



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

THAISE PEREIRA DA SILVA

**A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS  
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
UMA REFLEXÃO DIALÉTICO-PEDAGÓGICA**

---

Londrina  
2019



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

**Londrina, PR**  
**2019**

THAISE PEREIRA DA SILVA

**A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS  
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
UMA REFLEXÃO DIALÉTICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Adriana Regina de Jesus Santos.

Londrina  
2019

THAISE PEREIRA DA SILVA

**A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS  
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
UMA REFLEXÃO DIALÉTICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Adriana Regina de  
Jesus Santos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Silene Ferreira Barros  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Toshie Irie Saito  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 19 de dezembro de 2019.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por conduzir os meus passos em direção à vida, apontando o caminho que me edifica e que me faz querer ser melhor todos os dias. Por me ajudar a descobrir a alegria de ser, muito mais que ter. Por me consolar e, com o seu amor incomparável, me mostrar que a Sua graça me basta.

À professora orientadora Adriana Regina de Jesus Santos, por todos os ensinamentos, pela acolhida, pela parceria e por tanto ter contribuído com minha trajetória acadêmica e pessoal, me inspirando como mulher e pesquisadora.

Aos professores da banca, por terem aceitado o convite para conhecerem essa pesquisa, pela disponibilidade, compromisso e atenção.

À universidade pública e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, por possibilitarem novas perspectivas em direção ao conhecimento e por fortalecerem a crença de que em mim existe, de que por meio da educação, podemos transformar as realidades.

Aos participantes da pesquisa, estudantes, professores e equipe pedagógica da instituição convidada, por todo o apoio e pela abertura em nos receber, pelo tempo dedicado às conversas e entrevistas, pelas partilhas e amizades constituídas.

À minha família, por toda dedicação. Por permanecerem ao meu lado nos momentos mais difíceis e por me ajudarem a perseverar, me mostrando que é possível ter atitudes corajosas diante da vida. Sou grata, especialmente, à minha mãe, Ana Paula da Silva, por não desistir, por não desanimar e por responder com amor, às maiores dificuldades de sua existência.

Aos amigos, pelos momentos felizes, pelas boas conversas, por sempre me ouvirem e me mostrarem novos mundos, novos sorrisos, novas possibilidades de existir, resistindo, amando e sendo luz.

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

Fernando Teixeira de Andrade

SILVA, Thaise Pereira da. **A mediação no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma reflexão dialético-pedagógica acerca do processo de alfabetização.** 2019. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Adriana Regina de Jesus Santos. Londrina, 2019.

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do núcleo de Formação Docente, bem como ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Currículo, Formação e Trabalho Docente, foi desenvolvida com base nos seguintes questionamentos: quais as práticas de mediação realizadas no contexto de uma escola municipal da cidade de Cambé-PR e como os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica, são materializados na instituição, tendo como referência a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental? Objetivou-se, portanto, compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar como são vistos, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica. Para o estudo, pretendeu-se, especificamente: a) investigar de que forma a mediação vem sendo realizada durante o ciclo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cambé, considerando que tal instituição tem o seu projeto político pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica; b) analisar em que medida a abordagem teórica contemplada no PPP da escola em questão direciona as mediações pedagógicas realizadas no contexto escolar; c) identificar as percepções de professores e gestores acerca da mediação no contexto escolar; d) fomentar a discussão sobre a mediação do conhecimento científico, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentadas pelo método dialético. A metodologia se consistiu na pesquisa qualitativa, de abordagem crítico-dialética. Os dados foram coletados por meio da pesquisa de campo. Assim, foram realizadas observações participativas, análise documental e entrevistas com professores e gestores de uma instituição pública do município de Cambé-PR. A análise dos dados ocorreu por meio das categorias dialéticas: trabalho; práxis; mediação; fenômeno e essência; e conteúdo e forma. Os resultados apontaram que existem lacunas no trabalho desenvolvido, pautado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente, no que se refere à apropriação da abordagem teórica adotada pela instituição em questão e, portanto, uma fragilidade na formação de conceitos, contribuindo, dessa forma, para a reflexão sobre a mediação pedagógica no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Educação. Mediação. Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.

SILVA, Thaise Pereira da. **Mediation in the context of early grades at Elementary School: a dialectical-pedagogical reflection on the literacy process.** 2019. 136f. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina. Londrina, 2019.

### **ABSTRACT**

This research is linked to the Postgraduate Program in Education of the State University of Londrina and to the Research Line Teaching: Knowledge and Practices of the Teaching Qualification Center. It was developed based on the following question: what are the mediation practices performed in the context of a state school in the city of Cambé-PR and how the assumptions of the Historical-Cultural Theory, aligned with the Historical-Critical Pedagogy are materialized in the institution, based on the literacy of children from 1st and 2nd grades of Elementary School? Therefore, the objective was to understand how mediation takes place in the literacy process in early years of Elementary School, in order to identify how the theoretical and methodological assumptions of the Historical-Cultural Theory are materialized in the daily routine of a school classroom aligned with Historical-Critical Pedagogy. The study specifically aimed to: a) investigate how mediation has been taken place during the literacy cycle of children at 1st and 2nd grades of Elementary School in a state school in Cambé, considering that this institution has its Pedagogical Political Project (PPP) based on the Historical-Critical Pedagogy; b) analyze how the theoretical approaches on the school PPP guide the pedagogical mediation processes; c) interview teachers and managers aiming to find out about their perceptions on mediation in the school context; d) encourage the debate about the mediation of scientific knowledge considering the assumptions of the Historical-Cultural Theory and the Historical-Critical Pedagogy based on the dialectical method. The methodology consisted of qualitative research using a critical-dialectical approach. Data were collected through observation, document analysis and interviews with teachers and managers of a state institution in Cambé-PR. Data analysis was accomplished based on dialectical categories: praxis; mediation; work; totality; phenomenon and essence; and content and form. Results showed that the work developed based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory and the Historical-Critical Pedagogy made it possible to discover that there are gaps regarding the appropriation of the theoretical approach adopted by the school. Therefore, there are failures in the formation of concepts, contributing to the reflection on the pedagogical mediation in the literacy process, considering the fundamentals of the aforementioned theory.

**Keywords:** Education. Mediation. Literacy. Historical-Cultural Theory. Historical-Critical Pedagogy.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Tipos de Trabalho .....	19
<b>Quadro 2</b> – Processos para a coleta de dados .....	83
<b>Quadro 3</b> – Formações ofertadas pelo município .....	117

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1	Um levantamento bibliográfico como ponto de partida da pesquisa.....	17
1.2	Estruturação do Trabalho.....	21
<b>2</b>	<b>O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b> .....	23
2.1	O materialismo histórico-dialético na perspectiva de Vygotsky.....	24
2.2	Psicologia histórico-cultural: uma psicologia dialética.....	34
2.3	A mediação segundo a teoria histórico-cultural.....	37
2.4	Pedagogia Histórico-Crítica: Por uma educação em uma perspectiva histórico-dialética .....	50
<b>3</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA</b> .....	56
3.1	Teoria Histórico-Cultural no processo de leitura e escrita .....	58
3.2	Pressupostos e Desdobramentos acerca da Alfabetização: contribuições de Vygotsky e Luria.....	62
3.3	Zona de Desenvolvimento Proximal e suas contribuições para o processo de aprendizagem .....	67
3.4	A prática pedagógica na teoria de Vigotski .....	73
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO</b> .....	77
4.1	Caracterização da Pesquisa .....	78
4.2	Cenário e Participantes .....	81
4.3	Procedimentos da coleta de dados .....	82
4.4	Procedimentos de Análise dos Dados.....	89
4.5	Categorias Dialéticas: vias para a Compreensão do Fenômeno Estudado .....	91

4.6	Mediação e Ação Docente .....	100
4.7	Mediação e Recursos.....	105
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>126</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>135</b>
	Apêndice A - Roteiro elaborado para a realização das observações .....	136
	Apêndice B - Roteiro elaborado para a realização das entrevistas semiestruturadas.....	137

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “A Mediação no Processo de Alfabetização Nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental I: uma reflexão dialético-pedagógica, encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Formação de Professores.

No cenário educacional, encontramos diversas pautas relacionadas a problemas recorrentes, como: a questão da formação de professores, problematizações acerca do currículo, da precarização do trabalho docente, entre outras temáticas que perpassam os espaços de formação inicial e continuada de professores, as quais, foram abordadas nos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por intermédio da universidade, nos quais a pesquisadora teve a possibilidade de participar.

Dessa forma, foi possível identificar, no contexto das discussões em torno da Educação Básica, grandes lacunas no que se refere à questão da mediação do conhecimento científico. As pesquisas desenvolvidas no grupo vinculado ao CNPQ: “Currículo, Formação e Trabalho Docente”, coordenado pela professora Adriana Regina de Jesus Santos, na Universidade Estadual de Londrina, contribuíram para que, a partir dos relatos de professores de escolas públicas, nas quais foram realizadas observações, e aplicados questionários como uma das ações de levantamento de dados, pudéssemos constatar fragilidades no que se refere à apropriação dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural pelos professores; teoria esta sinalizada como pressuposto teórico e metodológico no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar selecionada para essa pesquisa. Assim, por meio das discussões em torno dos dados levantados e, tendo em vista a vivência da pesquisadora na Educação Básica, surgiu o interesse em aprofundar mais essa discussão no que tange a essa temática.

Mediante as condições teóricas e metodológicas e, tendo como referência o contexto educacional numa abordagem crítico-dialética, as problemáticas estabelecidas neste cenário perpassaram, principalmente, as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o ciclo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nos perguntamos: quais mediações têm sido realizadas neste contexto e, como elas estão sendo

realizadas, considerando a mediação do conhecimento científico como a questão chave para a materialização da práxis? De que forma as pesquisas no campo da Pedagogia e da didática podem contribuir com a superação ou problematização em torno dessa temática?

Partimos do pressuposto de que a mediação, no processo de alfabetização, tem se caracterizado predominantemente com ênfase na valorização do conhecimento espontâneo, em detrimento do científico, sem considerar, muitas vezes, o contexto e a produção de sentidos sobre os conteúdos abordados, os quais viabilizam o ato de conhecer como construção social, histórica e cultural. Consideramos ainda que a organização da prática docente e dos espaços de acesso ao conhecimento científico e sistematizado necessita ser posta em questão já que há uma carência teórica e metodológica para a efetivação do processo de alfabetização.

