os alunos e sim os filhos, os sobrinhos, outras pessoas que não são seus alunos. Pode-se inferir que o professor

possui dificuldades para interpretar o papel de trabalhador que desempenha dentro do sistema produtivo capitalista. Parece sentir-se acima dessa condição a ponto de dissociar sua vida cotidiana de seus conteúdos em sala de aula.

O mesmo autor afirma ainda que: “as relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva, determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos todas as formas e meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala.” (Bakhtin 1990: 42). Percebe-se aí a distância estabelecida pelo próprio professor do que seria sua vida social no trabalho, e no relacionamento com os alunos através da fala, sobre as relações de cada conceito científico com a realidade.

Em Vygotsky “a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvido significado da palavra ‘e’ essas formas elevadas de comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (1991: 05). Referencia, ainda, o autor, que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que familiarizadas com as palavras necessárias, pois o conceito (generalização) não está amadurecido o suficiente, por si só, para assegurar pleno entendimento.

Questiona-se neste ponto se no professor adulto também não existem limites quanto às generalizações, pois a cada reunião com o grupo ficava evidente a necessidade de conceitos que permitissem a formação de conhecimento ou de ancoragem para a aprendizagem, mesmo nos professores. A experiência em sala de aula não era traduzida por eles como pontos válidos para análise de conteúdo ou

mesmo como forma de resgate da realidade através do resgate e do exercício da prática cotidiana.

Entende-se, então, que o amadurecimento conceitual está intrinsecamente relacionado a uma experiência, processada por um real, ou seja, material. Assim os inúmeros anos de prática docente podem não ter significado se não forem transformados em formas de aperfeiçoar o futuro. A incapacidade de resgatar e analisar a realidade se transforma em incapacidade de refletir o processo de formação do conhecimento, tanto em nível docente quanto em nível discente.

Vygotsky (1991: 8) entende que dominando a natureza o homem domina a si próprio, e que a interiorização da ação manifesta é que traz o pensamento, “particularmente é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento”. Desta forma, para o autor, o homem através do trabalho, enquanto ação, manifesta e interiorizada, influenciando a linguagem no fluxo do pensamento. Ao se focalizar o pensamento na escola estudada e no grupo de professores, percebe-se que a educação, em toda a sua extensão não é vista como trabalho por nenhum dos participantes do processo educativo, pois o aluno, o professor e os demais participantes desse ato, têm dificuldades para estabelecer relações de trabalho através da educação.

O professor continua rotulando o aluno, que por sua vez continua rotulando o professor de não trabalhadores, rótulos esses que dão origem aos chamados professores matadores de aula e de alunos desinteressados. Nenhuma das partes percebe o trabalho embutido em todas as dimensões do ato pedagógico. A visão reducionista do trabalho não permite que se perceba o quanto se modifica a natureza humana a partir da educação. Dessa maneira, a escola é sempre vista, mesmo pela

comunidade, como um local onde não se trabalha, por isso o professor pode ganhar pouco, afinal na visão de pais e da comunidade ele não trabalha e também por isso o aluno não precisa de incentivo que não seja a coação pois ele vai à escola para não trabalhar.

Muitos discursos de pais e até de professores colocam o mundo do trabalho como alternativa ao mundo da educação. Dessa maneira a escola insiste em separar o ato de produzir conhecimentos do ato de produzir objetos (teoria e prática), colocando em cheque toda a cadeia de trabalhos envolvidos no ato pedagógico e provocando a redução dessa atividade para algo parecido com lazer ou com fuga do trabalho. O conceito composto dessa forma separa a escola e sua atividade da realidade objetiva, gerando conceitos desencontrados sobre ciência, relação de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, Vygotsky (1991: 8) afirma “que a interiorização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”, permite que se infira o conceito verdadeiro que a escola forma, ou seja, é daí que vem sendo gerada a idéia de viver sem trabalhar, que ser professor é fácil, que não é necessário trabalho para a mudança da realidade social, enfim o pensamento docilizador vigente no interior da escola. Para o autor, o mecanismo de mudança individual, ao longo do desenvolvimento, tem sua raiz na sociedade e na cultura, sendo afetado por ideologias oriundas de qualquer aparelho do estado ou da sociedade que tenha influência direta ou indireta no sujeito, no indivíduo.

Em síntese, o homem pensa e fala o que vive e vive o que pensa e fala. Apesar de Vygotsky entender que fala e pensamento têm raízes diferentes, constata

que há estreita correspondência entre o pensamento e a fala, quando aborda o desenvolvimento intelectual e lingüístico das crianças, enfocando seu tema relacionado à interiorização do diálogo, em fala interior e pensamento. Partindo desse pressuposto cabe novamente uma crítica a escola, que impede o aluno, em todas as suas fases de expressar seu pensamento, até mesmo em atos simples como quando da aprendizagem de tabuadas. Por exemplo, uma grande reclamação dos participantes do grupo foi o fato do aluno contar nos dedos para efetuar as multiplicações.

Ao se analisar essa queixa, percebeu-se que mesmo não contando fisicamente nos dedos, os aprendizes contam em dedos presentes no pensamento, ou seja, deixa somente de existir o ato mecânico de manipular os dedos, mas permanece o ato de contar automatizado no pensamento, o trabalho físico se transforma em trabalho mental, passando a depender outra forma de energia para sua realização. Novamente está demonstrada a ausência do conceito de trabalho no interior da escola.

Em todo seu processo de estudo, Vygotsky trouxe significativa contribuição do segundo sistema de signos, ou seja, "as estruturas mediadoras por meio das quais os estímulos, sinais do mundo físico são filtrados"(1991: 11). Isto é, o segundo sistema de sinais "fornece os meios pelos quais o homem cria um mediador entre ele mesmo e o mundo de estimulação física, de forma a reagir em termos de sua própria concepção simbólica da realidade"(1991: 19).

Os professores do grupo se demonstraram ansiosos o tempo todo justamente por perceberem que não conseguem relacionar o cotidiano do aluno com a estrutura curricular proposta pela escola. Isso os deixa com sensações que beiram a inutili-

dade do papel da escola, posicionando-se até diante de sua própria situação política como pessoas neutras ou conformadas com a forma adotada pelo estado de condução da sua carreira no magistério. Eles possuem vontade débil e pouco interesse político na sua própria realidade por não perceberem as possibilidades de, através de sua fala, alterar a sua realidade.

Acreditam que o seu papel não é o de participar e de construir historicamente o futuro, a partir dos subsídios fornecidos pelas lutas sociais vigentes no interior da escola, local que aproxima diferentes classes sociais e que permite o embate constante entre elas.

A forma lingüística por sua vez é percebida como um signo mutável, e na afirmação de Bakhtin que valoriza justamente a fala, a enunciação, e sua natureza social, não individual: “a fala está indissolúvelmente ligadas às condições de comunicação que por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais. Posição esta adversa a de Saussure e seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como um sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais” (Bakhtin, 1990: 14).

Entre esses dois autores pode-se localizar exatamente a distância entre o falar e o fazer, uma reprodução da distância teoria/prática com origem na ala positivista da ciência, visível em nossos tempos no interior da escola de ensino fundamental, na qual trabalhamos com o grupo de professores.

Novamente se retoma a idéia da escola como um espaço político de luta entre diferentes classes sociais, um embate entre mundos diferentes. Não se justifica o papel da escola como o de tentar evitar esses embates. As crianças com sua sinceridade, atribuem a pobreza ao pobre, a deficiência ao aleijão, a feiura ao feio e as-

sim por diante, em sua ética (da criança), não consta a necessidade de negar a realidade, por isso a fala lhe é tão indispensável. Isso sem considerar o fato de que a fala é uma necessidade infantil até pelo menos os 10 anos, ela faz a base da afirmação da criança como ser no mundo, ela é força transformadora da realidade e constituidora da identidade.

Utiliza-se o pensamento de Bakhtin (1990: 17) para corroborar essa idéia pelo fato dele definir a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e material, mas nem por isso afirma que a língua é uma superestrutura, em seu sentido estrito. Para Bakhtin “a língua não é assimilável a um instrumento de produção” (1990: 17), somente o humano pode manipulá-la. Assim a tentativa de discutir com o grupo a importância do papel da linguagem na sala de aula, verdadeiramente tinha por objetivo, reinstrumentá-lo para rever o trabalho de robotização presente na didática de primeira a quarta séries do ensino fundamental no Colégio onde desenvolveu-se o projeto.

Verdadeiramente o maior espaço disponível para o professor é o da sala de aula. Ali está acumulado o material genético, cultural, ideológico que representa um momento político e histórico, mas que muitas vezes, por pressão do conteúdo e do cronograma, o professor não pode perceber e utilizar, fazendo uso dos conceitos de disciplina e ordem para justificar o cerceamento e até a sufocação do composto ideal retirado do mundo empírico da criança. A partir dessa digressão podemos perceber a influência dessa função na vida e na cidadania do próprio professor como produto da escola na qual ele hoje leciona.

Historicamente o professor viveu o mesmo processo de atrofia, pois ele foi construído a partir da mesma forma, foi formado para repassar, reproduzir, ensinar o medo no expressar-se e o medo de lutar para mudar sua história. Parece meio poético, mas é concreto o fato do magistério não conseguir se organizar em nível nacional para reivindicar um tratamento igualitário enquanto profissional que está encarregado de orientar o futuro. Pede-se que se ensine a pensar, a falar, a escrever, a ler, a participar, para um grupo de professores que, por falta de tempo ou de condições, não consegue executar essas tarefas que parecem tão simples, mas que verdadeiramente são dotadas de uma complexidade que está além do livro didático, tão conhecido pela escola e pelo professor.

A evolução da linguagem humana deu origem à comunicação e permite associá-la não ao âmago do organismo, com suas múltiplas necessidades, mas às interrelações sociais. A fala não surgiu a partir da dor ou da fome. Não se começou a falar para fazer uma oração ou para ter um sonho, mas sim, suas raízes estão “nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de seu surgimento remontam ao período de transição da história natural e história humana” (Lúria, 1979: 79).

Não cabe aqui apresentar uma análise sobre os diversos fundamentos para se entender que o surgimento da linguagem teve suas origens nas formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho. É necessário, no entanto, mencionar que a língua surgiu como um sistema de códigos independentes, para a designação de objetos, suas ações, qualidades ou relações e servindo, a partir disso, de meio para a transmissão de informações.

Por isso, conforme postula Lúria, a linguagem teve e ainda tem importância decisiva para, e na posterior reorganização da atividade laborativa, qualquer que



seja ela (andar, falar, estudar, ler, etc.), com o consciente do homem. Assim, em qualquer situação vivida e onde haja dispêndio de energia existe o trabalho, portanto, a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência (Lúria 1979:80). (grifos do autor).

A Escola congrega uma série de trabalhos diferentes e de trabalhadores não menos diferentes, por isso ela é constituída por diferentes linguagens e diferentes processos de comunicação, cada um com peculiaridades que traduzem o empírico vivido dos indivíduos. Ao observarmos os professores do grupo se comunicando, pode-se até sugerir que existe uma linguagem para comunicar o trabalho vivido por eles, poderia se chamar "professorez", é uma fala permeada pelo empírico cotidiano vindo do seu trabalho constante com alunos e do contato constante com suas necessidades.

Ignorar ou negar essa forma de existência é negar a linguagem como forma de comunicação exclusiva dos grupos que conhecem e a compartilham. A linguagem, enquanto comunicação, é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade, ou seja, ela é uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos que no estágio do homem, aproxima-se das outras duas fontes (os programas de comportamento transmissíveis por hereditariedade e as formas de comportamento resultantes da experiência de dados individuais) que se verificam nos animais (Lúria, 1979: 81)

A afirmação é contundente, mas negar ao homem a fala, é tentar reduzi-lo a condição de animal, quanto ao desenvolvimento de suas capacidades, pois isso o tornaria dependente somente do vivido pela sua origem anterior e por seus determinantes genéticos. Nesse ponto se consegue compreender em parte a recusa do

professor em admitir e assumir posturas de mudança. Ele se sente mais seguro e protegido seguindo o conhecimento já produzido e o assume como se fosse uma herança genética, entranhada em seu DNA. Assim as idéias de aluno vagabundo, de aluno relapso, de aluno desinteressado, de aluno relaxado, remontam a escola que o atual professor freqüentou no passado e compõem o que ele pensa atualmente sobre a atual escola.

Assim, o professor se comunica e ensina a se comunicar. O silêncio é poético e nem sempre comunica. O que se exige da criança não é verdadeiramente silêncio, o que se cobra é ausência de comunicação. Isso parece contraditório, pois foge dos objetivos do conhecimento, que só é válido quando serve para a racionalização e para a reflexão sobre o trabalho em suas múltiplas formas. Mesmo assim o grupo de professores estudados insiste em apontar a falta de disciplina (excesso de fala), como o principal problema de aprendizagem.

Lúria afirma ainda que “ao transmitir a informação mais complexa produzida ao longo de muitos séculos de prática histórica-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que de forma alguma poderiam resultar de atividade independente de um indivíduo isolado” (1979: 81).

Ao se refletir sobre todos esses aspectos tem-se a compreensão de alguns dos principais problemas enfrentados pelos professores e ao se buscar os pontos de estrangulamento para a atual escola em sua problemática, encontra-se a própria escola como sendo o seu veneno. Nos diz a teoria que no veneno está contido o antídoto, portanto uma mudança de postura no interior da escola fará com que surja uma geração diferente de alunos e conseqüentemente uma perspectiva de profes-

sores com um grau maior de ousadia e de participação na produção do conhecimento. Ensinando-se a fala, ensina-se o pensamento, como afirma Luria, com o “surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência” (1979: 81). (grifos do autor).

## CAPÍTULO III

### ESTUDANDO COM O GRUPO: A ATIVIDADE CONSCIENTE, ATIVIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM

A forma conjunta de atividade prática fez surgir necessariamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação. Conforme Lúria (1979: 79) esta informação "não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivência), devendo, ao contrário, designar os objetos (coisa ou instrumento) que fazem parte da atividade do trabalho conjunto". (Grifo do autor). Assim, conforme classifica o autor, a linguagem pode imprimir ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem. A primeira consiste em designar objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações; assim a linguagem permite...

discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Resulta daí que o homem está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes. É bastante a pronúncia interna ou externa de uma palavra para o surgimento da imagem do objeto correspondente e o homem pôr-se em condições de operar com essa imagem. Por isso podemos dizer que a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores" (Lúria, 1979: 80). (Grifos do autor).

Aqui percebemos a importância do mundo "interior" de imagens, que surge na base da linguagem e pode ser usado pelo homem em sua atividade. Ao trabalhar com o grupo pode-se sugerir que essas imagens estavam ausentes no professor,

sua fixação no conteúdo o impede de associar esse último a imagens internas. O conteúdo gradativamente, com a evolução do aspecto empírico do professor, se torna estático, cristalizado e desprovido de sentido.

A escola transforma o ensino em cópia, designada como algo que só possui imagem, dissociada de sentido ou de significado. O silêncio e a não participação são sintomas dessa dissociação, elemento que torna o professor e a escola amorfos, sem forma definida, sem identidade, sem expectativa.

A segunda mudança da linguagem na formação da consciência está nas palavras de uma língua, não apenas indicando determinadas coisas, mas como abstração das suas propriedades essenciais, relacionando assim coisas perceptíveis a determinadas categorias. A possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização representa para Lúria (1979: 81) a segunda importantíssima contribuição da linguagem para a formação da consciência. Assim, as palavras fazem para o homem o trabalho de análise e classificação de objetos, que se formaram ao longo do processo da história social, possibilitando à linguagem não apenas ser meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transmissão do essencial ao racional na representação do mundo.

Quando o grupo tem contato com essa informação, novamente acontece um colapso interno, pois os professores descobrem que a sua atitude em sala demonstra ausência de pensamento, pois inexistente análise quanto ao conteúdo, os procedimentos são automatizados e a sala se torna muito próxima de um templo de oração, onde, com o tempo, seus freqüentadores esquecem o sentido das palavras que compõem sua reza. “Ainda bem que Deus não faz prova oral” (sic). Era necessário, no entanto, que se passasse a estimular ainda mais a mudança das práticas peda-

gógicas, pois os participantes do grupo retomavam gradativamente os objetivos da educação, do ensino e da aprendizagem, a escola se encaminhava para uma mudança, ao menos nas aulas dos participantes do grupo.

A terceira função da linguagem, na formação da consciência, está em ser o veículo fundamental da transmissão de informação; logo, cria uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos que se aproximam das outras duas fontes, quais sejam, os programas de comportamento transmissíveis por hereditariedade e as formas de comportamento resultantes da experiência de dado indivíduo, conforme mencionado anteriormente. O estudo de Lúria tenta transformar, a partir do grupo, o conceito de utilidade da aula, para que os professores passem a associar o cotidiano da escola e o conteúdo da vida do aluno. Porém o nível de trabalho é ainda um estudo, não se alteraram as práticas docentes.

Ao se analisar o processo de reuniões de estudo com o grupo de professores, evidencia-se que nada de significativo ocorreu até o momento, pois embora os subsídios tenham aumentado o comportamento diante das experiências vividas no estudo, ainda se encontram num plano apenas ideal, não se tem professores seguros para trabalhar a partir de um novo discurso de prática. A sensação de pesquisa é de que se investiu no enriquecimento de algo que estava morto, porém o trabalho é mantido. Passa-se a aprofundar o estudo sobre a formação de consciência.

A linguagem para a formação da consciência é ativada no momento “em que ela efetivamente penetra em todos os campos da atividade consciente do homem, eleva a um novo nível o desenrolar de seus processos psíquicos”. Por isso o autor entende que a análise da linguagem e do discurso deve ser considerada também com “fator de construção de todo o conjunto da vida consciente do homem” (Lúria

1979: 32).

As discussões caminhavam sem rumo, estava ausente o sentido de discurso, como toda fala das pessoas, faltava a perspectiva de fala, onde um diálogo é composto por no mínimo dois discursos. Aqui se pode inferir que esse termo é considerado tão simples e de uso tão constante que se ignora seu sentido, associando-o a atividades políticas partidárias ou a outras que não o que é chamado de uma conversa informal. A preocupação maior passa a ser de como esses estudos vão interferir na aula dos professores do grupo, pois a ausência de conceitos básicos produz distorções que criam analfabetos semelhantes aos propostos por Bertold Brecht no poema "Analfabeto Político".

Contrasenso ou não a escola pode ser composta por analfabetos políticos, analfabetos do pensamento, analfabetos da linguagem, analfabetos da consciência, analfabetos do coletivo, e de outros tipos possíveis. Não se exigem provas de que as pessoas são capazes de refletir a prática e sim somente se existe capacidade de reproduzi-la. Após essas reflexões retomaram-se as atividades com o grupo, refletindo-se sobre a importância da linguagem.

A proposta é de que a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção, mudando essencialmente os processos de atuação, assim como os de memória do homem. No homem, o processo da memória é apoiada nos processos de discurso; a linguagem torna-se, pela primeira vez, atividade mnemônica consciente, na qual o homem coloca fins especiais de lembrar, organiza o material a ser lembrado e tem condições de não apenas ampliar o volume de informações que mantém na memória, como ainda voltar-se para o passado, selecionando nele o processo de memorização.

A linguagem do homem permite, ainda, desligar-se da experiência imediata e assegura o surgimento da imaginação. Importantes mudanças são introduzidas na reorganização da vivência emocional pelo surgimento da linguagem, que eleva a um novo nível os processos psíquicos.

“O mundo emocional do homem não é apenas incomparavelmente mais rico nem só isolado dos motivos biológicos; a avaliação das correlações das ações realmente executáveis com as intenções iniciais a possibilidade de uma formação generalizada do caráter e do nível dos seus acertos leva a que, paralelamente às categorias afetivas, formem-se no homem vivências e demorados estados-de-espírito que vão muito além dos limites das reações efetivas imediatas e são inseparáveis do seu pensamento, que se processa com a participação imediata da linguagem” (Lúria, 1979: 83)

Neste momento, é necessário que se infira que muitos fenômenos psíquicos associados à percepção de informações na vida humana, podem ser eliminados pelos sujeitos quando passam por experiências emocionais desequilibrantes. São comuns perdas de imagens e esquecimentos mesmo em casos de realização de trabalhos com ou no corpo (massagens tipo *rolfing* e trabalhos de meditação utilizando a bioenergética), quando o grau de liberação de tensão, a pressão sobre os músculos afetam a memória mesmo que de forma sutil.



Aqui Brennan (1987: 60) fundamenta a crença de que a memória das experiências se armazena não apenas no cérebro mas também no tecido do corpo. Esta é, também, uma experiência concreta que apresenta a influência da linguagem, em relação ao comportamento humano. O grupo sofreu um novo impacto quando por decisão política, ocorre nova troca de direção na escola. O diretor qualificado que havia sido admitido, há pouco tempo, é colocado para assumir outras funções e ocorre nova quebra no processo de mudança do processo escolar. O grupo envolveu totalmente, deixa de ser um grupo de estudos e passa a ser um grupo de resistência, sem objetivos claros porque, na troca, o diretor que assume possui opiniões divergentes do diretor anterior quanto à forma de desenvolvimento do processo escolar. Essa descontinuidade levou insegurança ao grupo e a partir desse momento ocorre um desinteresse na continuidade do trabalho com o grupo.

Aqui nos interessa, mais precisamente a forma de atividade consciente no homem, surgida da base da formulação do discurso, regra esta estabelecida com o auxílio da linguagem. Segundo Lúria (1979), o “advento de qualquer ação, executável com base em instrução discursiva, dispensa qualquer reforço incondicional (ou biológico)”. O pensamento expresso continuamente por uma pessoa, no caso o novo diretor, produz um conjunto de novos interesses, vinculações e define um novo padrão de engajamento. O atual diretor não participa de atividades para enriquecimento, prega a todo momento que lugar de professor é na sala de aula, que reunião é perda de tempo.

Para Lúria a formação da atividade consciente dispensa elaboração longa e se estabelece de imediato essa ação que ocorre de acordo com uma regra formulada no discurso, mostra-se imediatamente sólida, dispensa repetição permanente da

instrução e não se extingue se essa instrução não se repete. Por último, a “conversão” dessa ação numa nova não apresenta, na norma, nenhuma dificuldade, e, para que a relação anteriormente criada seja imediatamente substituída por uma contrária, basta sugerir ao sujeito uma nova instrução, dizendo-lhe por exemplo, que agora ele deve fazer o contrário... (Lúria, 1979: 84).

É característica própria da natureza humana essa imensa plasticidade e caráter dirigível dos processos de atividade consciente do homem. Assim como é sua característica ser permeado pelo trabalho com menos dispêndio de energia, portanto, o novo diretor determina com suas ações mudanças na estrutura de funcionamento de todo o processo escolar. Os professores engajados no grupo quando são afetados por isso se transformam em seguidores das novas regras, alterando radicalmente o pensamento e a linguagem até esse momento estudados e em processo de desenvolvimento interno.

Em relação à atividade social, considerando o relacionamento entre diretor e professores como fator interferente no relacionamento entre professor e aluno e entre aluno e aluno, buscou-se nos estudos de LEONTIEV sobre Atividade e Consciência, conhecimentos que embasassem a compreensão do processo de mudança a partir da nova direção.