É importante destacar que, nesta pesquisa, fundamentamo-nos na compreensão de que a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura, isto é, a apropriação de tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais constitui-se na única forma pela qual o sujeito pode formar-se e desenvolver-se como homem-sujeito representante do gênero humano, pois o homem, ao contrário dos animais, não possui a sua existência garantida naturalmente, o que requer um processo de transformação da natureza de acordo com suas necessidades em defesa de sua subsistência. (SAVIANI; DUARTE, 2012; SAVIANI, 2011).

Nessa perspectiva, as atividades cognitivas superiores, que diferenciam os homens dos demais seres vivos, possuem uma natureza sócio histórica, revelando-se como produto das atividades manifestadas nas práticas sociais. (LURIA, 1990). Portanto, a interação do sujeito com o grupo social e com a natureza é condição para a apropriação dos elementos culturais necessários à constituição do ser social. (SFORNI, 2004).

Assim, “[...] entender melhor o mundo e a si próprio como um sujeito que faz parte desse mundo e nele atua, não apenas para compreendê-lo, mas transformá-lo e, com isso, transformar-se [...]”, é essencial (MILLER, 2012, p. 87). Esse movimento, a nosso ver, é possível por meio da mediação que, no contexto educativo, se constitui como o centro da práxis educativa, uma vez que possibilita a dialogicidade no processo de aprendizagem do aluno. Neste processo, o sujeito aprende por meio da superação de suas ideias iniciais, elaborando conceitualmente o conhecimento

produzido pelo conjunto de homens historicamente.

Dessa forma, é possível inferir que toda ação do homem supõe uma mediação. Da mesma forma, toda aprendizagem se dá por meio da interação social, que é proporcionada nos mais diferentes contextos nos quais o sujeito perpassa. Nesse sentido, queremos chamar a atenção para as mediações que acontecem diariamente no processo de ensino-aprendizagem, especificamente, no período de alfabetização, destacando a concepção de escola que entendemos contemplar essa pesquisa.

É preciso ressaltar, neste contexto, que a mediação pedagógica prevê que haja uma intencionalidade de ensino, pois o ato de ensinar é permeado por relações que envolvem professores e alunos. Sendo assim, é um processo mediado, que exige que o professor proporcione os recursos necessários ao sujeito, a fim de que este possa agir de forma crítica no mundo. De acordo com Gasparin (2007, p. 115), “a mediação implica, portanto, em releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento”.

Neste trabalho, propõe-se refletir sobre a mediação no processo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cambé. À luz das teorias de Vigotski (1993), Leontiev (1978), Luria (1990), entre outros autores contemporâneos – como Saviani (2011) –, que possam contribuir com este estudo, almeja-se compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visa-se identificar como são materializados, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a escola como uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento científico, objetivo e sistematizado.

Sendo assim, firmamo-nos sobre a hipótese da prática-teoria-prática, vislumbrando que tal movimento dialético possa suscitar uma nova percepção acerca da mediação do conhecimento e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano e das possibilidades de reorganização da prática de ensinar.

Para tanto, o método do Materialismo Histórico-Dialético é utilizado neste estudo aliado à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, defendido pela Psicologia Histórico-Cultural e de educação preconizadas pela Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, é preciso destacar que, por meio do método dialético, busca-se analisar a mediação no contexto do processo de alfabetização, considerando os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, ambas como teorias que entendem a ação do sujeito a partir da totalidade.

Reitera-se que muitas são as discussões sobre o conceito de mediação pedagógica no contexto da Educação Básica. No entanto, vale salientar que grande parte desses estudos contempla a mediação a partir de uma perspectiva da epistemologia da prática, colocando em questão as pedagogias negativas, citadas por Duarte (2003), como uma forma de estimular o aluno a aprender a aprender. Considera-se como ponto de partida somente os interesses que derivam do cotidiano/realidade na qual o sujeito está inserido.

Diante disso, entendemos como necessário compreender práticas pedagógicas que, por meio da mediação, possam contribuir com o processo de alfabetização, formando sujeitos críticos e transformadores, a partir do acesso e da apropriação do conhecimento científico sistematizado historicamente. Nesse sentido, o estudante passa a se apropriar dos conceitos, entendendo esse processo como uma necessidade criada ao gênero humano, enquanto sujeito pensante que tem a possibilidade de intervir na realidade. Passa-se a objetivar a superação da organização da sociedade em moldes capitalistas que alienam os sujeitos, considerando suas condições objetivas de vida.

Compreendemos essa necessidade como algo recorrente à medida que, para a Teoria Histórico-Cultural, é preciso possibilitar às novas gerações a apropriação das máximas qualidades humanas constituídas ao longo da história; como a língua, os costumes, modos de usar os objetos e os instrumentos; como se relacionar, como pensar, sentimentos, valores, entre outras questões. Identificamos tais qualidades, primeiramente, na forma social, coletiva e depois são internalizadas, uma vez que a criança aprende a utilizar os objetos externos da cultura, nos quais estão presentes essas qualidades humanas. O professor, por sua vez, é quem deve intencionalmente criar situações que possibilitem a internalização dessas qualidades pela criança e, tal processo, se dá pela mediação. Nesse sentido, cabe ao adulto apresentar o mundo à criança, criar novas necessidades sociais, inclusive a necessidade de conhecer. (MELLO, 2007).

Para que a mediação seja possível nesse contexto, é importante um espaço rico em instrumentos; sejam eles, materiais ou simbólicos, a fim de que a criança possa aprender a utilizar esses objetos na relação com o adulto, provocando o exercício do pensamento e do conhecimento de mundo. Isso requer ações de forma participativa. (MELLO, 2007).

Dessa forma, buscamos compreender a seguinte problemática: **quais as**

**práticas de mediação realizadas no contexto de uma escola municipal da cidade de Cambé-PR e, como os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica são materializados na instituição, tendo como referência a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental?**

Compreendendo a inserção na realidade escolar e a imersão nas práticas estabelecidas nesse contexto como meios necessários ao entendimento, reflexão e ação dos processos de ensinar e aprender em sala aula, tivemos como objetivo **compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar como são materializados, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica.**

Especificamente, pretendemos: a) investigar de que forma a mediação vem sendo realizada durante o ciclo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cambé, considerando que tal instituição tem o seu projeto político pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica; b) analisar em que medida a abordagem teórica contemplada no PPP da escola em questão direciona as mediações pedagógicas realizadas no contexto escolar; c) identificar as percepções de professores e gestores acerca da mediação no contexto escolar; d) fomentar a discussão sobre a mediação do conhecimento científico, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentadas pelo método dialético.

Para tanto, inserimo-nos no universo de uma instituição pública de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Cambé-PR, junto às turmas do 1º e 2º ano, onde realizamos observações participativas. Esse tipo de observação possibilita ao pesquisador e aos participantes desenvolverem um relacionamento de confiança necessário para os participantes revelarem "os bastidores das realidades" de sua experiência, que geralmente são escondidos de estranhos. (PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003). Foram cinco encontros em cada turma, durante uma vez por semana. Nesse cenário, realizamos entrevistas com três professoras e duas gestoras e analisamos o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Dessa forma, buscamos analisar a mediação no contexto do processo de alfabetização, considerando os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e os

pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, ambas como teorias que entendem a ação do sujeito a partir da totalidade. Sendo assim, o meio é que confere significado à ação do sujeito e a mediação aparece tendo uma função dinâmica no processo de ensino-aprendizagem, pois, como destaca Wittgenstein (1996, p. 43), “os meios são opacos por si sós, dependem do contexto, da cultura e da utilização que se faz deles.”.

O embasamento teórico fundamentou-se nos aspectos filosóficos, teóricos e metodológicos da perspectiva sócio histórica de educação, tendo em vista o entendimento de sua importância e relevância para o desenvolvimento dos estudantes, amplamente discutidas e evidenciadas por meio de pesquisas anteriores. (VIGOTSKI 2000; LEONTIEV, 1978; LURIA, 1988; SAVIANI, 2011; MARTINS, 2013, SFORNI, 2004). Compreendemos como fundamental o diálogo entre as práticas pedagógicas e essa teoria, a fim de que pudessem ser verificadas e delineadas suas contribuições para a mediação do conhecimento científico no processo de alfabetização.

Queremos destacar, ainda, que importantes aspectos nos chamaram a atenção no processo de pesquisa acerca do cenário que contemplava os estudos desenvolvidos sobre o assunto focalizado, sobretudo no que se refere à necessidade de investigação de práticas pedagógicas de mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, direcionadas ao período de alfabetização.

### 1.1 Um levantamento bibliográfico como ponto de partida da pesquisa

Para iniciarmos a pesquisa, foi realizado um levantamento preliminar de trabalhos presentes na base de dados do Google Acadêmico, que aliavam mediação pedagógica, alfabetização, Teoria Histórico-Cultural, Ensino Fundamental e práticas pedagógicas, dos últimos dezenove anos, pois se verificou que, nesse período, o número de produções acerca da temática pesquisada foi expressivo. Essa plataforma foi escolhida devido ao maior número de resultados encontrados perante outras a que foram submetidos levantamentos anteriores.

A princípio, tivemos como objetivo explorar de maneira quantitativa a gama dos trabalhos presentes na base de dados em questão, observando aqueles que tratavam da mediação do conhecimento científico por meio de práticas pedagógicas pautadas no trabalho com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para a busca, foram

utilizados, como estratégias de pesquisa, descritores específicos e critérios de refinamento.

Num primeiro momento, a busca se deu com os seguintes descritores: “mediação dialético-pedagógica”, tendo em vista que a pesquisa teve como tema central a questão da mediação dialética no processo de alfabetização de estudantes que estão situados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com essas entradas, foram encontrados 21 artigos. Desses, foram classificados cinco trabalhos, que apresentaram um referencial teórico fundamentado em autores que discutem a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Já com os descritores “mediação e alfabetização na Teoria Histórico-Cultural”, foram encontrados, aproximadamente, 37 e selecionados apenas oito artigos para a análise, por estarem em convergência com o método dialético, apresentando referenciais bibliográficos que contemplavam a investigação proposta neste trabalho.