O autor apresenta duas perspectivas para a categoria de atividade, na interpretação de como a consciência humana é determinada. Numa, ressalta a dependência direta dos fenômenos da consciência das influências sobre os sistemas receptores do homem, baseada no padrão “estímulo-resposta”. O autor demonstra as limitações desta perspectiva, quando objetos ou coisas exercem influência sobre um sujeito passivo, ignorando o elemento significativo das relações afetivas do sujeito

com o mundo objetivo, logo, ignora sua atividade.

A outra perspectiva é a superação da acima mencionada, pelo fato de as causas externas atuarem através do meio das condições internas, ou seja, as influências externas não atingem imediatamente o sujeito, sem a dependência de sua própria refração. Assim, “qualquer objeto pode mudar os seus estados e por isso manifestar-se de diferentes modos nas interações com outros objetos” (LEONTIEV, 1980: 50).

Indagando esta questão, LEONTIEV busca entender que processos mediam a influência do mundo objetivo, refletido no cérebro humano. Sua resposta básica reconhece estes processos enquanto realização pessoal no mundo. Isto significa que o mundo objetivo encontra-se na atividade da pessoa, influenciando-a pela realização de seu ser social. Fica implícito o poder da função do diretor como também determinante de uma alteração na conduta geral de todo o corpo docente e discente da escola, pois a mudança exige verdadeiramente uma revisão em todas as formas de interação e de relacionamento.

LEONTIEV (1980: 50), para entender a atividade, faz distinção entre a dinâmica e a estrutura dos processos mentais e a linguagem que os descreve, de um lado, e entre a dinâmica e estrutura da atividade do sujeito e a linguagem que a descreve, de outro. Assim, o autor sugere que a consciência é determinada, não pelo axioma de imediatividade padrão objeto-sujeito (estímulo resposta), mas inclui um terceiro elo de ligação, ou seja, a atividade do sujeito.

Esta atividade, conforme seus meios e modos de manifestação, age como mediadora, a partir de um novo padrão: sujeito-atividade-objeto. Portanto, é na atividade que tem lugar a transmissão do objeto que vai refletir na imagem subjetiva,

no ideal. A atividade é então um processo simples de trânsito entre pólos opostos, sujeito e objeto, mundo exterior e mundo interior. Ela é mediada constantemente pelo conhecimento que o indivíduo constrói a partir de suas vivências históricas relacionadas ao seu trabalho e ao seu cotidiano.

Retomando o pensamento de LEONTIEV, a atividade, é uma unidade não aditiva de vida material corpórea, do sujeito material, no plano psicológico. Neste, ela é mediatizada pela reflexão mental, por uma imagem, cuja função é reorientar o sujeito no mundo objetivo. Porém, a atividade do humano é um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. Assim, fora dessas relações, a atividade humana não existe. Por isso, esse sistema é determinado pelas formas e meios de comunicação material e espiritual, gerados pelo desenvolvimento da produção, existindo, apenas, na atividade dos indivíduos.

Dessa forma, a atividade depende do lugar do indivíduo na sociedade e suas condições, no caso da escola, a troca de diretores altera exatamente esse ponto, ou seja o lugar que o professor ocupa diante do encarregado da direção. A escola, assim como a sociedade, fornece não apenas as condições externas e sim também o fato de que essas condições comportam em si os motivos e objetos de sua atividade, os modos e os meios de sua realização.

Neste sentido, atividade humana é atividade externa, atividade prática. LEONTIEV (1980: 54) entende que “a atividade é obrigada a encontrar objetos que resistem ao homem, que o desviam, o mudam e o enriquecem. Em outras palavras, é a atividade externa que desbloqueia o círculo dos processos mentais internos, que abre o mundo objetivo”. (grifos do autor).

Ao se trabalhar com o grupo de professores, as idéias foram gradativamente sendo recusadas por eles. A cada nova reunião existia novo motivo para desestímulo, pois os processos mentais deixaram de ser compensatórios e passaram a ser diante do meio escolar atual, desnecessários. Quando analisa-se o pensamento de LEONTIEV percebe-se que considerando um processo específico - externo ou interno - partindo do motivo, ele surge como atividade humana, e se processa orientado para um fim, surge como uma ação ou sistema, uma cadeia de ações. Gradativamente o que ocorria internamente no grupo era a descoberta de uma nova cadeia de ações realizáveis mais simplesmente, sem considerar a evolução a partir do conhecimento como útil. Alguns professores, retomaram as idéias do conteúdismo.

Para LEONTIEV, “é indiscutível que a atividade humana é regulada por imagens mentais da realidade”. O que quer que no mundo objetivo se apresente ao homem, como motivo objetivo e condição de sua atividade, deve de qualquer modo ser percebido, compreendido, retido e reproduzido pela sua memória. Por isso existe mais facilidade em retomar as práticas docentes anteriores que tentar conquistar o espaço de estudo diante do novo diretor.

Fica comprovado que os determinantes de atividades também se aplicam aos processos de atividade do professor, a ele mesmo enquanto pessoa, aos seus estados e às características individuais. Infere-se então, que a consciência do homem, na sua imediatez, é o quadro do mundo que se apresenta diante dele. Um quadro no qual o próprio sujeito, as suas ações e os seus estados estão incluídos. Assim, esse sujeito acha-se confrontado somente com o mundo e não com o mundo e sua representação. Transportando essa idéia para o interior do grupo, percebeu-se que a visão do professor, daquilo que está além do conteúdo, é unilateral, pois o

indivíduo leva em conta somente o seu próprio conhecimento, desconsiderando integralmente as idéias e conhecimentos oriundos do mundo e das suas representações.

O mesmo não ocorre numa situação, onde o sujeito confronta o reflexo mental com a consciência. Isto é uma ilusão da introspecção do sujeito, derivada do aparente ilimitado alcance da consciência. Em linhas mais gerais, isso é imaginação, isso é poder criativo, isso é expansão das percepções e das concepções de mundo. Em discussão com o grupo, sobre o seu próprio papel enquanto docentes, percebeu-se que a criatividade e a imaginação criam problemas, para a chamada dinâmica da aula.

Um dos membros do grupo faz o seguinte comentário: 'Vê se é possível, um céu cor de rosa ou vermelho, folha de árvore preta? Isso é problema da cabeça da criança' (sic).

Na escola, parece somente existir lugar para o pré-estabelecido, para o combinado, para o modelo. Assim como o professor possui dificuldades originadas em seu próprio processo educacional, ele as transmite aos alunos de diversas formas, sem considerar que a imagem mental do produto como fim deve existir para todos os sujeitos de forma que a atuação com essa imagem, permitam ao indivíduo moldá-la conforme as condições ao seu dispor.

Para a criança, tanto quanto para o adulto, essas imagens são conscientes ou fenômenos de consciência. O aprofundamento do estudo sobre esse tema, aponta que, historicamente, essas imagens conscientes ou fenômenos de consciência ocorrem quando surge a necessidade de transição, de atividade adaptativa para a prática produtiva e para a atividade de trabalho, peculiar ao homem. O que se

busca no interior da escola e da aula é exatamente condições para novas práticas produtivas e para novas atividades de trabalho. A criança busca produzir sua história através do conhecimento e através dessa produção efetivar sua colaboração para o desenvolvimento para a história da humanidade como um todo. A criança busca na escola novas e diferentes formas de fazer, por isso só aprende a fazer fazendo, só toma consciência participando ativamente da atividade mecânica e política intrínsecas no processo educativo.

O grupo reagiu negativamente a esse posicionamento, por isso se faz necessário reorientar a discussão, partindo da explicação da consciência, proposta por LEONTIEV quando afirma que ela “reside nas características peculiares da atividade humana que criaram a necessidade dela - no objetivo da atividade, no caráter produtivo. A atividade do trabalho é impressa, perpetuada no seu produto” (LEONTIEV, 1980: 58). O autor aponta para o fato de que as atividades trazem implícito o desejo de materialização de quem a elabora e concebe, e que nesse ponto a materialização supera a antecipação e o planejamento executados pela consciência.

Nem por isto, partindo da perspectiva do entendimento em VÁSQUEZ (1990: 192), a atividade consciente “é inseparável de toda verdadeira atividade humana, se nos apresenta como elaboração de finalidades e produção de conhecimentos em íntima unidade”. Durante a discussão percebeu-se a existência de dificuldades para compreender a formação do conhecimento como atividade humana, o sentimento de onipotência, presente nos membros do grupo colocava-os em constante papel de detentores do poder do conhecimento, eles se portavam como aqueles que por um motivo ou outro se tornaram capazes de dar conhecimento, de formar co-

nhecimento e principalmente de dar e formar o conhecimento certo.

Utiliza-se novamente VÁSQUEZ (1990: 191) para fundamentar que em cada passo dado pelo professor, em sala de aula, ele deve considerar sua postura de trabalho como uma atividade própria do homem que:

“não pode reduzir-se a sua mera expressão exterior, e que ela faz parte essencialmente da atividade da consciência. Essa atividade se desenvolve como produção de objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, mas se manifesta, também, como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade.”

O grupo entrou com as idéias de que o necessário é passar no vestibular, ‘de que adianta um aluno inteligente que não sabe resolver de maneira rápida os problemas de uma prova de vestibular?’ (sic).

Assim para a escola, a forma de interagir com a realidade não está entre as mudanças necessárias na escola. A melhor escola é aquela que torna o aluno apto para prestar exames de vestibular e ser aprovado. A questão lançada ao grupo foi: e se o vestibular não for mais utilizado? O grupo reage protestando e afirmando que isso não é possível, que eles estarão aposentados quando isso acontecer.

O grupo foi se transformando em um elemento estranho ao processo de mudança proposto no início do trabalho, pois desconsidera ou não percebe que a participação no cotidiano transforma a realidade histórica, o conhecimento e a consciência do humano; e que o professor é um estimulador dessa interação com a realidade por meio de atividades que levam à transformação; e que a transição é efetuada por meio da linguagem, produto e o meio de comunicação das pessoas que to-



mam parte na produção.

LEONTIEV propõe que a “consciência só existe na forma de imagem mental revelando o mundo circundante” (1980: 62), significando que a atividade continua a ser prática, externa, posteriormente tornando-se um objeto de consciência, de tal forma que o homem torna-se consciente das ações dos outros homens e através deles, das suas próprias ações.

O grupo, assim como a escola, tem uma realidade constituída a partir do conhecimento didático-científico, que o limita quanto a percepção a tal ponto que é difícil comprovar que o professor tem consciência do ser histórico que transita ao seu redor, seja ele aluno ou seja ele filho do professor. Esse pensamento cria uma divisão na consciência que separa a teoria da prática e constrói a percepção de que o mundo está constituído somente em duas dimensões: a do bem (certo) e a do mau (errado), a da teoria (certo) e a da prática (errado). Assim toda a conduta da escola está baseada na essência do positivismo, na valorização da certeza da ciência perfeita e na conseqüente desvalorização no conhecimento originado no cotidiano dos seres que não são cientistas.

Assim, entende-se que é necessário integrar o empírico e o científico como sendo um a complementação do outro e que ambos constituem a “pré-condição para a geração de ações e operações internas que têm lugar na mente, no plano da consciência. É nesta plenitude que a consciência começa a ser emancipada da atividade sensorial prática, externa e o que é mais, parece controlá-la” (LEONTIEV, 1980: 62). Uma supremacia da prática, gera limitações tanto quanto um exacerbado domínio teórico, portanto aqui omitir o conhecimento atribui mais sentido ao ato pedagógico que aplicar somente o conteúdo proposto pela grade curricular escolar.

Nesse entroncamento é que apreciamos a questão da aprendizagem, enquanto condição necessária, culminada pela atividade objetiva do sujeito e sua captação de significados nos modos de ação, socialmente operadas. Para facilitar a confluência teórico/prática toma-se a idéia de VÁSQUEZ (1990: 192), quando afirma que: "o homem age conhecendo do mesmo modo que (...) se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora, ele se põem em relação com ela através das finalidades".

A separação dos mundos (teoria X prática), se constitui num dos problemas mais presentes no interior da escola. São comuns depoimentos que afirmam a importância da prática sobre a teoria. Em um dos encontros ouviu-se a seguinte fala: 'a discussão é boa, tenho aprendido muito, mas não vale p'ros meus alunos, eles são pobres e têm fome, vêm p'ra aula por causa da merenda, não estão interessados em aprender. Quando terminarem a quarta série, vão trabalhar e a escola não ensina a trabalhar, vira um monte de teoria, que nem as reuniões' (sic).

Por mais que discutisse novas perspectivas teóricas, o professor se mantinha aprisionado em um mundo empírico cujas imbricações ocorrem e são válidas somente para o interior da sala e quem sabe para o pátio da escola. O ato pedagógico se constitui como uma ilha cercada pela vida quotidiana sem levar em conta que as finalidades as quais o homem se propõe são verdadeiramente mediações relacionadas ao binômio pensamento e ação. Neste ponto pode se justificar a ação do professor como mediador do conhecimento, papel não percebido pelo grupo mesmo após tantos encontros para estudo e discussão.

Entendemos aqui, que o estabelecimento de objetivos e metas é uma das condições necessárias para realização do relacionamento entre o cientificamente acumulado e o empírico de cada participante do ato pedagógico, portanto, atingindo assim toda atividade prática, manifestada através do trabalho humano, atividade cuja ação do sujeito é realizada sobre uma matéria que existe como parte do conhecimento anterior do ser humano, independente de sua consciência e das operações exigidas para sua transformação.

Nesse sentido, “o objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais e a finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana” (VÁSQUEZ, 1990: 194).

O grupo quando se encontra cristalizado na idéia que distancia a teoria e a prática nega a proposta de VÁSQUEZ (1990) quando postula que:

“a atividade prática pode mudar, dando lugar a diversas formas de práxis.

Seus objetos podem ser:

- fornecidos naturalmente, ou entes naturais;
- produtos de uma práxis anterior que se convertem, por sua vez, em matéria de uma nova práxis, como os materiais já preparados com que trabalha o operário ou com que cria o artista plástico;
- o humano mesmo, quer se trate da sociedade como matéria ou objeto da práxis política, ou revolucionária, quer se trate de indivíduos concretos” (VÁSQUEZ, 1990: 192).

Na investigação junto aos professores do grupo interessou-nos em primeira instância a práxis social, ou seja, em seu sentido mais restrito, a atividade de grupos

ou classes que levam a transformar a organização e direção da sociedade e consequentemente da escola e da vida do aluno, mediada pela atividade do Estado, que é que se encarrega de propor as ações pedagógicas e política básica do interior da escola. Esta forma de práxis é a atividade sócio-política que permeia a realidade e o contexto da escola e que no entanto pareceu ignorada pelos componentes do grupo, que atribuíam com facilidade essa atividade somente ao corpo administrativo, insistindo que a única função do professor é ministrar conteúdos.

É neste contexto que focalizamos a atividade social desenvolvida pelos sujeitos sociais, no contexto escolar aqui estudado, analisando o fenômeno chamado acomodação, quando o conjunto envolvido no ato pedagógico se recusa a atuar sobre a sua própria história por se sentir incapaz diante de sua realidade, dando origem a pactos de mediocridade onde cada um representa um papel, diferenciando sempre o cotidiano da ciência. Isso nos leva a considerar verdadeira a posição de VÁSQUEZ quando afirma que: “se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se” (VÁSQUEZ, 1990: 192).

Essa é a vida da escola demonstrada pelos professores que estudaram com o pesquisador, durante a existência do grupo. Para tentar ainda mudar essa visão, começaram a partir desse estudo teórico/metodológico a serem construídas posturas práticas para o interior da sala de aula, que descrever-se-á no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO IV**

### **ASPECTOS EMPÍRICOS DO TRABALHO COM O GRUPO: JOGOS PARA A SALA DE AULA E A AULA DO PESQUISADOR.**

O aprisionamento do grupo em atividades práticas deu origem a cobranças de soluções para problemas no interior da sala, por isso, atendendo a solicitação do grupo de professores, que como se esclareceu no capítulo anterior, não estava habituado a leituras e reflexões, buscou-se junto ao aparato teórico um conjunto de atividades através das quais se pudesse integrar a linha da matriz teórica ( histórico-cultural ), tornando-a o elemento mediador das práticas pedagógicas dos integrantes do grupo, formulando algumas atividades através das quais pudesse ser materializada a teoria transformando-a em instrumento educativo a ser utilizado na sala de aula.

O objetivo principal dessa proposta era o de reduzir a distância entre a teoria e a prática, muitas vezes lembrada pelos professores e principalmente o de reduzir a distância entre o conteúdo (sala de aula) e a vida (realidade). A mudança seria a alteração do padrão mecanicista vigente mesmo no interior do grupo, transformando-o em um grupo que fosse capaz de utilizar e ensinar a utilizar o que denominamos de “funções mentais superiores” onde o indivíduo pensa e elabora, faz abstrações e se organiza a partir da utilização do conhecimento cientificamente acumulado e do conhecimento que adquire através de sua história de vida no cotidiano.

A real deficiência a ser sanada, partiu da observação do fato que quando se faziam as leituras e reflexões os professores separavam sua atividade pedagógica da atividade mental, como já foi esclarecido no capítulo anterior, dando origem as-

sim, a duas linhas: uma na qual estava consolidado o trabalho pedagógico e a outra do pensamento reflexivo diante da teoria estudada.

Essas linhas se cruzavam esporadicamente quando algum exemplo vindo do grupo era socializado. Iniciava-se a preparação de atividades para a sala de aula a partir do respeito ao conhecimento real, nesse trabalho considerado como sendo o ato pedagógico construído, e individual de cada participante do grupo, para a partir dele criar o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) elementos do pensamento que na criança permitem que ela realize tarefas por mais complexas que sejam, com auxílio de um adulto ou de alguém mais instruído (Nível de Desenvolvimento Potencial). No adulto participante do grupo, esse fator os torna capazes de avançar no processo, buscando interagir nas duas linhas, a da prática pedagógica e do pensamento reflexivo.

Buscou-se com um professor da Universidade Federal de Santa Catarina, que desenvolvia um projeto na área de educação em Florianópolis, junto ao SPEC/PADCT/ Universidade Federal de Santa Catarina, subsídios para novas práticas educacionais dos participantes do grupo, o que culminou com visita do referido professor trazendo o tema: “Jogos em classe como recursos didáticos”, um curso com duração de 20 horas/aula, que objetivava facilitar a produção e o uso de jogos nos processos de aprendizagem.

O curso foi ministrado pela Professora Dra. Diva Maria Fleming e realizado na Escola Isolada da Caieira do Sul em Florianópolis, tendo sido oferecidos os seguintes conteúdos programáticos:

- Análise de teorias sobre jogos.

- Objetivos dos jogos didáticos em sala de aula.
- Metodologias para aplicação de jogos em sala de aula.
- Criação e confecção de jogos para a sala de aula.
- Jogos industrializados e a sala de aula.
- Simulação de jogos para salas de aula de ensino fundamental.
- Aplicação de jogos - exemplos.

Após ministrados os conteúdos, e ampla discussão, foi lançado um desafio onde cada professor produziu um jogo para a sala de aula, no qual obrigatoriamente deveria estar contido um conhecimento curricular, trabalhado em sala de aula, tendo o professor criador que explicitar as regras e o seu funcionamento, de maneira a deixar claro a função didática de cada jogo criado. Nesse momento a atuação foi direta na ZDP do participante do grupo, pois essa atividade era uma resposta às necessidades declaradas pelos professores, pois reunia um trabalho prático com o lúdico. Havendo oportunidade do professor mais capacitado realizar em parceria com os participantes, atividades para as quais suas habilidades exigiam a assistência de alguém mais competente.

Após esse evento, foi realizado um seminário aberto à comunidade escolar, no próprio Colégio, onde os participantes do treinamento em Florianópolis, apresentaram os jogos construídos sob a supervisão da professora ministrante, mostrando aos demais professores da escola, os objetivos de cada jogo e a sua operacionalização em sala de aula e com os conteúdos.

Foram produzidos e apresentados 10 jogos que passaram a fazer parte do acervo didático do Colégio, ficando à disposição nessa instituição para uso de todos os professores. Associamos esse trabalho, apontado como essencial pelos partici-

pantes do grupo ao fato de Vygotsky, dar uma grande importância aos 'jogos', porque eles só se tornam possíveis por serem determinados por regras e pelo domínio delas por aqueles que dele participam. Só joga aquele que domina as regras.

A sociedade, ou seja, o homem socialmente organizado, também se estrutura através de regras definidas, regras essas que tornam possível a convivência em grupo e em sociedade. Assim, o real objetivo do jogo é fornecer subsídios para o estabelecimento de analogia entre a realidade da escola e a realidade da sociedade tornando possível internalizar, por analogia, o princípio do funcionamento das organizações sociais regidas por leis, que são regras que regulam a convivência humana de uma forma subjacente e lúdica.

"No brinquedo, a criança faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo" (Vygotsky, 1985 p.113). O grupo passa a trabalhar a utilização de jogos didáticos que essa atividade implica na apropriação de dois conhecimentos: as regras em si e o conhecimento elaborado pelos conteúdos trabalhados em sala de aula que estão associados ao jogo. O que se percebe é que como a manipulação ocorre de forma lúdica, abre-se a possibilidade de um trabalho menos voltado ao pragmatismo imposto pela ciência positivista e torna-se o jogo uma importante ferramenta no processo de aprendizagem.

Através do lúdico proposto nesses processos, abre-se a possibilidade da criança se inserir em seu mundo através da interação entre conhecimentos didáticos a serem apreendidos na escola e o brinquedo transformando o processo de aprendi-



zagem de conteúdos em uma forma prazerosa de apropriação.

Relatos de professores do grupo de estudos, sobre a criação e utilização dos jogos em sala de aula, mostram a aceitação da atividade por parte dos alunos bem como alguns dos resultados alcançados. Transcrevemos aqui a fala de dois Professores, que participaram do projeto e que embora atualmente atuem noutra Unidade Escolar, continuam utilizando o material produzido pelo grupo de estudo do Colégio.

**Prof. 1** - “Se pensarmos sempre no trabalho que nos dará em sala de aula a formação de equipes com os alunos, não estaremos beneficiando nosso aluno com diversas atividades, como por exemplo os jogos. Criamos o jogo da tabuada, o bingo do sistema monetário, jogo da memória e quebra cabeça, envolvendo operações matemáticas. Desenvolvemos estes jogos por existir uma defasagem de material didático nesta área. A aplicação destes jogos trouxe ao aluno o gosto pela multiplicação (tabuada), sendo que esta foi aprendida e fixada pelo jogo. Adaptando cada jogo ao grau de complexidade das séries atuantes” (sic).

**Prof. 2** - “Os alunos gostam, pois os tiram da rotina (quadro-de-giz e caderno) a participação é maior. A interação com os outros grupos nas trocas e discussões é um fator relevante, pois de forma subjacente repetem e discutem as operações matemáticas, pensando nas estratégias dos jogos. Geralmente os professores de primeira a quarta série, somente têm cursos na área de alfabetização, nunca alguém vem nos mostrar formas diferentes de trabalhar a matemática. Foi através deste curso com a professora Diva que aprendemos que, o professor é capaz de criar seus próprios jogos, vendo seu funcionamento em sala de aula e dando ótimos resultados” (sic).

Esses depoimento reforçam a idéia de que por mais que o grupo parecesse improdutivo, como insistia em afirmar o último dirigente da instituição, os professores evoluíram no pensamento didático e apresentam condições de reestruturação do processo da aula, ou seja, houve concomitante evolução teórica, houve transformação no pensamento sobre a aula por parte dos professores participantes do grupo de estudos.