A seleção que fizemos foi uma amostra, dessa forma, como critério de escolha. Empregou-se um recorte temporal dos anos 2000 até os dias de hoje, uma vez que se observou, por meio do levantamento do balanço de produções na área de Educação por meio de artigos, dissertações e teses, que há um número expressivo de produções acerca dessa temática nesse período. Outro critério utilizado foi a análise das referências utilizadas pelos autores dos trabalhos, ou seja, as referências precisavam estar em consonância com o método adotado para o desenvolvimento da pesquisa, isto é, com o “materialismo histórico-dialético”. O período de consulta se deu do dia 01/07/2018 a 16/08/2018. Os arquivos selecionados foram salvos em uma pasta, juntamente com o *link* de acesso e a data da busca.

A partir da análise do levantamento bibliográfico realizado, observou-se que as produções científicas acerca da temática já evidenciada estão concentradas nas áreas de conhecimento “Educação e Psicologia” e que existem pesquisadores que se destacam por discutirem o tema há algum tempo. A *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate* reúne o maior número de trabalhos sobre mediação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Entre os autores relacionados estão Saviani (2015), Arnoni (2012) e Lígia Martins (2015). Esses autores são referência no campo da Educação pelo debate qualitativo que realizam em torno das questões que perpassam o cenário educativo.

Tendo por base esses trabalhos, desenvolvemos um mapeamento inicial por meio da leitura dos resumos e, quando necessário, devido à falta de informações

substanciais, dos textos completos acerca dos aspectos: mediação dialético-pedagógica e principais enfoques teóricos e metodológicos envolvidos no debate sobre práticas de mediação do conhecimento científico no processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Queremos destacar que, a partir da análise dos resumos dos trabalhos em questão, foi possível constatar que, dentre os 58 trabalhos encontrados, apenas 13 abordavam, de fato, a temática investigada, sendo estes os trabalhos selecionados para o desenvolvimento dos estudos. É preciso salientar ainda que em muitos dos resumos não encontramos as informações suficientes acerca dos aspectos a serem observados. Portanto, foi possível prever lacunas quantitativas, devido à falta de descrição dos elementos próprios dos trabalhos.

No que se refere aos tipos de trabalhos, convém destacar a relação apresentada no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1-** Tipos de trabalhos.

<b>TIPOS DE TRABALHO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
<b>Resumos expandidos</b>	<b>04</b>
<b>Artigos Científicos</b>	<b>23</b>
<b>Trabalhos de Conclusão de Curso</b>	<b>05</b>
<b>Monografias</b>	<b>06</b>
<b>Dissertações</b>	<b>11</b>
<b>Teses</b>	<b>09</b>

**Fonte:** a própria autora, 2019.

Os trabalhos selecionados foram os que apresentaram, em seus resumos, a temática da mediação do conhecimento, assim como o processo de alfabetização, evidenciando, dessa forma, um embasamento teórico pautado no método crítico-dialético e, conseqüentemente, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. O primeiro ponto analisado consistiu em verificar quais as finalidades da mediação no contexto escolar. Para tanto, foram extraídos dos resumos conceitos que denotavam tais aspectos. Deparamo-nos com sentidos e objetivos diversos para a mediação e os dividimos em categorias para análise, sendo elas: mediação enquanto categoria dialética; mediação pedagógica no processo de alfabetização; e mediação voltada aos objetivos de humanização, emancipação e criticidade dos sujeitos.

Considerando a primeira categoria de análise “mediação enquanto categoria dialética”, foram selecionados oito trabalhos que se propunham a discutir a mediação na perspectiva do materialismo histórico-dialético, tendo, como objetivo geral, apresentar as relações teórico-metodológicas entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. Destacavam a internalização de signos e a formação de conceitos nessas duas abordagens, caracterizando a lógica dialética a partir de sua formulação em Hegel com a correspondente crítica de Marx.

A segunda categoria elencada “mediação pedagógica no processo de alfabetização” abordou os seguintes objetivos no decorrer dos resumos de dez trabalhos: propor uma reflexão sobre as ações dos professores no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita e por meio da didática apresentada pela Pedagogia Histórico-Crítica; defender o processo de alfabetização como uma prática transformadora que deve acontecer envolvendo as práticas sociais mediadas pela linguagem escrita; e possibilitar à criança uma tomada de consciência sobre esse aprendizado e seus usos no contexto em que está inserida.

Tendo como base a terceira categoria elaborada, “mediação voltada aos objetivos de humanização, emancipação e criticidade dos sujeitos”, destacamos cinco trabalhos que apontaram as articulações existentes entre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, no que tange à questão dos conteúdos que devem compor o currículo da escola. Ambas as abordagens são enfatizadas como elementos fundamentais na constituição do currículo, chamando a atenção para a concepção da formação da individualidade e do papel da educação escolar na formação humana, com vistas à emancipação.

Nesta pesquisa de Mestrado, consideramos a necessidade de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização mediadas com intencionalidade, a fim de que, por meio da apropriação do conhecimento, o sujeito tenha a possibilidade de humanização, emancipação e criticidade, tal como os conceitos que foram expressos nos trabalhos citados anteriormente. Uma vez que, a partir dos pressupostos teóricos de estudo, acreditamos ser possível a formação do sujeito omnilateral, integral, em várias dimensões, sob a finalidade de desenvolver a consciência acerca de sua condição social e histórica. (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2016).

Isto posto, demonstramos abaixo a organização do trabalho; instrumento de apresentação do estudo desenvolvido, buscando, dessa forma, nortear o leitor no percurso percorrido para uma compreensão ampla acerca da problemática em

questão.

## 1.2 Estruturação do Trabalho

O presente texto foi organizado em três seções; divididos em seções e subseções. O primeiro deles buscou apresentar o conceito de mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. A princípio, são trazidas considerações sobre o método dialético no pensamento de Vigotski, tendo em vista que o marxismo foi a base para o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, evidenciamos aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, enfatizando a dialética presente em seus pressupostos de forma a destacá-la como uma nova psicologia que pensa a relação do homem com a natureza, trazendo a historicidade e entendendo, dessa forma, o homem como produto e produtor de sua natureza. No capítulo em questão, também estiveram presentes nas discussões em torno da mediação, enquanto um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento e corroborando com essa ideia, a Pedagogia Histórico-Crítica como uma possibilidade de materialização dessa mediação no contexto escolar.

No segundo capítulo, dissertamos sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de alfabetização, destacando, num primeiro momento, a questão da leitura e da escrita como processos para o uso social. Em seguida, demos ênfase aos pressupostos e desdobramentos da teoria, esclarecendo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>1</sup>. Sobre determinado conceito, queremos pontuar que, embora existam estudos, como os de Prestes (2010), que abordam este conceito com outra nomenclatura (zona iminente<sup>2</sup>), fizemos a opção por utilizar Zona de Desenvolvimento Proximal, tendo em vista que esta nomeação foi a mais propagada no Brasil e, portanto, mais conhecida. Por fim, discorreremos em torno da prática pedagógica na perspectiva teórica de Vigotski.

Por fim, o terceiro capítulo revelou considerações acerca dos procedimentos e metodologias da pesquisa de campo, apresentando o cenário e os participantes da investigação. Nesse contexto, também foram destacados os procedimentos de coleta

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, em alguns momentos, a palavra zona de desenvolvimento proximal será descrita pela sigla Z.D.P.

<sup>2</sup> De acordo com Zoia (2010), “zona de desenvolvimento iminente” é a tradução que mais se aproxima do termo “zona blijaichego rasvitia”, utilizado por Vigotski, para revelar os processos do desenvolvimento da criança que ainda não estão amadurecidos, mas que se encontram a caminho até se tornarem ao nível de desenvolvimento atual.

e desenvolvida a análise dos dados, tendo, como base de fundamentação, algumas categorias dialéticas, como: trabalho; práxis; mediação; conteúdo e forma; fenômeno e essência – articuladas às observações –; e entrevistas realizadas na instituição de ensino.

## **2 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

As inquietações deste capítulo apresentam elementos para refletirmos sobre o papel da Educação na sociedade contemporânea. Diante disso, é preciso considerar os agentes condutores deste processo, isto é, a natureza humana e o contexto histórico e social. Marx e Engels (2007, p. 19) afirmam que o “homem se diferencia dos animais a partir do momento que começa a produzir seus meios de vida [...] ao produzir seus meios de vida, produz indiretamente sua própria vida material.” É por meio das necessidades suscitadas que o homem realizou a transformação da matéria, que resultou no desenvolvimento da atividade denominada trabalho.

Com vistas a estas necessidades criadas pelo homem sobre a produção da sua humanidade e a adesão das características que o tornam humano, recorreremos aos escritos de Marx e Engels (2007), que ressaltam a relevância do trabalho perante este aspecto. Assim, o trabalho é identificado como característica essencial da pré-ideação do produto a ser alcançado pelo homem, processo pelo qual exige um precedente ao seu resultado.

Para tanto, Vigotski (1991) ressalta que o procedimento de pré-ideação exige domínios cognitivos necessários à criação de uma imagem mental da realidade. Desta maneira, o percurso que permeia o desenvolvimento do trabalho foi essencial para isto, pois este trajeto possibilitou criar alterações no psíquico natural do homem e o caracterizou por meio da estruturação de um psiquismo especificamente humano, tornando-o capaz de idealizar mentalmente a referida imagem.

Neste sentido, consideramos relevante situar os fundamentos do trabalho na sociedade capitalista, tendo em vista que tal compreensão foi fundamental para a análise dos seus desdobramentos na Educação, para que possamos pensar no materialismo histórico-dialético como método de análise desta sociedade em sua totalidade.

Suchodolski (2010), estudioso marxiano, enfatiza, em seus estudos, aspectos educacionais e remete-nos à visão do homem como um ser indivisível. Desta maneira, partimos da concepção de que, diante da sociedade capitalista que dissemina uma visão fragmentada do ser humano, Marx e Engels contribuíram significativamente para a história, apresentando uma visão de totalidade do pensamento, em “[...] uma nova concepção da cultura, da história, da sociedade e do homem.” (SUCHODOLSKI,

2010, p. 11). Diante disso, precisamos pensar em uma teoria da Psicologia e da Educação que estejam comprometidas com a história e com a totalidade da produção humana, possibilitando às crianças desenvolverem-se plenamente. Para isso, contamos com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, para que, partindo dos seus pressupostos, possamos pensar em práticas que emancipem o sujeito por meio do conhecimento.