#### **4.1 - As Aulas**

Como pesquisador participante, havia a necessidade de integração no processo educativo desenvolvido em sala de aula pelos professores. Para comprovar a forma de ocorrência da prática, bem como, para, através de observações, apresentar sugestões metodológicas que privilegiassem a teoria histórico-cultural, que permitissem a análise de contexto, das possibilidades e implicações no trato de um ensino com formato dialógico e interacionista, conforme as discussões ocorridas nas reuniões de estudo.

A primeira observação diz respeito ao aprendizado dos jogos solicitado pelos professores, por eles elogiado e que mesmo assim, em todos os momentos de observação didática da aula, não se mostraram presentes, o que novamente indicou uma separação entre a teoria e a prática, o trabalho desenvolvido com o grupo, não havia apresentado resultados ao menos nesse aspecto. O amorfismo e a paralisia didática ainda estavam presentes na aula. O discurso do professor havia se alterado porém a sua prática cotidiana continuava estruturada na carga curricular.

A discussão, os trabalhos desenvolvidos, bem como análises metodológicas,

comprovadamente já permitiam aos participantes do grupo refletir problemas e resultados, eram levados em simulações da realidade ao grupo de estudo, sendo o grupo capaz nas discussões de sugerir possíveis reencaminhamentos através do suporte da matriz vygotskyana de análise da realidade social da escola.

Para que se aprofundasse ainda mais a observação, foi aleatoriamente escolhida uma turma qualquer do ensino fundamental. Essa escolha recaiu sobre a 2ª série do ensino fundamental, sala na qual se desenvolveriam os laboratórios de ensino/aprendizagem. A professora, participante do grupo, se prontificou a desenvolver toda e qualquer sugestão que fosse apresentada a partir dos estudos já realizados, enfim, apresentou-se como voluntária para o desenvolvimento do projeto. Seu papel seria de agente de apoio didático-pedagógico ao pesquisador, que atuaria diretamente em contato com os alunos como professor regente. Assim, as atividades foram acompanhadas pela professora que auxiliava no processo quando solicitada.

O primeiro fator utilizado pelo pesquisador foi um dos limitadores de inovações didáticas, ou seja, o planejamento curricular. Seguiu-se esse planejamento para provar que o planejamento interfere em novas práticas pedagógicas mas não determina os fracassos diante delas. De acordo com esse planejamento, o tema a ser desenvolvido deveria estar relacionado a solos e vegetais, em primeira vista para uma comunidade onde existe abundância, algo redundante para se trabalhar com crianças e por isso um conteúdo fácil que geraria poucas dúvidas e problemas, para que os alunos acompanhassem e participassem da aula.

A aula sobre solos foi iniciada com o estudo das rochas. Inicialmente o pesquisador sugeriu que as crianças falassem sobre o que conheciam sobre as pedras;

relacionou-se então os tipos, as formas, locais onde se encontravam, trabalhando ainda com a curiosidade de como se formavam. Surgem diversas teorias sobre a formação das rochas e do solo. Após esgotadas as possibilidades do aluno, passa o pesquisador para um momento expositivo, quando é feita uma explanação sobre o assunto, utilizando dos recursos disponíveis na sala de aula, previamente preparados pela professora, ou seja, saliva, giz e quadro de giz, não estavam presentes na sala de aula outros recursos didáticos que permitissem a concretização dos conteúdos. Novamente se faz presente a distância entre o estudo realizado pelo grupo e a prática docente levada a efeito diante do aluno.

Considerado isso, trabalhou-se com os recursos disponíveis sobre: composição, origem do solo, enfatizando as ações da natureza facilmente perceptíveis pelo aluno na sua realidade, assim como, (calor, chuva, frio) e como esses fatores agem sobre a decomposição do solo e das rochas. Após esse momento de estudo e de reflexão, a turma foi dividida em grupos, para desenvolver uma atividade que envolvesse um movimento de pesquisa na realidade, por isso se propôs aos grupos o seguinte trabalho:

- 1 - selecionar rochas nas imediações da Escola;
- 2 - cada grupo deveria organizar uma coleção na sala de aula;
- 3 - a coleção deveria ser ordenada quanto a dureza e apresentada aos demais colegas com as devidas justificativas, referenciando a fonte, e demais dados referentes ao material coletado.

Passado algum tempo, as equipes começam a concluir e apresentar suas coleções aos demais grupos, discutindo os locais de coleta, comparando rochas, explicando o ordenamento das suas coleções, podendo se observar que conheciam

a razão de determinada pedra ocupar determinado local e não outro. Nesse momento de interações, pôde-se sentir um clima de construção/reconstrução das conclusões e opiniões sobre rocha e sobre solos, mesmo isso ocorrendo de forma um tanto sincrética e empírica, porém demonstra-se que o aluno é capaz de associar o conteúdo didático à realidade, desde que exista a disposição pedagógica para isso.

Das lições extraídas da atividade pelas crianças: quanto a ordenação das coleções, das mais duras para menos duras, eles relatam que isso facilitou diferenciar as rochas e que as coisas assim não ficavam bagunçadas, para quem olhasse era possível explicar o que acontecia na natureza. A criança ordena a realidade para compreendê-la e para poder socializá-la. A escola ignora esse fator quando se dispõe a decidir sobre o quê e quando a criança vai aprender, dentro do movimento didático. Não se quer criticar o currículo, e sim a ditadura curricular que impede o movimento do conhecimento a partir da realidade conhecida da criança, pois, segundo outros professores, se perdeu muito tempo dentro de um só conteúdo.

Novamente cai por terra o estudo realizado, pois se associa tempo e aprendizado, sem considerar qualidade do aprendizado e trabalho desenvolvido para isso. Trabalhar o livro didático é mais produtivo, na visão do professor, mesmo daquele que participou do grupo de estudos.

Mesmo assim, com a censura quanto ao tempo gasto em um mesmo conteúdo, continuou-se a aula, seguindo os mesmos princípios. Foi feita uma nova proposta de discussão com os alunos, através da seguinte questão, que após discutida e esgotada, deveria ser apresentada individualmente em trabalho escrito:

- Existe possibilidade das pedras se transformarem em solo? Por que?

As crianças se puseram a discutir o assunto e, durante um tempo considerável, surgiram discussões e teorias intermináveis, que porém traziam, a partir da consistência das rochas, princípios conclusivos interessantes. Após essas discussões (intermináveis), os alunos começavam a apresentar o resultado de suas discussões, os quais podem ser assim sintetizados:

“- As pedras se desmancham com o tempo e viram terra, porque com o calor elas espicham, daí chove, elas molham e partem” (sic).

Praticamente todos chegaram à mesma conclusão, havendo apenas variações quanto à forma de expressão utilizada, porém relatavam oralmente as conclusões que deveriam ter sido feitas por escrito. Perguntados sobre o motivo de apresentarem as respostas apenas orais e não escritas, obteve-se a seguinte e unânime resposta:

“- Assim é bem mais fácil. É muito complicado escrever estas coisas” (sic).

Porém o depoimento que marcou profundamente a aula foi de outro aluno quando assume a seguinte posição:

“- Não consigo, pensar e dizer p’ra mim já é bastante difícil” (sic).

Outro aluno dá o seguinte depoimento sobre a escrita:

“- Me entendo melhor falando do que escrevendo” (sic).

A preocupação maior se desloca para o fato do aluno da segunda série assumir uma preferência visível pela verbalização. Isso é amplamente discutido em capítulos anteriores desse trabalho, porém a questão é: a escola percebe isso? O professor está preparado para aceitar e avaliar a partir da exposição oral e expon-tânea do aluno? Mesmo o professor, que participava do grupo de estudos, pareceu perturbado com tanta falação, não levando em conta o objetivo da atividade que era

a interação de sujeitos (aluno-aluno, aluno-objeto, professor-aluno-objeto) na construção do conhecimento de forma coletiva pelos participantes do ato pedagógico, tendo o professor regente o papel de mediador do conhecimento cientificamente acumulado.

Nessa abordagem pode-se avaliar os problemas decorrentes da utilização do processo, em uma escola conteudista, pois o objetivo enquanto ato pedagógico foi alcançado, porém com muito mais tempo do que o previsto, a atividade deveria estar concluída em uma manhã mas nos prolongamos por mais duas que, para a escola, é uma perda de precioso tempo. Após as conclusões da aula, observou-se que o professor se propunha a recuperar o tempo perdido com os alunos, ou seja, nada mudou a partir do estudo, a prática pedagógica estava ainda atrelada ao conteúdo e ao cumprimento de metas definidas a partir das necessidades da escola e dos demais órgãos encarregados de controlar o ato pedagógico.

Observando à distância o que ocorreu na aula, percebeu-se ainda que o fato da tarefa se desenvolver de forma dialógica, fora dos padrões comuns estabelecidos pela escola e das aulas tradicionais, ou seja, utilizando, além das quatro paredes da sala de aula, os demais espaços físicos da unidade escolar, demonstrou a incapacidade do aluno de dirigir o seu próprio processo de conhecimento, pois os alunos confundiam a aula com recreio, o que implicava em constantes reordenamentos de conduta, para que não fosse perdido o objetivo proposto para as aulas.

Seguiu-se com o experimento e em outra aula, abordou-se o tema: solos e sua relação com as plantas. Foram executados alguns experimentos para demonstrar o solo quanto à permeabilidade. Utilizando o mesmo princípio da aula anterior, ou seja, divisão da sala em equipes e a busca do material de pesquisa nos arredores

res do prédio escolar, o material (solo) foi coletado pelas equipes nas imediações do Colégio, sendo classificado quanto a cor e observada a presença ou não de vegetação, no local da coleta. Observando o desenvolvimento da atividade, pode-se notar uma ampla discussão entre os alunos sobre: o como coletar, já que não houvera instrução por parte do pesquisador de como proceder a coleta, justamente para não induzir o pensamento do aluno que o regente da aula sabia mais do que ele.

Alguns alunos, mais afoitos, arrancavam tufo de capim com a mão para ver como o solo se apresentava abaixo. Logo, alguém providenciou uma enxada, para cavar e perceber o solo mais profundamente, esse procedimento foi adotado quase que imediatamente por outros grupos, até que acabaram os instrumentos. Novo círculo para discussões se fez, para que o mesmo instrumento pudesse ser utilizado pelos outros grupos (aqueles que não possuíam o instrumento). Ocorreu, então a negociação para o empréstimo e o uso coletivo do instrumento enxada, quando da coleta. Traçaram imediatamente um quadro de regras, determinando tempo de uso, devolução ou repasse para outros grupos que não tivessem ainda coletado amostras de solo. Novamente não pareciam as crianças da escola, conforme declarou a professora: "... achei que eles iam brigar, mas nunca chegar a um consenso, criança é tudo egoísta..." (sic).

O trabalho cooperativo se mostrou presente, independente da vontade ou do comando dos professores, ficando claro que a escola é quem cria limite para essa forma de ação quando impõe regras para que o trabalho aconteça, interferindo na auto-determinação do próprio aluno. Além disso, dois fatores se fizeram presentes nesta atividade: a imitação (quando as crianças menores, observando os mais experientes no ato de coletar, mudaram sua forma de coleta sem ajuda ou explicações



dos professores, simplesmente seguindo os passos dos que já possuíam um conhecimento mais evoluído) e o uso constante da linguagem para atingir, através de ponderações, o convencimento dos grupos monopolizadores da ferramenta para a socialização dessa ferramenta (enxada).

Fica assim demonstrado que processos que envolvem atividades extra-classe podem contribuir com a dinâmica escolar como acessório ao processo de ensino aprendizagem, principalmente por ser um meio natural de comunicação e de socialização imediata do conhecimento historicamente acumulado pelos indivíduos durante essas atividades.

As atividades, assim desenvolvidas, atuaram na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ampliando aquilo que o aluno consegue fazer sobre supervisão de um adulto (professor) ou de alguém que já possua o conhecimento em nível que lhe permita socializá-lo (aluno mais experiente), mesmo em pequenas situações, como as desenvolvidas nas duas atividades de campo (por assim dizer) em variados aspectos dos quais são destacados, para efeitos desse trabalho: os cognitivos, os psicomotores, os sociais e os culturais.