## 2.1 O materialismo histórico-dialético na perspectiva de Vigotski

Reconhecido como um dos mais importantes teóricos do último século na área da Psicologia e da Educação, Vigotski realizou uma vasta produção, que possibilitou o desenvolvimento de diversas pesquisas também no campo da Pedagogia. Por meio de seus estudos, foi possível despertar importantes reflexões acerca do processo educativo, considerando as questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, contribuindo para que novas perspectivas teóricas fossem constituídas no cenário pedagógico.

Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, na Bielorrússia e recebeu uma educação rígida, acompanhada por alguns tutores que tinham a função de mentores. O autor, ainda muito jovem, se interessou por assuntos ligados a diferentes campos de conhecimento. Demonstrava, portanto, uma grande capacidade intelectual. Estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou e, paralelamente, frequentou os cursos de História e Filosofia na Universidade Pública de Shaniavsky. Em seguida, Vigotski ingressou no curso de Medicina na capital russa, pois almejava compreender problemas relacionados ao funcionamento do psiquismo humano. (REGO, 2011).

No ano de 1917, após a Revolução Russa, Vigotski iniciou as suas atividades voltadas à Educação em Gomel. Esse movimento foi possível devido à inauguração de um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores na cidade em questão. Além de pesquisador e professor de várias disciplinas, – entre elas Literatura, História, Ética, Filosofia e Psicologia – o autor se dedicava na escrita de críticas literárias e, por vezes, ministrava conferências. Nessa ocasião, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. No contexto das produções que o autor desenvolvia e, tendo como parâmetro as experiências que

o mesmo adquiriu no decorrer de sua formação, especialmente com os trabalhos desenvolvidos na escola de formação de professores, Vigotski lança sua primeira grande obra: *Psicologia Pedagógica*, publicada em 1926. (FRIEDRICH, 2012).

Nesse contexto, Vigotski estabeleceu parceria com Alexander R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), dois dos seus principais colaboradores, tornando-se um respeitado cientista. Tal equipe, constituída pelo autor, foi responsável pela produção de muitos trabalhos, que, embora publicados tardiamente, oportunizou-nos o acesso a conhecimentos que contribuiriam na compreensão do psiquismo humano e, além disso, na elaboração de pedagogias que favorecessem o processo de aprendizagem.

Em meados de 1924, o autor socializou os resultados de suas pesquisas no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia. Considerando a relevância de suas investigações, Vigotski recebeu um convite para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. De acordo com Leontiev (2004, p. 431), “é a partir desse momento que se computa a criação propriamente psicológica de Vigotski”, prenunciando os sustentáculos da Psicologia Histórico-Cultural.

No decorrer de sua trajetória acadêmica, sua produção somou cerca de 200 estudos científicos, contemplando distintas áreas do conhecimento. Por meio de suas obras, o autor alcançou muitas pessoas, apresentando um rico material de análise para a Psicologia, Filosofia, Pedagogia, Defectologia e outros campos de estudos. De acordo com Cole e Scribner (2007, p. 32), na introdução de uma coletânea intitulada *A Formação Social da Mente*, “as implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, e o tempo tão curto, que toda sua energia concentrou-se em abrir novas linhas de investigação ao invés de perseguir.”

Considerando toda essa amplitude do pensamento vigotskiano, Wertsch (1996) aponta três temas gerais que, segundo ele, podem ser encontrados em todas as obras de Vigotski: o uso de um método genético (ou de desenvolvimento); a afirmação de que o funcionamento mental superior no indivíduo provém de processos sociais; e afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais ou formas de mediação.

A morte prematura de Vigotski, aos 38 anos de idade, interrompeu sua extensa produção teórica. Alguns dos seus seguidores, principalmente Luria e Leontiev, deram continuidade aos seus estudos, enfatizando determinados aspectos em detrimento de outros. Porém, é importante ressaltar que as obras do autor, em sua completude, não

tiveram reconhecimento imediato no cenário mundial. Isso foi devido tanto pela censura que elas sofreram no período do regime stalinista na União Soviética, como também pela anulação de alguns textos originais, aliada a diversas leituras e traduções que, por vezes, foram equivocadas de intérpretes que chegaram a desconsiderar ideias fundamentais desenvolvidas pelo autor.

Vigotski tinha contato com grande parte da produção filosófica e psicológica que circulava em sua época; fez leituras de Bacon, Descartes, Spinoza, Feuerbach, Hegel, Marx, Engels e Lênin, cujas obras demonstraram compreender com profundidade. Também elaborou duras críticas às principais correntes da Psicologia, como as teorias Gestalt, Psicanálise e Behaviorismo. (BLANCK, 1996).

Em meio a um contexto político e social fervoroso, com o estabelecimento da Revolução Bolchevista na Rússia, o autor buscou o entendimento acerca do funcionamento intelectual, considerando o materialismo histórico e dialético como um método relevante para a compreensão das questões psicológicas. No cenário da revolução que acontecia na época, possibilitou um ambiente de discussões epistemológicas, o que também era favorável à elaboração de novos projetos sociais e políticos. Nessa ocasião, a proposta de uma “nova psicologia” fundamentada na perspectiva da filosofia materialista dialética ganhou evidência, encontrando formas de se estabelecer. O autor aponta que essa nova concepção foi necessária para que seu projeto fosse elaborado

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” formulará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. (VIGOTSKI, 1991a, p. 406).

É importante destacar que a velha sociedade, a qual Vigotski se referia, é a sociedade capitalista que, na Rússia, havia entrado em declínio com o advento da revolução. A nova sociedade, – socialista – por sua vez, possibilitaria a estruturação de novas atividades, proporcionando transformações em todo o sistema econômico, social e político.

Dessa forma, a carreira acadêmica de Vigotski foi consolidada com influência das carências advindas das necessidades de mudanças de diversos setores. Enquanto intelectual, dispôs-se a defender, por meio de seus estudos, a implantação

de uma nova sociedade: “Sua vida foi devotada à busca de resolução de problemas educacionais urgentes e práticos visando contribuir para o êxito do novo experimento socialista.” (DUARTE, 2001, p. 14). Portanto, sua preocupação com a educação estava relacionada ao entendimento de que ela tinha uma função essencial na formação do sujeito; seus ideais o levaram a lecionar nos cursos preparatórios para pedagogos.

Como destaca Cole e Scribner (2007, p. 18), a conjuntura social, associada às condições da Psicologia na Rússia pós-revolucionária, era “fonte dos problemas imediatos com os quais Vigotski se deparava, bem como fonte de inspiração, na medida em que ele e seus colegas procuravam desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano.” Da mesma forma que a revolução se apresentou como uma forma de explicar as relações capitalistas de produção questionando-as, a análise de Vigotski, em relação à crise da “velha psicologia”, manifestava a necessidade de uma “nova psicologia” capaz de romper com o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo.

A Psicologia, enquanto ciência em pleno desenvolvimento no final do século XIX e início do século XX, promovia debates em torno das questões que envolviam as relações entre o comportamento humano e o animal; entre eventos ambientais e eventos mentais; e entre processos fisiológicos e psicológicos. Contudo, as explicações dadas a essas questões oscilavam, quase sempre, entre duas tendências antagônicas: de um lado, estavam os adeptos da psicologia naturalista ou fisiologista, os quais explicavam os processos psíquicos de forma a reduzi-los a esquemas reflexos; do outro, achavam-se os defensores de uma psicologia subjetiva, de cunho idealista, que propunham explicar as funções psíquicas como manifestações de um mundo subjetivo especial, que podia ser revelado somente na auto-observação. (COLE; SCRIBNER, 2007).

Embora exista tal discussão, nem uma nem outra corrente pôde adaptar-se a ideia da unidade da natureza e da história humana. Ambas fugiam do entendimento do homem numa perspectiva mais ampla, isto é, enquanto ser físico, natural e produto da história. Como assinalou Leontiev (1978, p. 151), “nem o materialismo mecanicista nem o idealismo estão em estado de orientar a pesquisa psicológica de maneira a criar uma ciência única da vida psíquica do homem.” O autor ainda salientou que somente sobre a base de uma concepção filosófica de mundo que pudesse explicar os fenômenos a partir da ciência e do materialismos é que seria possível resolver o

problema. Dessa forma, a filosofia do materialismo dialético responderia a esta proposta.

Neste contexto, mesmo considerando o rompimento do dualismo em que se encontravam as ciências psicológicas e o advento de algumas correntes de psicologia da época, as explicações dadas para a questão eram fragmentadas e não demonstravam se afastar desse esquema dicotômico. Cole e Scribner (2007, p. 23) escrevem que Vigotski havia deixado absolutamente claro que “do seu ponto de vista, nenhuma das escolas de psicologia existentes forneciam as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos.” Portanto, Vigotski foi o primeiro autor a compreender tal fenômeno a partir de uma perspectiva marxista. Os autores Iarochovski e Gurguenidze (2004, p. 497) escrevem sobre essa iniciativa e destacam

Sobre essa crise, ouviam-se tanto na Rússia quanto no estrangeiro vozes alarmantes. Na literatura russa, escreveram sobre isso N. N. Langué, V. A. Vagner e outros. Um ano depois de Vigotski terminar o manuscrito de sua obra Significado histórico da crise em psicologia, o conhecido psicólogo austríaco K. Bühler publicou o livro Crise da psicologia. Mas a primeira tentativa de investigação e explicação desse fenômeno em posições marxistas corresponde a Vigotski.

Ao participar das discussões, Vigotski aponta as diretrizes que levariam à construção de uma terceira via em Psicologia, fundamentada epistemologicamente nos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Por meio de uma apurada análise das correntes mecanicista e idealista, percebeu os impasses com que até então a Psicologia vinha se debatendo e visualizou uma possível alternativa. Dedicou-se a explicar o comportamento humano, no que tem de específico, sem dissolvê-lo no mecanicismo das ciências naturais e, ao mesmo tempo, sem vinculá-lo às proposições da filosofia idealista. Para tanto, respaldou-se no princípio da unicidade do homem nos aspectos psicológicos, biológicos e sociais.

Segundo o psicólogo soviético, o homem não é formado por duas formas distintas, mas de uma mesma substância que se apresenta de maneira diversa. Sua abordagem buscou compreendê-lo numa perspectiva integral, enquanto ser biológico, social e cultural, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Nessa interpretação, assume-se que uma particularidade deve ser compreendida sob o ângulo da totalidade, a qual está em permanente movimento e transformação, uma vez que as particularidades também atuam no todo. (SIRGADO, 2000).

Nesse sentido, Vigotski supera o dualismo no estudo da Psicologia ao reconhecer que as funções biológicas e as funções psicológicas seguem as leis da história social e pessoal de cada sujeito. Assim, o cerne de suas preocupações foi investigar o desenvolvimento humano como resultado de um processo de interação que o homem desenvolve durante toda sua trajetória de vida. Para tanto, elaborou o seu programa de pesquisa na teoria sociocultural, acreditando que, na integração do psiquismo e do físico, encontra-se o significado e as leis do desenvolvimento psíquico. Nessa perspectiva, procurou caracterizar os aspectos do comportamento humano e elaborar hipóteses a respeito de como essas características se formaram ao longo da história e de como se desenvolvem durante a vida. Essa análise agrupava três aspectos fundamentais, problematizadas pelo autor da seguinte forma

- (1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social?
- (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade?
- (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (VIGOTSKI, 2007, p. 3).

Segundo Vigotski, essas questões não estavam sendo problematizadas adequadamente pelos estudiosos. Isso justifica a dedicação do autor no estudo das funções psicológicas superiores, focalizando os fenômenos sociais e semióticos na formação dos processos psicológicos e do próprio desenvolvimento humano em geral.

Ao adotar a filosofia marxista como base para a compreensão do homem, trouxe para a Psicologia a noção de homem histórico. Desse modo, tentou explicar o desenvolvimento das funções psíquicas a partir das relações que cada sujeito desenvolve na sociedade. De acordo com este novo enfoque

[...] a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F. Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade. (VIGOTSKI, 1991a, p. 289).

O marxismo foi uma fonte científica valiosa para Vigotski, tornando-se a influência propagadora do seu pensamento. É em Marx e Engels que ele identifica as proposições filosóficas e metodológicas que balizam a compreensão da relação entre homem e sociedade.

Entender o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza atrelada às postulações marxistas, foi fundamental para a criação da psicologia histórico-cultural. Por esse parâmetro, o comportamento humano não pode ser explicado por uma redução mecanicista, separada do contexto sociocultural, visto que está profundamente enraizado na sociedade e na cultura. (BLANCK, 1996, p. 36).

Os autores Cole e Scribner (2007, p. 25) assinalam que “Vigotski viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos.” Ao identificar o quadro de fragmentação no cenário das ciências psicológicas, o autor pesquisou novos caminhos metodológicos que pudessem embasar os pressupostos de uma psicologia geral. O materialismo histórico e dialético, nesse sentido, contribuiria para esclarecer o desequilíbrio da Psicologia sob a ótica do marxismo.

Assim, o estudo dos fenômenos psíquicos passaria por uma análise das questões socioculturais numa perspectiva histórica, em que o homem é efetivamente sujeito ativo do movimento dialético tácito nas relações estabelecidas na sociedade. A ênfase em aspectos históricos, embora não fosse uma inovação vigotskiana, foi um dos pontos relevantes nessa discussão.

Vigotski focalizou a historicidade da natureza humana, acreditando que o comportamento só poderia ser compreendido a partir da história do próprio comportamento. Nesse sentido, o estudo das funções mentais superiores exigia uma análise histórica do desenvolvimento humano. O conceito de história proposto pelo autor foi apresentado da seguinte forma

Palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, [...] para Marx: uma ciência – a história [...], ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Dessa forma, podemos inferir que a história, no olhar vigotskiano, remete à matriz do desenvolvimento humano. Por isso, ela tem um valor essencial na análise da natureza social e cultural do desenvolvimento psíquico. Vigotski esboça a natureza social e cultural como duas categorias fundamentais na compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas, objetando, dessa forma, a ausência de uma

perspectiva histórica nas formulações teóricas da psicologia idealista e da psicologia comportamental. No entender do autor, os fenômenos psíquicos como gostos, emoções e sentimentos não podem ser justificados a partir de explicações idealistas.

Considerando a matéria como uma realidade objetiva que existe de forma independente da consciência, a personalidade do sujeito só poderia ser compreendida vinculada a sua gênese histórica. É a partir da compreensão de historicidade da natureza do homem que podemos admiti-lo como sujeito ativo na sociedade. Nesse entendimento, Duarte (2001, p. 308) afirma

Admitir a historicidade implica admitir que o gênero humano é resultado da atividade social e da experiência social acumulada nos produtos objetivos e subjetivos dessa atividade. Considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição de ser humano é admitir que o gênero humano pode tornar-se sujeito de sua história, tornar-se sujeito do processo pelo qual a humanidade produz e reproduz a si mesma, por meio de processos objetivos e subjetivos.

Marx, fundamentado nas bases de uma dialética histórica, apontou novas formas de pensar sobre questões relativas ao homem e sua natureza. O filósofo assevera contra o equívoco do materialismo “vulgar” em encarar o homem numa perspectiva abstrata e não compreender a história como produto da atividade humana concreta. Os defensores desse tipo de materialismo, conforme assinalam Marx e Engels, ao invés de perceber a realidade do mundo sensível como atividade sensível humana, limitam-se a entendê-la apenas sobre a forma do objeto ou da contemplação. (MARX; ENGELS, 2001).

A partir da aplicação do materialismo histórico e dialético no estudo do desenvolvimento das funções psicológicas, Vigotski acreditava estar construindo uma base explicativa para o problema das origens e evolução dos processos psíquicos superiores. O ponto de partida para essa explicação era a premissa de que o homem está vinculado ao seu contexto histórico numa interação dialética com o seu meio.

Por essa lógica, o comportamento humano é constituído de uma série de movimentos e reações advindas da existência material e histórica. Ainda que não tenha negado as leis da filogênese, o pensamento vigotskiano deu destaque aos aspectos socioculturais como referenciadores do comportamento do sujeito. “Podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.” (VIGOTSKI, 2004, p. 368).

A historicidade é uma marca que caracteriza toda a produção intelectual de Vigotski. Tentar negá-la do seu pensamento implica desconsiderar grande parte do esforço do autor por construir uma psicologia marxista em circunstâncias históricas determinadas. Nesse sentido, o autor aponta

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando uma investigação envolve o desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e modificações, desde que surge até o seu desaparecimento, isso implica expor manifestamente sua natureza, conhecer sua essência já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 67-68).

Outro enfoque nesse debate incide sobre a distinção entre materialismo histórico e materialismo dialético. Vigotski fez referência a essa diferenciação ao identificar-se com o ponto de vista de Vichnievski quando, na sua polêmica com Stepánov, sustenta que “o materialismo histórico não é o materialismo dialético, mas sua aplicação à história.” (SIRGADO, 2000, p. 48). Posteriormente, Althusser nos mostraria o quanto é complexo estabelecer a diferença entre materialismo histórico e materialismo dialético. Essas duas disciplinas, como ele as denomina, estão interligadas e uma abrange questões relativas à outra. O autor, contudo, reconhece que ambas representam aspectos diferentes, apoiando-se em objetos distintos.

O objeto do materialismo histórico está constituído pelos modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações. O objeto do materialismo dialético está constituído pelo que Engels chama ‘a história do pensamento’, ou o que Lênin denomina ‘a história da passagem da ignorância ao conhecimento’. Podemos ser mais precisos e designar este objeto como a história da produção de conhecimento enquanto conhecimentos. (ALTHUSSER, 1969, p. 43).

Sirgado (2000, p. 49) salienta que: “é o caráter histórico que define o materialismo de Marx e Engels e é o caráter materialista que define a sua dialética.” Histórico porque a sociedade surge a partir das relações concretas dos seres humanos no tempo; “materialismo porque o ser e o pensar são determinados pelas condições materiais de produção.” (CHAUÍ, 2001, p. 537).

Dessa forma, a base filosófica marxista não se apresenta à Psicologia Histórico-Cultural como um dogma. O sentido que parece ser mais vislumbrado por Vigotski é de um método geral de investigação científica, ilustrando uma dialética epistemológica. Entretanto, esse fato não explica toda a dimensão do marxismo no

seu pensamento. Oliveira (1997, p. 28) aponta alguns postulados básicos do marxismo incorporados por Vygotski: o modo de produção da vida material condiciona a vida social; o homem é um ser histórico; a sociedade humana está em constante estado de transformação.

Cabe lembrar que o termo marxismo, tal como interpretado por intelectuais soviéticos no início do século passado, guarda em si um significado vasto, podendo se referir ao movimento da história ou à expressão de uma dialética ontológica. Do mesmo modo, os caminhos de uma psicologia estruturada a partir da filosofia marxista ainda não estavam claros naquele período. Marx ainda era pouco estudado na Psicologia. A maioria dos psicólogos, como nos revela Leontiev, não era de formação marxista: “eles faziam um estudo simultâneo do a-bê-cê do marxismo e procuravam aplicá-lo à ciência psicológica. Não surpreende que às vezes sua atividade se reduzisse a ilustrar as leis da dialética com materiais psicológicos.” (LEONTIEV, 2004, p. 430).

O marxismo, a despeito da forma totalitária como foi assumido por dirigentes autoritários, principalmente após a morte de Lênin em 1924, continha em seu bojo elementos suficientes que indicavam o caminho para a construção de uma nova ciência. Ao se debruçar sobre os estudos realizados por Marx, Vigotski descobriu perspectivas metodológicas para suas pesquisas. A globalidade do método marxiano possibilitaria um enfoque ampliado na análise da psique. Dessa forma, passa a defender a necessidade da existência de uma única Psicologia como ciência, denominada de “psicologia geral”. Isso pode ser perfeitamente percebido nas próprias palavras do autor, quando expõe: “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é a que considero psicologia geral.” (VIGOTSKI, 2004, p. 393).

Leontiev (2004, p. 438) esclarece essa assertiva, afirmando que no entendimento de Vigotski “os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir de posições marxistas.” Os princípios do materialismo histórico e dialético seriam ferramentas importantes na análise das funções do conhecimento psicológico. Ampliando um pouco mais essa ideia, Duarte (2001, p. 34) enfatiza

Vigotski também tinha claro que uma psicologia deveria ser adjetivada como marxista não por estabelecer correspondências diretas entre o pensamento de Marx e os dados obtidos nas pesquisas experimentais em psicologia, mas sim por focar os processos psíquicos como processos históricos e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sócio-histórico.