De acordo com a caracterização de Vygotsky e seus seguidores, é na ZDP que é possível criar espaço para o aparecimento de novas maneiras do participante de um processo de ensino/aprendizagem menos competente, participar, entender e enfrentar as tarefas e os problemas, propostos pelas atividades, isso graças aos recursos e ao apoio oferecidos por seus colegas ou orientadores mais competentes em relação ao assunto abordado durante essa atividade, esclarecendo os princípios a serem seguidos para que se processe o domínio do conhecimento a ser adquirido. Ressalta-se também que isso vai ocorrer ao longo do desenvolvimento da interação.

Nesse momento, se retoma a idéia do grupo de estudos que, em primeira instância, não demonstra ter percebido que é importante propiciar ao aluno um encontro com o objeto real para que a partir dele o aluno tenha condições de construir abstrações mentais transformando as diversas linguagens em processos crescentes de aquisição dos sentido e dos significados, ou seja, na formação das funções mentais superiores. Os professores do grupo de estudos, assim como a escola, não possuem tempo para essa percepção, estão cegos para o conhecimento acumulado pela criança (aluno), na sua vida e dentro de sua história individual familiar e comunitária, negando a possibilidade de aprendizado em outro local que não seja o local onde se localiza o prédio que representa a escola.

Ficou acentuado no desenvolvimento dessas atividades, que os relatos continuavam não sendo feitos de forma escrita, havendo dificuldade dos alunos em redigirem conclusões simples, ou mesmo de redigirem os resultados das suas observações empíricas. Os relatos, em sua maioria continuavam sendo feitos de forma oral. Alguns grupos quando apresentavam algum resultado por escrito, o faziam com poucas palavras cujo sentido ficava prejudicado. Abaixo, transcrevemos um exemplo:

“- terra preta, cresce bastante no cascalho nada” (sic).

Estas observações eram referentes ao trabalho desenvolvido observando a relação existente entre o tipo de solo e o crescimento das plantas. O relato poderia ser simples porém não reduzido a ponto de não permitir a compreensão por outros que não aqueles que o executaram. A mesma situação não ocorria com os relatos orais. Neles as deduções fluíam com naturalidade e se criavam inúmeras teorias para cada situação e ocorrência encontradas no processo de pesquisa.

O problema, aqui configurado, é comum na segunda série estudada, e ao que parece, está relacionado ao fato do processo de alfabetização se encontrar em fase de complementação, porém é necessário que se proponham encaminhamentos que facilitem a superação do que denota um trauma quanto à atividade escrita, trauma esse observado até mesmo nos professores que participaram do grupo de estudos, permitindo assim que o aluno consiga transformar seu pensamento em símbolos gráficos instituídos como escrita, podendo descrever a realidade que o rodeia, ao invés de decorar palavras.

A situação merece uma análise mais profunda entre todos os professores alfabetizadores, pois, talvez nesse ponto resida o obstáculo dentre os mais significativos para aprendizagens posteriores. Cada vez mais, fica evidenciado que o estudo realizado com o grupo, pouco colaborou para o desenvolvimento de outra mentalidade no professor participante, pois essa situação foi discutida durante algumas das reuniões de estudo. Demonstrou-se no momento em que ocorreu a discussão desse tema que para Vygotsky, o pensamento e a linguagem formam uma unidade dialética em duas linhas que tendem a se cruzar. Porém, o simples fato de se apropriar do código lingüístico não nos dá garantia de que o processo de escrever esteja resolvido. Embora conhecendo isso, a visão do professor quanto ao domínio da escrita continua sendo relacionado: "... ao escrever as palavras corretamente, automaticamente o aluno terá fluência na comunicação escrita..." (sic). Esse relato foi feito por um dos participantes do grupo quando o pesquisador demonstrou a resistência das crianças em relação à escrita, surgiu a idéia de que o aluno escreverá melhor assim que escrever corretamente, enquanto isso não ocorrer ele terá dificuldades.

Para Vygotsky (1991: 131), “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo (...) A relação entre eles não é no entanto algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento”. É, pois, preciso, um trabalho efetivo com escolares nesta direção, escrevendo e descrevendo; objetos, situações significativas, para que estas condições se desenvolvam pois a linguagem é o instrumento mediador no processo de relação homem/mundo. A situação percebida, durante as aulas desenvolvida foi levada novamente ao grupo de estudos para conseqüente análise e possíveis encaminhamentos.

Vygotsky (1989, p.119) sugere: “... Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. Dessa forma, discutindo no grupo, ficou, ao menos em primeira instância, claro aos participantes o caráter processual da aprendizagem da língua escrita, e que não se ensinam letras e palavras e sim uma forma de expressão. A partir disso, inicia-se um novo momento no grupo, pois a partir da experiência realizada na segunda série frequentemente os professores solicitavam alguma ajuda, sempre na forma de intervenção direta do pesquisador na aula, principalmente em conteúdos relacionados a Ciências. Sempre que surgiam dúvidas, o pesquisador era chamado para uma intervenção rápida e por assim dizer curativa e após o professor continuava sua aula.

Entretanto, o que chamou a atenção foi a solicitação de uma professora para que o pesquisador complementasse uma aula. Num primeiro momento pareceu um teste de conhecimento, pois o assunto trabalhado era: os vegetais, o mesmo assunto que o pesquisador havia trabalhado em outra série. Para tomar conhecimento do processo já ocorrido, perguntou-se ao grupo de alunos:

- O quê vocês já sabem sobre vegetais ?

Os alunos responderam em coro:

“Vegetais são plantas compostas de: raiz, caule, folha, flores...” (sic).

Como já haviam aprendido as definições, levamos os alunos até um terreno baldio, situado em frente ao Colégio, onde existiam muitos vegetais. Ali seria realizada uma atividade de identificação das partes por eles citadas na sala. A tarefa consistia em cada um trazer determinada planta para identificação das partes. Depois de muita procura no terreno baldio, para espanto da professora e do pesquisador, os alunos retornaram sem as plantas e com a seguinte justificativa:

“Professor não encontramos vegetais e nem plantas” (sic).

Diante dessa justificativa, o pesquisador lançou a seguinte arguição:

O quê vocês entendem por plantas ou vegetais ?

Os alunos responderam: “são aquelas que a gente pode comer (repolho, alface, aipim)” (sic).

Analisando o fenômeno, verificou-se a determinação cultural que as palavras assumem no seu contexto. Para Vygotsky (1989:p.104), as palavras sem os seus significados correspondentes são coisas vazias. Existe uma diferença entre significado e sentido, onde o primeiro determina uma generalização construída historicamente, enquanto que a segunda expressa o nível de significância para o indivíduo naquele determinado momento. No sentido genérico, a professora tinha dado uma boa aula, pois o que os livros dizem estava contemplado no conhecimento adquirido pelos alunos. Porém o conhecimento possuído pelo aluno, não apresentava relação alguma com sua vida e seu cotidiano. Novamente a escola separando, através do professor, a teoria da prática.

A questão enfocada por Davidov (1993,p. 183) “a simples transmissão de conceitos, em geral não conseguirá mais que uma assimilação irreflexiva das palavras, um simples verbalismo que simula e imita conceitos correspondentes, mas que na verdade encobre um vazio”.

A simples assimilação do conceito não nos dá garantias de aprendizado real, das representações que os alunos fazem, em seu mundo, determinado pelo seu grupo cultural. Portanto, existe uma distância entre os modelos apresentados aos alunos, como forma de representação do real, bem como o significado e o sentido das palavras aos aprendizes. A função do ensino está justamente na redução dessas distâncias, o que aproxima o conhecimento do objeto representado. Aqui fica claro que mesmo o grupo de estudos foi incapaz de dar conta dessa limitação cristalizada no conteúdo didático.

Nova discussão com o grupo de estudos, apresentando agora de forma concreta todas as novas situações problema detectadas, formando um conjunto de forma a permitir uma análise global da realidade. Foram apresentadas:

- A dificuldade dos alunos em redigir observações.
- As representações e as relações que os alunos estipulam com o conhecimento.
- O problema de organizar a turma de forma que o objeto de estudo fosse evidenciado como centro da atividade e não a autoridade do professor.
- A organização da turma para um trabalho dialógico e coletivo.

## CAPÍTULO V

### ANALISANDO INTERNAMENTE O GRUPO

Para desenvolver o projeto, foi conseguido junto a direção do estabelecimento de ensino, o espaço para realizar 14 encontros, com a duração média de oito horas. Para isso foram convidados todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental bem como os especialistas da unidade escolar. Foi apresentada uma análise geral da teoria histórico-cultural e suas implicações nos processos educativos.

No primeiro encontro com os professores, foi explanado o processo de trabalho e os objetivos definidos pelo pesquisador, quais sejam:

- Estudar a teoria histórico - cultural, relacionando-a com prática educativa, apontando para práticas educativas mais eficientes no trato da aprendizagem.
- Criar um clima de cooperação entre os professores, facilitando a troca de experiências entre o grupo.
- Buscar suportes teóricos e experiências externas, quando os níveis internos não fossem mais suficientes.
- Apresentar sugestões para práticas educativas condizentes com a realidade e apontadas na Proposta Curricular de Santa Catarina.

Nesse primeiro encontro, a leitura se ateve ao desvelo de termos e concepções, visando uma aproximação com as experiências práticas apresentadas pelas crianças durante seu desenvolvimento, procurando assim um nivelamento dos conceitos entre os membros componentes do grupo de estudos. Por exemplo para explicar ZDP, utilizou-se de uma situação concreta do uso da mediação pela criança

com pais ou maiores para conseguir aquilo que ainda não realizam sozinhas e a representação simbólica da fala enquanto brincam. Esses dois exemplos foram discutidos a partir dos textos para que depois ocorresse a análise da experiência dos professores em sala de aula, realçando os problemas e as implicações da prática pedagógica.

As questões apresentadas versavam sobre os alunos problemas, aqueles que não aprendiam, para os quais buscava-se uma solução. Esses alunos na realidade ficavam à margem dos processos educativos adotados por não se enquadrarem nas metodologias adotadas. Quando as discussões se aproximavam dos questionamentos sobre as práticas pedagógicas, o problema era devolvido colocando o aluno e suas condições sociais ou psicológicas como responsáveis pelo seu fracasso, bem como as condições salariais dos professores, enfim, o problema deveria ser estrutural.

A responsabilidade da estrutura escolar era de outros, portanto o problema se situava fora da esfera de competência do professor. A discussão sobre a prática pedagógica era quase ausente e entre os professores havia um clima de competitividade de saber quem era o melhor. Isso aparecia de forma subjacente, como instrumento de poder e que justificava condutas adotadas no processo.

Nos comentários, falavam dos resultados : “os meus já sabem ler” ou “não fizeram nenhum erro de ditado” , mas o processo de como se desenvolviam as aulas parecia um dogma pessoal, cujo processo se realizava entre as quatro paredes da sala de aula. Esses procedimentos identificavam o individualismo internalizado pela forma com que ocorre o processo educacional, processo do qual se socializavam apenas os problemas decorridos.



Dentre os membros do grupo, duas professoras já contavam com alguma leitura sobre a teoria histórico-cultural já ensaiando posturas diferentes das técnicas tradicionais. Por essa forma de ação recebiam críticas do grupo quanto à metodologia adotada, principalmente pelo espaço cedido ao conhecimento do aluno.

Como o processo não era questão de discussão entre professores e aprendizagem “é um problema do aluno”, a visão que permeava as práticas escolares era individualista e as ações dos professores estavam baseadas nas transcrições dos livros didáticos de forma mecanicista naturalmente isolando os professores que apresentavam algumas propostas diferenciadas.