Diante da estreita ligação entre as concepções vigotskianas e os pressupostos do marxismo, Duarte (2001a, p. 79) chega a afirmar que, embora não seja necessário ser marxista para ler Vigotski, “é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico.” Para o autor, é um grave equívoco tentar depurar a psicologia de Vigotski de seus fundamentos filosóficos, especialmente aquele mais diretamente ligado ao universo da filosofia marxista. Ainda assevera que “Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos.” (DUARTE, 2000, p. 81).

Na mesma linha de raciocínio, Sirgado (2000, p. 65) sustenta que, “independente do que o leitor pense a respeito da análise de Marx e Engels, fazer uma leitura diferente de Vigotski constitui, certamente, um reducionismo do pensamento do autor.” Convém lembrar que o cerne de todas as formulações teóricas de Marx pode ser resumido no princípio de que “o homem é um ser social”. A manifestação da vida, conforme ele próprio assegurou, “mesmo quando não surge diretamente na forma de uma manifestação comunitária, realizada conjuntamente com os outros homens – constitui, pois, uma expressão e uma confirmação da vida social.” (MARX, 1989, p. 195).

A Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski retoma o materialismo histórico-dialético para demonstrar que as relações humanas promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são exclusivamente humanas e resultantes das interações na realidade concreta.

## 2.2 Psicologia Histórico-Cultural: uma psicologia dialética

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu no início do século XX, permeada pelo

contexto da Revolução Russa e apoiada em pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético. Objetivava-se problematizar a

[...] 'velha psicologia' denominada por Vigotski como psicologia burguesa, que reflete e referenda as relações burguesas, isto é, que explica o homem burguês, seus sentimentos, seu funcionamento mental e sua ação no mundo. Quando se coloca na luta com o objetivo de superar a psicologia burguesa posiciona-se no sentido de mostrar a necessidade de superação das relações burguesas no interior da sociedade, as quais dão base material a esta psicologia. A construção da sociedade comunista e, conseqüentemente, do homem comunista, necessitaria de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental deste novo homem. (TULESKI, 2002, p. 78).

Desse modo, enfatiza-se a necessidade de olhar para o homem, visto que a sua constituição acontecia pela via da concepção de um sujeito concreto, histórico-cultural. Para tanto, buscou-se a ascensão das dicotomias entre mente e corpo, indivíduo e sociedade, natural e social. Porém, esta perspectiva só seria possível com a elaboração de uma “[...] ‘nova psicologia’ que tratasse a relação homem e natureza em uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza.” (TULESKI, 2002, p. 65).

Nesse contexto, Duarte (2016) contribui com os seus escritos para a compreensão dessa psicologia, chamando a atenção para a necessidade de uma pedagogia que esteja em consonância com os pressupostos do método dialético. Deve, portanto, ser convergente com a Teoria Histórico-Cultural, ratificando a demanda da superação da lógica do capital. Para o autor

Essa teoria psicológica surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo. Assim, uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva de superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo. (DUARTE, 2016, p. 37).

Logo, é preciso destacar que tanto a Pedagogia Histórico-Crítica, quanto a Teoria Histórico-Cultural têm como fundamento metodológico o materialismo histórico-dialético. Por essa concepção, o homem é entendido como “um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como humano.” (MARTINS, 2015).

No viés da Psicologia Histórico-Cultural, as relações mediadas são de

fundamental importância para se compreender o funcionamento do cérebro humano. Conforme assinala Oliveira (1997, p. 26), “Vigotski dedicou-se, sobretudo, ao estudo do que se convencionou chamar de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores”. São essas funções psicológicas que dão ao ser humano a capacidade, por exemplo, de pensar em algo ausente, de imaginar fatos não ocorridos e de planejar ações futuras. Elas se originam nas relações entre os seres humanos, diferenciando-os dos animais.

As funções psicológicas superiores, no entender de Vigotski, não podem ser explicadas simplesmente pelas leis da natureza, uma vez que elas se desenvolvem culturalmente. Com o auxílio de estímulos extrínsecos, o homem atua sobre a realidade, controlando-a e direcionando seu próprio comportamento. Como se vê na resumida expressão de Marx (1982, p. 149): “ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele, e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza.” Cole e Scribner (2007, p. 26) também asseguram que “Vigotski generaliza sua concepção sobre a origem das funções psicológicas superiores de tal forma que revela a íntima relação entre a sua natureza fundamentalmente mediada e a concepção materialista dialética de mudança histórica.” A atividade do homem sobre a natureza, mediada por elementos físicos e sistemas simbólicos, é um traço fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o ponto basilar para a Psicologia Histórico-Cultural. É importante ressaltar que os pilares do pensamento de Vigotski, assim como descreve Oliveira (1997, p. 23), encontram-se em três ideias centrais que se interconectam entre si.

A primeira ideia é que as funções psicológicas têm um suporte biológico, uma vez que são produtos da atividade cerebral; a segunda, parte do princípio de que o funcionamento psicológico se desenvolve num processo histórico a partir das relações sociais. A terceira ideia sustenta que a relação entre homem e mundo é estabelecida por meio de um sistema simbólico, o que faz desta relação, uma relação mediada.

Quando se fala em relações mediadas, subentende-se que estas relações operam no âmbito das funções psíquicas inerentemente humanas. Vigotski classifica os processos psicológicos em funções elementares e funções superiores. A respeito dessas duas funções mentais, o autor faz o seguinte esclarecimento

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das

funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

As funções psicológicas superiores obedecem a um processo histórico e cultural, ao passo que as funções elementares seguem o curso do desenvolvimento biológico. Esse processo de formação das funções psicológicas superiores esclarece o vetor do desenvolvimento humano.

Em Vigotski, as funções elementares estão para o biológico, assim como as funções superiores estão para o cultural. Porém, ao colocar a questão da relação entre funções elementares e funções superiores, o autor não segue uma via dualista, mas propõe que as funções biológicas não desapareçam com a emergência das culturais.

Isto posto, pode-se inferir que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o funcionamento psicológico do ser humano é resultado de uma articulação entre campos biológicos, que definem a herança da espécie no âmbito orgânico propriamente dito e campos do desenvolvimento, cuja existência efetiva depende fundamentalmente dos modos de organização da vida em sociedade. Este pensamento nos conduz à compreensão de que, no desenvolvimento das funções psíquicas, converge uma estreita relação entre a maturação das estruturas cerebrais, incluindo a transformação das funções elementares ou biológicas e a constituição das funções superiores ou culturais, que se darão por meio da mediação.

Assim, faz-se necessário compreender a mediação segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a fim de evidenciarmos o seu impacto na formação das funções psíquicas superiores presentes no processo de alfabetização.

### 2.3 A mediação segundo a teoria histórico-cultural

A mediação já foi objeto de estudo de vários filósofos quando tiveram necessidade de encontrar um modo de relacionar dois elementos distintos. Na Grécia Antiga, o silogismo aristotélico apontava para uma ideia de conexão entre premissas, as quais eram o ponto de partida para se conhecer uma determinada “verdade”. A lógica clássica estabelecia a necessidade de elementos mediatórios que tornassem possível uma conclusão. Nessa linha de entendimento, a partir de duas premissas chegava-se a uma terceira, sendo esta uma conclusão lógica. Como observa

Abbagnano (2007, p. 655), “em geral, a mediação num raciocínio é o que torna possível esse raciocínio; com efeito, num processo discursivo, quer dedutivo, quer indutivo, são necessários termos ou juízos que medeiem entre o ponto de partida e a conclusão.”

A compreensão de uma expressão vocabular, no sentido de um elemento de conciliação entre opostos, também esteve presente na filosofia idealista. Ao usar o vocábulo alemão *Vermittlung*, Hegel fez referência à ideia de articulação entre o imediato e o mediato, ou ao vínculo dialético entre categorias separadas. (ABBAGNANO, 2007, p. 655). O conhecimento mediato foi concebido por Hegel com relação à ideia de reflexão. Porém, isso não impedia de conferir à palavra mediação um sentido mais abrangente, dando a ela uma dimensão física, epistêmica e lógica. Seguindo este princípio, Marx, posteriormente, apregou duas categorias de mediação: a mediação de primeira ordem e a mediação de segunda ordem.

Marx entendeu a primeira ordem a partir da relação entre a natureza e o homem, em que a natureza é o imediato e o homem é o mediato. Para o filósofo, a dialética entre homem e natureza produz uma transformação mútua, ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza, por meio de sua atividade produtiva, modificando a si mesmo. Isso é o que Marx chamou de automeiação, considerando que o homem também é parte da natureza. Como bem explica Meszaros (2006, p. 81)

A relação entre o homem e a natureza é automeiadora num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que se media consigo mesma no homem. E em segundo lugar, porque a própria atividade meiadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro de seus aspectos ontológicos duais, a natureza medeia a si mesma com a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social – o homem medeia a si mesmo com o homem.

A segunda categoria de mediação se evidencia a partir do momento em que a relação entre a natureza e o homem se torna alienante, privando o indivíduo das suas possibilidades de desenvolvimento. A mediação de segunda ordem tem estreita relação com o conceito de ideologia. Ela se constitui no tripé capital, trabalho e Estado, formando um poderoso e abrangente sistema de metabolismo social. Meszaros (2002, p. 71) esclarece que os meios alienados de produção e suas personificações “sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles.”

Atualmente, é comum conceber a mediação como um “termo plural”, existindo conceitos de mediação e de mediador em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a ação mediadora não está restrita a uma categoria profissional ou a uma atividade específica. De acordo com Davallon (2007), a mediação pode ser classificada com base nas áreas das ciências da informação e da comunicação, distinguindo entre mediação midiática, que se desenvolve no universo das mídias, alocando o jornalista em posição de mediador; mediação cultural, a qual evidencia uma dimensão representativa, estética de diversas formas de artes e cultura em geral; e mediação pedagógica que, por sua vez, destaca a posição do docente como mediador, sendo ele responsável pelas interações educativas no processo de ensino e de aprendizagem.

Como se nota, a palavra mediação pode gerar discussões diversas, evocando diferentes enfoques. Um desses enfoques remete à abordagem histórico-cultural, para a qual os elementos de mediação são aqueles que, ao serem interpostos entre dois polos de um processo, permitem que um seja incorporado ao outro, sem que nenhum deles perca suas características essenciais. As observações de Vigotski para a elucidação da categoria da mediação consideram as relações mediadas como indispensáveis para o desenvolvimento humano. Esta é uma das razões que fazem da mediação um elemento relevante a ser estudado, especialmente, quando se pretende entender as relações de aprendizagem e de construção da própria subjetividade do indivíduo.

Compreender o modo como Vigotski concebe e teoriza sobre a mediação é compreender a forma como as interações sociais vão se produzindo na história de cada indivíduo. Para o autor, o homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece na sociedade. Desse modo, cada indivíduo depende, desde o nascimento, do contato com o outro. É por meio do processo de interação social que se evidencia uma dupla dimensão do desenvolvimento humano. Por um lado, o sujeito recebe os dados acumulados da cultura; por outro, constrói sua própria subjetividade, desenvolvendo uma visão pessoal do mundo que o cerca.

A base da fundamentação teórico-metodológica que Vigotski utiliza para elaborar o conceito de mediação está consolidada nas categorias marxistas, uma vez que a metáfora do conceito de trabalho em Marx foi o exemplo utilizado por Vigotski para compreender o funcionamento do cérebro humano.

Leontiev (1978) afirma que cada indivíduo inicia sua vida nos ombros das

gerações passadas e aponta que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações. Nessa mesma direção, Saviani (2007) afirma que o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens.

Isso significa que, além das características biológicas advindas da evolução da espécie (definidas como funções psíquicas elementares, que pautam suas respostas em estímulos, que resultam em ações imediatas, ao criar necessidades no homem), desenvolvem-se as funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da mediação e internalização dos signos. Vigotski (1991) as denominou de funções psíquicas superiores e considerou que a origem destas funções pode ser encontrada nas relações sociais que o homem desenvolve, sendo, assim, processos mediados pela atividade humana.

Nesse sentido, ressaltamos que

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. (LURIA apud TULESKI, 2011, p. 47).

De acordo com as afirmações do precursor da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (1991a), pode-se perceber que o desenvolvimento da ação do trabalho foi de extrema relevância para demarcar a transição da história natural à história social dos homens, ou seja, o processo de aquisição das particularidades humanas.

Assim, os comportamentos culturalmente formados instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. Compreendemos, então, que as questões fundamentais para a educação escolar não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social.

Afinal, desde a sua origem, a Psicologia proposta por Vigotski desenvolve-se na base de uma dada concepção de homem, de sociedade e de relação entre esses polos, afirmando que a natureza social dos indivíduos explicita que os mesmos conquistam a humanidade à medida que, pelo trabalho, produzem cultura e, concomitantemente, se tornam dependentes dos resultados de sua própria produção.

O funcionamento psicológico, na concepção vigotskiana, relaciona-se

diretamente ao conceito de mediação. É por meio das relações mediadas que o sujeito se apropria da cultura. A atividade humana pressupõe o uso de instrumentos psicológicos, os quais assumem um caráter mediador nas relações desenvolvidas por cada indivíduo. Todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados. A relação do homem com o mundo não é direta, e sim uma relação mediada. Este processo acontece por meio de elementos mediadores externos, ou seja, instrumentos e signos da cultura que se interpõem entre o sujeito e o objeto. Com relação a isso, Oliveira (1997, p. 27) explicita que “a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações psicológicas.” Eles são essenciais para o desempenho das funções mentais, tornando possíveis atividades voluntárias e intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Juntamente com seus colaboradores, Vigotski realizou vários experimentos no intuito de compreender a importância do processo de mediação por meio de instrumentos e signos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A mediação por instrumentos, como o próprio nome sugere, ocorre mediante o uso de um objeto concreto qualquer, através do qual a realização de uma tarefa é mediada. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo. Eles assumem a função de mediadores entre o homem e o mundo. Os instrumentos técnicos auxiliam e enriquecem a qualidade da relação do homem com a natureza, denotando a existência de certo nível de cognição que diferencia a espécie humana em relação a outras espécies.

É por meio dos instrumentos que a natureza se torna passível à ação humana. “A função do instrumento é servir como um fio condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é o orientador externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 55). Ao desenvolver um determinado trabalho, o homem busca auxílios de objetos que possam facilitar seu desempenho, possibilitando o controle e domínio das leis essenciais da natureza. Esse processo é contínuo. De acordo com Silva (2011, p. 56)

A vida social exige sempre uma necessidade de se criar novas técnicas, novos conhecimentos. Se as condições físico-biológicas não são favoráveis para a execução de certas atividades, o homem não se esquia diante da possibilidade de inventar aparelhos que permitam romper as limitações de sua espécie. Em uma situação hipotética, por exemplo, um determinado atleta, consegue saltar pouco mais de dois metros de altura sem o auxílio de nenhum equipamento que potencialize seu salto. Porém, esse mesmo atleta, ao utilizar uma vara feita de fibra de carbono, consegue quase que

quadruplicar seu primeiro resultado, alcançando a impressionante marca de sete metros. (SILVA, 2011, p. 56).

Tendo por base esse exemplo, podemos perceber como um instrumento mediado pode modificar o resultado de um ato. Nessa perspectiva, Leontiev (1978, p. 82) pontua

O instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo é atribuído a ele [...] Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização.

O texto citado demonstra que a utilização de um instrumento implica um conhecimento prévio a respeito de suas propriedades objetivas. Como uma ferramenta de trabalho, o instrumento medeia a relação entre homem e natureza, mas, do ponto de vista psicológico, ele é portador de significados construídos nas relações das quais se originou. Ao fabricar instrumentos, o homem produz conhecimento, transforma a realidade e faz história.

No campo psicológico, o instrumento mediador é o signo. A mediação por meio do uso de signos ocorre de maneira semelhante à que envolve instrumentos concretos. Os signos, também chamados por Vigotski de instrumentos psicológicos, agem como um elemento da atividade psíquica, dirigindo as ações do pensamento e orientando o próprio sujeito. São as ferramentas psicológicas que, analisadas à luz do materialismo histórico-dialético, promovem a construção social.

No dia a dia, o homem se utiliza dos signos no desempenho de uma variedade de atividades. “Recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica.” (OLIVEIRA, 1997, p. 30-31). A utilização de signos auxilia o indivíduo nas tarefas que exigem memória, atenção e percepção. Vigotski (2007, p. 52) explica que

A invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar muitas semelhanças entre os instrumentos e aqueles

meios de adaptação que chamamos signos. E, mais ainda, além dos aspectos similares e comuns partilhados pelos dois tipos de atividade, vemos diferenças fundamentais.

Durante a evolução da espécie humana e da evolução individual, o uso de signos determinou a ocorrência de um processo que Vigotski (2007, p. 57) chamou de internalização. Assim, “por meio das relações sociais as atividades externas são internalizadas e reconstruídas. Essa reconstrução interna envolve a assimilação e modificação de comportamentos sócio históricos e de sistemas simbólicos estabelecidos na sociedade”.

No processo de internalização, um objeto externo se torna interno por meio de significados. O que é interpessoal converte-se em intrapessoal. Por um lado, como diz Oliveira, “A utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação, [...]”. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.” (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

A assimilação da cultura ocorre nas relações sociais do indivíduo por meio do processo de internalização. Para explicar como o sujeito internaliza as características culturais, Vigotski recorre ao gesto de uma criança

Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance [...] nesse estado inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança [...] quando a mãe vem em ajuda da criança [...] O apontar torna-se um gesto para os outros. (VIGOTSKI, 2007, p. 74).

Como podemos depreender desta explicação, as relações sociais passam a ser uma necessidade para a caracterização cultural do homem, o que só é possível mediante a mediação por instrumentos técnicos e por sistemas de signos. As relações de mediação que cada indivíduo desenvolve, tanto no âmbito físico como no âmbito representativo, são determinantes no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os signos, uma vez internalizados, funcionam como elementos internos que representarão objetos, eventos e situações. Trata-se da capacidade humana de representar mentalmente diferentes coisas, de formular hipóteses e de planejar ações

futuras. Vigotski (2007, p. 58) destaca ainda que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui um aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.”

O uso de signos evidencia a própria natureza social do homem, já que seu desenvolvimento intelectual está ligado às relações estabelecidas na sociedade. A realidade objetiva estimula a internalização de conceitos, valores e significados construídos ao longo da história humana. “A prática do sujeito está sempre relacionada à prática social acumulada historicamente.” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 56). Nesse sentido, os signos não permanecem como sinais externos, isolados, representando objetos avulsos, nem como símbolos pertencentes a um indivíduo. São compartilhados pelo coletivo, contribuindo para a comunicação e interação social dos sujeitos. Isto acontece porque os homens têm uma existência social, mantêm relações uns com os outros e compartilham instrumentos. Dessa maneira, o real se faz representar por sistemas simbólicos.

Ampliando essa compreensão, Bakhtin (2006, p. 30) adverte que os signos não se limitam à realidade natural dos objetos. Eles também operam no campo da ideologia. “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico.” Um signo não representa uma realidade uniforme. Ele pode atribuir múltiplos sentidos a um mesmo fenômeno. Seu significado pode gerar contradições ideológicas já que não existe apenas como parte de uma realidade, mas pode se refletir e refratar em contextos diversos. Dessa forma, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. (BAKHTIN, 2006, p. 31).

Bakhtin reitera que a existência do signo é, portanto, a materialização da comunicação social, fazendo parte de um sistema de comunicação que só tem

existência fora desse sistema como objeto físico. É nesse contexto que reside o caráter simbólico das representações veiculadas nas relações sociais. Essa representação se encontra no mundo dos símbolos da criação ideológica, representando e atribuindo à realidade material múltiplos sentidos.

Para que um sistema de signos se constitua, é necessário que os indivíduos formem uma unidade social, pois os signos são criados através da interação social. Os signos e os instrumentos simbólicos são produzidos nas relações entre os homens e, por isso, devem ser compreendidos como resultado de uma construção coletiva. A relação entre esses dois elementos tanto no campo psicológico, quanto no contexto epistemológico assume a função mediadora nas relações humanas.

Por um lado, as funções psicológicas superiores fazem referência à combinação entre instrumentos e signos, sendo ambos elementos mediatórios; por outro, como afirma Vigotski (2007, p. 55),

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

Da mesma forma que os instrumentos potencializam a ação material dos homens, os signos auxiliam sua ação mental. Instrumentos físicos e instrumentos simbólicos são dirigidos para o domínio ou controle tanto da natureza, quanto dos processos comportamentais. Os instrumentos são elementos externos à pessoa, cuja função é modificar a natureza ou interagir com ela. Já os signos são estímulos artificiais ou naturais dotados de significado social. Eles agem no controle do próprio indivíduo.