Nos encontros procurou-se estabelecer um clima aberto às discussões, homogenizando os problemas de aprendizagem como algo geral e não pessoal. Procurava-se transitar nas implicações sociais dessa matriz teórica, situando o homem no contexto sócio-histórico, no qual o professor não é mero transmissor de conhecimentos, um simples repassador de conteúdos prontos e acabados. Para alcançar essa visão havia a necessidade de leituras, capazes dar suporte aos processos que encaminhassem mudanças nas atitudes dos professores de meros transmissores para mediadores no processo de construção do conhecimento.

Como referencial bibliográfico da matriz teórica foi utilizado o livro de Ana Maria Rêgo “Vygotsky, Uma perspectiva histórico-cultural da educação” (Vozes, 1995). Entendíamos que, para iniciantes, a obra apresentava uma síntese de fácil leitura o que facilitaria a compreensão dos textos. Todos os participantes receberam um exemplar, sendo selecionado em partes para leitura e discussão.

Sistematizando o conhecimento, foi proposto aos membros do grupo que os textos fossem lidos e assinaladas neles as dúvidas ou questões a serem aprofunda-

das, bem como situações que pudessem fazer correlações com as suas práticas pedagógicas. Terminado esse primeiro encontro, onde se formalizou a base de estudo, foi proposto e aceito um intervalo de 15 dias para o próximo encontro.

Quando do segundo encontro, constatou-se que a maioria dos participantes do grupo não havia lido o texto e quem o fez, foi de forma parcial. Questionados sobre a causa da não realização da tarefa, alegaram que todos têm uma carga horária de 40 horas, mais os afazeres domésticos, filhos, preparo da aula.

A postura adotada pelo pesquisador, a partir desse momento, foi de que as leituras passassem a ser feitas durante os encontros, o que reduzia o tempo destinado para estudo real, ou seja, para discussões e análises das experiências em sala de aula, confrontando com as teorias sócio-históricas.

Durante as leituras, os comentários e os debates, procurava-se integrar as experiências dos professores como parte da metodologia de estudo proposta, discutindo não só a teoria histórico cultural mas oferecendo um espaço de trocas mútuas, um espaço onde os professores pudessem relatar as próprias ações bem sucedidas, e dessa forma, encaminhando-os para a percepção de uma nova abordagem no processo ensino-aprendizagem, que parte de uma visão da teoria Vygotskyana nos seguintes princípios:

“O processo de internalização consiste numa série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstituída e começa a ocorrer internamente.
  - b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.
- Todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual.

c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma série de avanços ocorridos, ao longo do desenvolvimento.” (Vigotsky, 1981, p.64).

O processo com o grupo se encaminhava para uma tentativa de demonstrar a existência da Zona de Desenvolvimento Proximal na criança e no professor quando do ato educativo, e que esse fator poderia ser percebido a partir do compartilhamento, e da discussão de formas socializadas de educar buscando referenciais e práticas externas para serem compartilhadas com os educadores, lembrando ainda que o aluno é parte ativa e integrante de todo o processo educativo. Neste momento fez-se necessário estabelecer teoricamente com o grupo o que é Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e sobre as formas de identificá-la segundo Vygotsky.

Iniciou-se a discussão com o seguinte conceito: “ZDP em termos gerais pode ser definida como o espaço no qual, graças à interação e a ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa de uma maneira em um nível que não seria capaz de ter individualmente” (Neuman, Griffin e Colle, 1996).

Incrementou-se a discussão complementando essa questão, com a posição de (ONRUBIA, p.128, 1997), quando escreve: “na ZDP pode produzir-se o aparecimento de novas maneiras do participante menos competente entender e enfrentar as tarefas e os problemas, graças a ajuda e aos recursos oferecidos por seus colegas mais competentes ao longo da interação” .

A ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento. A partir dessa caracterização é possível en-

tender que aquilo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda da ZDP, em um dado momento, poderá realizar independentemente mais tarde: aquilo que primeiro pode ser realizado no plano social ou interpessoal poderá, mais tarde, ser dominado e realizado de maneira autônoma pelo participante inicialmente menos competente.

A discussão do grupo girou em torno do papel do professor, onde alguns se posicionaram que cabia ao professor desenvolver justamente a ZDP da criança. Uma percepção muito útil e produtiva, porém, de difícil execução, já que exige uma ruptura com o tradicional, em se tratando de como consolidá-la a partir das práticas exercidas pelos mesmos professores que assim discutiam. Manteve-se o tema e lançou-se mais uma proposta de Orumbia (1997,p.128) quando esse autor afirma que “entende-se que a ZDP não é uma propriedade deste ou daquele participante na interação ou de alguma de suas atuações, consideradas individual ou isoladamente, mas é criada na própria interação do indivíduo.”

Esclareceu-se ao grupo que esta interação está relacionada com as características dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa ou conteúdos trazidos pelo participante menos competente, como dos tipos e graus de suporte e de instrumentos e recursos de apoios utilizados pelo participante mais competente. Neste momento esclareceu-se porque a concorrência entre professores e alunos se torna nociva ao desenvolvimento do conhecimento. O grupo discutiu e iniciou um processo de auto-avaliação, porém ainda não toca nas atitudes de cada um no interior da sala de aula. Os problemas continuam centrados no mundo exterior a escola.

O grupo aponta que não se pode definir ZDP como um lugar, ou algo fixo e estático, e sim como um espaço dinâmico em constante processo de mudança com a própria interação. Para se atuar na ZDP dos alunos, se faz necessário criar as

condições na UE (Unidade Escolar) partindo da criação de espaço para que os professores se encontrem e discutam suas atividades docentes. Ocorre uma nova reorganização no grupo de estudos e tem-se a percepção de que o próximo passo será discutir o cotidiano da sala de aula, porém tudo recai novamente na sociedade, na pobreza no desinteresse dos governantes, na falta de participação de pais e de alunos.

Discute-se que a organização escolar, sendo regida por ampla legislação não tem facilitado o processo. O aumento de dias letivos, prioriza a aula efetivamente ministrada ao invés do espaço que permita ao professor melhorar a qualidade de suas aulas. Ignora que são nas trocas entre as pessoas, no diálogo, na análise coletiva é que se inicia a intervenção nas suas ZDPs, que é somente coletivamente que se parte do real (a forma como atua com o conhecimento) para o potencial (aquilo que é capaz de alcançar com a ajuda do outro).

Portanto nas reuniões com o grupo dos professores, os trabalhos eram encaminhados de forma a facilitarem o surgimento de um ambiente de cooperação e interação entre o grupo, aproveitando os mais experientes para mediar conhecimentos com os menos experientes, de forma que facilitasse a sua reconstrução individual, ou seja, de maneira a que o professor experienciasse o uso da ZDP, partindo de sua própria vivência em educação.

Numa nova incursão teórica, apresentou-se novo tema para debate: brincar e aprendizagem, utilizando material escrito por Vygotsky (1981, p110), trazendo ao conhecimento do grupo o trecho onde o autor afirma que a criança imita e reproduz as atitudes dos mais velhos ensaiando a sua inserção (futura) nos meios sociais". Salienta-se aqui o comentário de uma professora participante do grupo:

“Minha filha (3 anos), quando brinca de ir passear ela põe na sacola: mamadeira, fralda, bico etc... todo o material que normalmente eu levava quando saía com ela. Portanto, a criança reproduzia os atos e procedimentos dos adultos nos brinquedos, comportando-se com uma idade que ainda não alcançou” (sic).

No relato da experiência, a professora se identificava como mãe percebendo claramente a relação teórico-prática de Vygotsky, porém não atribuía a esse fato valor enquanto ato educativo da relação familiar, ou seja, ao sair do cotidiano familiar se demonstrava incapaz de unificar a atitude educativa de um membro da família (mãe) e de um ente profissional (professor) não conseguia estabelecer o mesmo tipo de comparação quando questionada se isso acontece também na escola. Para ela isso eram coisas distintas não existindo formas de relacionamento de uma com a outra.

Ao discutirmos a imitação com o grupo novamente demonstramos que para Vygotsky (1991), em sua teoria, isso não é uma mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, a sala de aula, queira-se ou não tem também essa função, e é nesse momento que se forma o adulto da criança. Parafraseando Kohl (1993) a criança quando realiza a imitação, constitui o processo como a criação de algo novo a partir do que observa no outro. O grupo refletiu essa postura e, mesmo assim, não trouxe para a discussão o procedimento em sala de aula. Isso comprova que o grupo passa por um momento de auto-avaliação individual.

O pesquisador considera esse um momento em que se deve insistir no tema e demonstra, através de textos, que em muitas atividades humanas é possível notar a presença da imitação como processo básico para criação de algo particular, toma-

se como exemplo o fato de as mulheres ao buscarem sugestões para roupas o fazem consultando uma revista de modas, gostam de um detalhe de um modelo, preferem a cor de outro, imaginam um formato que observaram num terceiro, cuja somatória resulta em uma construção pessoal. Mesmo assim o grupo não apresenta reações. Tem-se a sensação de que o grupo compreende porém permanece constrangido com alguma descoberta interna.

Após o troca de sugestões e análise dos processos imitativos, como é possível percebê-los em nosso cotidiano e como Vygotsky os relaciona no processo de desenvolvimento, finalmente uma professora relatou sua experiência de sala de aula:

“Fiz um trabalho com o tema: ‘Um monstro no rio Canoinhas’ (Motivação para uma atividade de escrita ). Os alunos deveriam criar e apresentar uma reportagem inédita ficando livre a forma de apresentação para a turma. Grande parte dos alunos, criou uma estória e a apresentou como os repórteres tradicionais dos programas de rádio e televisão.

Alguns alunos não conseguiam achar uma maneira de apresentar ou representar o tema. Havia rascunhado alguma coisa no papel mas não conseguiam concluir um modelo representativo. Depois de assistirem a seus colegas, solicitaram a professora para apresentarem a tarefa no dia seguinte. As suas apresentações atingiram os mesmos níveis que os colegas dos dias anteriores, pois pela imitação, recriaram formas de representação, a partir das idéias dos colegas” (sic).

O pesquisador teve a certeza de que os professores compreendiam o que ocorria, mas que a sua prática docente dava pouco ou nenhum espaço para essa forma de aprendizagem. Os membros do grupo percebiam que houve uma adapta-

ção de formas e modelos a partir dos padrões e modelos anteriores, criando a partir dessa experiência novos modelos para sua história, construindo assim um aprendizado com bases além da simples didática do professor. Para Vygotsky (1985), a imitação leva a reconstrução interna do indivíduo, não sendo uma mera cópia, pois o indivíduo tem um mundo particular de significância e sentidos para os fatos, através dos quais se reordena, ativando as funções mentais superiores. Portanto, meditando com o outro, o indivíduo cria e atua na ZDP e pela imitação ele também a atinge facilitando assim o processo de aprendizagem.

O fato de socializarmos as experiências nas discussões não só enriquecia e aprofundava as mesmas como também facilitava aos professores novas abordagens no processo pedagógico. Para Vygotsky, o desenvolvimento pleno do ser humano passa pelo aprendizado, que é um aspecto necessário e fundamental no processo das funções psicológicas superiores. Nesta visão a aprendizagem passa a ser vista como um processo através do qual o indivíduo se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana. O grupo começou então a compreender o ato de ministrar aulas como trabalho, como cultura e como produção de conhecimento.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o chamado nível de desenvolvimento real ou efetivo, e se refere àquelas conquistas que já estão consolidadas no qual o indivíduo se resolve sem ajuda de alguém mais experiente, faz sozinho sem a ajuda de outros. Isso presente no grupo através de sua forma estruturada de conceber e de executar o ato pedagógico.

O segundo nível é chamado potencial, onde o indivíduo é capaz de fazer com ajuda do outro mais experiente ou mais capazes para determinadas ações. Neste nível recebe a ajuda na soluções de problemas, através de diálogo, das pistas que



lhes são fornecidas, da imitação, etc. Esse momento é representado nos participantes do grupo quando do acesso a novas literaturas sobre o ato pedagógico, necessitando apoio interno e externo ao grupo para a consolidação de uma nova postura didática.

Então o aprendizado interno no grupo e o relacionamento desse aprendizado com o cotidiano da aula é que cria a ZDP nos membros do grupo, pois na interação com outras pessoas, o indivíduo é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, que sem ajuda externa ficariam impossibilitados de ocorrer.

Assim se viu concretizado o objetivo da ação com o grupo, pois já se percebia a estimulação da ZDP do professor enquanto facilitação para criação de novas formas de prática pedagógica, abrindo ao professor a possibilidade de apropriação de novas teorias, capazes de dar suporte à construção de novas práticas pedagógicas. Isso acontece mesmo quando se sabe que a ação pedagógica do professor é resultante de complexo sistema de pressões sociais de seu meio sócio-cultural e no meio no qual está inserida a Unidade Escolar que também direciona todo o processo, agindo como resultante das forças de atuação. Esta ação enquanto dominante no meio escolar prejudica a sua reconstrução interna, porque representa a força hegemônica que domina o meio social, com seus valores e filosofias.

Pode-se sentir nos professores a falta de uma fundamentação teórica que dê sustentação ao trabalho escolar e a falta de domínio de seu próprio conteúdo (conhecimento a ser transmitido), portanto, é preciso uma ação nestes dois sentidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado respondeu algumas das questões sobre a escola e a prática docente, principalmente as relacionadas à forma com que cada professor executa o ato pedagógico e a dificuldade do professor em associar o cotidiano a ciência e principalmente em explicar o empírico através do científico, construindo assim no ser que aprende um conceito que possua significado e significância. Essa forma de pensamento constituiu-se em uma percepção pessoalizada da realidade, o que deu origem a resposta às seguintes contradições:

**O professor ao ministrar suas aulas enfatiza:**

- a) o empírico dos educandos que seria fruto de seu cotidiano;**
- b) o conteúdo historicamente acumulado e organizado (conteúdo programático);**
- c) algo por ele instituído como correto e necessário para o desenvolvimento da criança.**

Partindo-se daí para alcançar o objetivo geral do trabalho que se expõe abaixo:

**Analisar a prática docente junto aos professores do Colégio Estadual Irmã Maria Felicitas de Canoinhas de maneira a instrumentá-los para a mudança de paradigmas educacionais.**

O pesquisador interagindo com os professores assumiu, o ensino de Ciências de uma segunda série de um determinado conteúdo (vegetais); ao longo do desenvolvimento das aulas, sempre acompanhado pelo professor da turma, com o qual,

analisava e discutia as ações efetivadas, permitindo que o professor estivesse acompanhando todo o processo das aulas descritas em momentos anteriores.

Posteriormente, pode-se observar que o professor se apropriou das idéias e metodologias, adaptando-as para suas aulas, no desenvolvimento dos conteúdos de outras matérias. Pode-se observar, a criação de novas formas e abordagens no desenvolvimento de suas aulas, diferenciadas das utilizadas pelo pesquisador. A imitação, para Vigotski, não é uma simples reprodução do ato observado, ou uma transferência do externo para o intopessoal, mas sim uma reconstrução interna que atinge as funções mentais superiores (atenção, memória, planejamento, controle das ações).

No trabalho com professores, pode-se perceber que as atividades desenvolvidas pelo pesquisador quando realizadas com o professor da turma, apropriava-se de parte da metodologia ou da idéia da atividade do pesquisador para desenvolver suas atividades pedagógicas. Ao ver, discutir e acompanhar as atividades do pesquisador, desenvolvia metodologias próprias nos conteúdos que ministrava.

Pode-se dizer que o trabalho pedagógico desenvolvido dentro de sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) apresentava uma gama significativa de novas experiências pedagógicas na sua maneira de dar aulas, as quais encontravam pontos que extrapolavam sua capacidade de continuidade, portanto, saiam de sua ZDR (Zona de Desenvolvimento Real), solicitando ajuda, entrando na ZDP, buscando aquilo que são capazes de fazer ou atingir com ajuda de alguém mais experiente. Pode-se perceber a materialização dos estudos desenvolvidos até o presente momento com o grupo.

A atitude desse professor fez com que outros professores pedissem para que se dessem aulas e orientações de conhecimentos que não dominavam bem, o que de certo modo abriu perspectivas para reorganizarem as suas aulas, com frequentes dúvidas para os quais solicitaram ou discutiam as práticas pedagógicas com os colegas mais experientes.

O professores do grupo despertavam para a existência da ZDP e para o seu uso constante na evolução da sua prática em sala de aula, compreendiam que o aprendizado é que cria o desenvolvimento mental, e que na interação com outras pessoas o indivíduo é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, percebendo ainda que sem ajuda externa, ficariam menos capacitados de transformar sua realidade. Os demais professores que não solicitaram ajuda, ou que a solicitaram apenas esporadicamente apresentavam algumas aulas diferentes das tradicionais. O que nos permite visualizar que a mediação próxima do indivíduo, desperta e provoca novas ZDPs e que a imitação encaminha a reconstrução de novas posturas pedagógicas.

O que se descobriu nesse processo de pesquisa é que os professores trabalham na sala de aula, a partir de seus próprios princípios, sem seguir linha pedagógica clara ou definida e que o cotidiano do aluno, raramente é levado em conta, na maioria das vezes o próprio aluno não considera o que possui de conhecimento como sendo válido e até mesmo como sendo conhecimento. Existe uma carência, por parte da escola e dos professores de apoio pedagógico que garanta a consecução dos objetivos propostos como educacionais.

Percebe-se ainda que a estimulação docente deve ocorrer constantemente através de grupos efetivos de estudo, que estejam além da simples atividade de

reunião e de conselhos didáticos. O professor necessita de momentos de estudo conjunto e de trocas de experiências sobre o seu cotidiano da sala de aula. Outra necessidade percebida é que o professor quando estimulado empiricamente é capaz de transformar sua prática docente e de reconstituir seu processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, futuros estudos podem se fixar na prática docente fazendo a partir de estudos teóricos a constituição de quadros de atividades personalizados para cada professor e para cada turma, quadros sistematizados que permitam o acompanhamento da evolução e da duração das alterações de atitudes didáticas, buscando integrar o que está além da sala de aula, na ciência ministrada através dos conteúdos programáticos.

As teorias sócio-interacionistas não esgotam a problemática porém permitem uma releitura da realidade social e educacional que permite a mudança dos paradigmas individuais hoje presentes na atitude educacional do professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. L. & DURAN, M. C. G. (Coord.) **Construtivismo em revista**. São Paulo: FDE, 1993 (Série Idéias, n. 20).
- BHERENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BAGHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. Michel Houou e Yara Frotteschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Pensamento, 1987.
- COLL et alii. **O construtivismo na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- BECKER, Fernando. **O que é construtivismo**. In: Idéias, FDE, São Paulo, n. 20, 1993.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BENJAMINN. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CARRAHER, D. W. et. al. **Caminhos descaminhos no ensino de Ciências**. Ciências e cultura, São Paulo, v. 37, n. 6, p. 879-96, 1994.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In Vygotsky, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- CREMA, M. C. **Modalidades pesquisa participante/pesquisa-ação**. Florianópolis: UFSC/CED/EDD, 1991. (texto mimeografado)
- DANIELS, . (Org.) **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994.
- DAVIS, C. e LUNAS. **A questão da autoridade do professor**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 76, 1991.
- DAVIS, C., SILVA, M<sup>a</sup>. G. S.; ESPÓSITO, Y. L. **Papel e Valor das Interações sociais na sala de Aula**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 71, 1989.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAVYDOV, V. V. et. al. Liev Seminovich Vygotski. Obras Escogidas II. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1994.
- DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- ENGELS, F. **A Dialética da natureza**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- ENGELS, F. Cartas filosóficas. (Extratos). ENGELS, Josef Bloch, 1890. In: Marx e Engels, **Ludwig Feuerback e o fim da filosofia clássica alemã e outros textos filosóficos**. Trad. Isabel Vale et alli. 3. ed. Lisboa: Estampa.
- ESTEBAN, M<sup>a</sup>. T. O sucesso escolar - Um desafio pedagógico. In: **Cadernos CEDES**, n. 28. Campinas: Papyrus, 1992.
- FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. **Para gostar de escrever**. 4. ed, São Paulo: Ática, 1987.
- FRANCALANZA, et al. **O ensino de ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.
- GATTI, B. A formação dos docentes: o conforto necessário professor x academia. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-4, maio 1992.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. São Paulo: Vozes, 1986.
- GÓES, M<sup>a</sup>. C. A natureza social do Desenvolvimento Psicológico. In: **Cadernos CEDES**, 2. ed. N. 24, Campinas: Papyrus, 1991.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- JAPIASSU, H. **A psicologia dos psicólogos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 1994.

- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. In. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, São Paulo, 1991.
- KRASILCHIK, M. **O Professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Nacional, 1987.
- LA PSICOLOGIA evolutiva pedagogias en la URSS - Antologia. URSS: Progreso, 1987.
- LAGO, P. F. (Coord.). **Diagnóstico da educação**. Florianópolis: DIR/SEE/SC, 1994.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1972.
- LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. In: **Em Aberto**, n. 487, out./dez. 1990.
- LÜDKE, M. & ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases desenvolvimento psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEWS, A. E.; CESÁRIO PEREIRA, U. C. **A rotatividade de professores nas escolas públicas**. Trabalho apresentado no final da disciplina: As relações entre a Psicologia cognitiva de Vygotsky e o ensino de ciências naturais. Florianópolis, 1994.
- MOLL, Luiz C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de Vygotsky. Alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, São Paulo, maio 1992.
- OLIVEIRA, M. K. de Vygotsky. **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. (Série Pensamento e Ação no magistério). São Paulo: Scipio-



ne, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. Algumas contribuições da psicologia cognitiva. **Idéias**, São Paulo, n. 1, p. 47-51, 1988.

PALANGANA, J. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. A relevância da Social numa perspectiva interacionista. São Paulo, 1994. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PATTO, M.H.S. **Produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebel- dia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Yara C. C. **Concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento subjacente a prática dos professores do ensino das ciências do 1º grau (1ª a 4ª séries)**. Florianópolis, 1996. Dissertação, UFSC.

PINO, A. & GÓES, M<sup>a</sup>. C. (Org.). **Pensamento e Linguagem: Estudos na perspecti- va da psicologia Soviética**. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Papyrus, n.24, 1991.

PRETO, M. L. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas: UNICAMP, 1985.

REGO, T. C. Vygotsky. **Uma Perspectiva Histórico-cultural da educação**. Petró- polis: Vozes, 1995.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RIVIERE, A. (1984). La psicologia de Vygotsky. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid: Visor, 1985.

ROSA, S. S. **Constutivismo e mudança**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **A proposta curricular: uma contribuição para a escola pública de pré-escolar 1º grau, 2º grau e educa- ção de adultos**. Florianópolis: IOESC, 1991.

SIGUÁN, M. **Actualidad de Lev S. Vygotsky**. Barcelona: Editorial del Hombre, 1987.

SILVA, R. N. da & DAVIS, C. Formação de Professores das séries iniciais. **Cader- nos de pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.

SMOLKA, A. L. B. A. .. Prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: **Cadernos CEDES**, n. 24, São Paulo: Papyrus, 1991.

- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa - ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaani. **Vygotsky, uma síntese**. São Paulo, Loyola, 1996.
- VASCONCELLOS, C. D. S. **Construção do conhecimento**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VASCONCELLOS, V. M. R. de e VALSINER, J. **Perspectiva construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VASQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicologicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VUIGOTSKIJ, L. S. **História del desarrollo de las funciones psiquicas superiores**. Ciudad de Habana: Editorial Cientifico Tecnica, 1987.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.