Portanto, pode-se dizer que a atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Através da mediação técnica, o homem transforma a natureza com o auxílio de instrumentos físicos. Já a mediação semiótica permite conferir significação àquilo que faz. Os mediadores semióticos operam na relação do homem com o mundo físico e social por meio da sinalização e da representação.

Embora Vigotski não negue a existência de outros elementos de mediação na

atividade psicológica, – já que, segundo ele, a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos – a mediação pelo uso de signos e instrumentos constitui a base fundamental do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As relações simbólicas são imprescindíveis para se compreender a ação humana tanto no plano individual como no social. Elas medeiam as ações do sujeito sobre os objetos e vice-versa, indicando a estreita relação entre o desenvolvimento dos processos psicológicos e a evolução dos processos socioculturais. Dessa maneira, as relações sociais, concebidas no âmbito da utilização de ferramentas técnicas e simbólicas, conectam o homem à realidade social em que ele está inserido, possibilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento de sua própria subjetividade.

No âmbito da Educação escolarizada, as relações de mediação refletem-se diretamente nas intervenções pedagógicas e, concomitantemente, na própria construção do conhecimento. Nesse processo de interação, o professor tem uma função imprescindível no que se refere às relações mediadas. Seu conhecimento e a sua consciência a respeito do processo de ensino e de aprendizagem possibilita o intercâmbio entre o ensinar e o aprender, entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É nesse sentido que a mediação docente, à medida que favorece a interação entre pessoa e objeto do conhecimento, promove relações válidas de aprendizagem, propiciando, ao mesmo tempo, a reconstrução do saber e o desenvolvimento da subjetividade de cada sujeito.

A partir desses conceitos, pretende-se analisar a mediação no processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando que, na concepção de Vigotski, a aprendizagem se dá por meio da linguagem. Ela tem a função de intercâmbio social, ou seja, por meio da linguagem o sujeito se comunica com os seus pares de forma dinâmica, criando sistemas de linguagens. Portanto, a linguagem se torna um instrumento de mediação da aprendizagem.

Logo, é possível inferir que toda ação do homem supõe uma mediação. Da mesma forma, toda aprendizagem se dá por meio da mediação semiótica ou pela interação social. Nesse sentido, quer-se chamar a atenção para as mediações que acontecem diariamente no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, no período de alfabetização, destaca-se a concepção de escola, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que é responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos, elaborados social e historicamente, que entendemos contemplar essa

pesquisa.

É preciso ressaltar, neste contexto, que a mediação pedagógica prevê que haja uma intencionalidade de ensino, pois o ato de ensinar é permeado por relações que envolvem professores e alunos. Sendo assim, é um processo mediado, que exige que o professor proporcione os recursos necessários ao sujeito, a fim de que esses instrumentos (documentários, filmes, livros, vídeos, jornais, obras de arte) possam contribuir com o processo de aprendizagem, para que o educando possa agir de forma crítica no mundo.

Complementando essa reflexão, Vigotski (1987, apud MOYSÉS, 1994, p. 25), ressaltava

Ao contrário do conhecimento espontâneo, o que se aprende na escola é (ou deveria ser) o conhecimento hierarquicamente sistematizado e exige, para ser compreendido, que seja intencionalmente trabalhado num processo de interação professor/aluno. Mas insistimos: tal aprendizagem só irá ocorrer se quem ensina souber conduzir o processo na direção desejada, o que implica reconstrução do saber.

Tais reflexões nos levam a pensar sobre a importância de uma práxis em que o professor possa exercer de forma mais efetiva seu papel de mediador do conhecimento, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e possibilitando que os alunos possam se apropriar do conhecimento científico. Assim, conseguirão ter um olhar crítico para as realidades, podendo, dessa forma, interferir na sociedade de maneira transformadora. A práxis é aqui entendida como uma prática social transformadora e como uma atividade intencionalmente orientada, pois, como afirma Vazquez (1968, p. 185), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.”

Para Lukács (1978), a práxis educativa constitui uma das “posições teleológicas secundárias”, consideradas pelo autor como aquelas peculiares às interações entre os seres humanos. É sob esta perspectiva que esta pesquisa almeja discutir a mediação dialética, evidenciando especificamente o processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o caminho investigativo desse estudo apoia-se na concepção de que a escola é um lugar de socialização do saber sistematizado, em que o processo de aprendizagem é o centro da práxis educativa. Portanto, a categoria “mediação” deve estar a contemplar este mesmo processo de forma dinâmica e expressiva, fomentando o trabalho educativo, isto é, “produzindo a humanidade de forma

intencional e objetiva nos sujeitos”. No entanto, ao observarmos as práticas instauradas cotidianamente nas escolas, percebemos a valorização de atividades secundárias, que, por vezes, evidenciam apenas as datas comemorativas, ressaltando as festividades e esvaziando, por conseguinte, as atividades que permeiam o currículo escolar.

Para Saviani (2011, p. 24)

[...] Não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las.

Ainda nesta perspectiva, Duarte (2003, p. 38) acrescenta

[...] Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.

Sendo assim, Sacristán (2005) afirma que a escola é permeada por práticas pedagógicas muito mais relacionadas a uma tradição presente no dia a dia da organização escolar, repetidas ano após ano, e que são colocadas em ação sem, ao menos, termos noção do que e do porquê estarmos realizando-as.

Nesse contexto, as escolas fortalecem a lógica do capital, com mediações que não incentivam a criticidade e a emancipação dos sujeitos. Pelo contrário, colocam em evidência as questões cotidianas que, baseadas no senso comum, não trazem a cientificidade dos conteúdos que foram construídos historicamente pela humanidade, corroborando para que a prática educativa dos professores aconteça de forma

superficial e limitada às questões emergentes da contemporaneidade. Desse modo, as práticas educativas ficam centradas em datas comemorativas como: festa junina, dia das mães, dia dos pais, dia da água, dia do índio, entre outras datas que são celebradas durante o ano letivo de forma pontual.

Na perspectiva histórico-cultural, o homem nasce incompleto e se torna sujeito no processo de interação social. Inicialmente, esse processo se dá na família e, ao longo do tempo, estende-se a outros grupos sociais. Nessas interações, o sujeito poderá ter contato com a cultura desses grupos, compartilhando valores, crenças e aprendendo os comportamentos necessários para a vida social.

Dessa forma, a concepção de sujeito, por meio deste viés, está relacionada ao meio em que o homem está inserido. Na concepção vigotskiana, o sujeito se constitui a partir da imersão nas práticas culturais dos seus grupos de interação social. Assim, através da mediação, o sujeito é entendido como aquele que, por meio de suas predisposições genéticas e internalização das práticas socioculturais, estabelece-se como produtor de cultura.

De acordo com Rego (2011, p. 104),

As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Portanto, a mediação pedagógica enriquecerá as interações que o sujeito estabelece com os seus pares, contribuindo para que ele desenvolva e amplie seu repertório de conhecimentos e de cultura. É por essa lógica que Vigotski afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (REGO, 2011, p. 74).

Entendendo a formação dos alunos por este viés, a escola trabalharia no sentido de valorizar os conteúdos científicos em detrimento dos conteúdos desarticulados da realidade social. Para isso, o professor deve assumir a sua função de mediador do conhecimento, motivando os alunos a participarem das aulas de forma crítica e reflexiva, entendendo a importância do conhecimento para a emancipação social.

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. (...) primeiro o professor faz a leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos que, por sua vez, o refazem, o reconstruem para si, tornando-o seu, dando-lhe um novo sentido. (GASPARIN, 2007, p. 113-114).

Considerando os aspectos abordados acima, queremos chamar a atenção para a importância que o processo educativo desempenha na transformação dos próprios sujeitos e das condições em que se vive. Nessa perspectiva, além de ensinar os conhecimentos científicos, a escola tem, também, uma contribuição ímpar de destaque no processo de emancipação humana.

Portanto, sabe-se da complexidade da tarefa que os professores têm no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista um contexto sócio histórico marcado por desigualdades sociais, injustiças e retrocessos no âmbito político. É nesse cenário, entretanto, que nosso trabalho na escola se insere, e é aí que reside nosso desafio acerca das possibilidades que a nós se apresentam, e também das que se tornam possíveis, por meio da luta e da resistência.

#### 2.4 Pedagogia Histórico-Crítica: Por uma Educação na Perspectiva Histórico-Dialética

Ao situar nossa pesquisa no campo educacional, é necessária uma vertente de modelo pedagógico que apresente, com criticidade, a educação, visando “[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento de ensino das classes populares” (SAVIANI, 2008, p. 29), sendo a Pedagogia Histórico-Crítica alicerce fundamental para este embasamento. Tal escolha se dá, pois ela se baseia nos fundamentos filosóficos do materialismo histórico dialético e psicológicos, da Teoria Histórico-Cultural. Desta maneira, esta tríade propõe a formação humana e consciente do ser humano desde a mais tenra idade até a velhice.

Neste contexto, as tendências progressistas são fundamentais para o entendimento do papel da educação formal na sociedade capitalista, chamando a atenção para a importância da transmissão do conhecimento científico produzido social e historicamente pelo conjunto de homens. Por meio da apropriação deste conhecimento, o sujeito terá meios de contestar a lógica do capital, percebendo as contradições presentes no meio em que vive. Snyders (2005, p. 102) ilustra a questão

Escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação.

A Pedagogia Histórico-Crítica teve sua gênese no final da década de 1970 com Dermeval Saviani; instigado pelas necessidades contextuais que permeavam a sociedade com o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou na crítica à política educacional – visto que a Pedagogia oficial era orientada pelo regime militar. As intempéries impulsionaram a busca de uma alternativa que propusesse uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista.

Afinal, os modelos de educação que orientavam a ação docente até o presente período foram fundamentados em pedagogias tradicionais, escolanovistas, tecnicistas e crítico-reprodutivistas, expressas como aparelhos ideológicos do Estado e da escola dualista, pois “as teorias em questão são reprodutivistas no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes.” (SAVIANI, 2013, p. 78).

Contrapondo esta lógica, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a escola como uma possibilidade de transformação social por meio do acesso ao saber sistematizado, produzido historicamente pelo conjunto de homens, por meio do qual ocorrerá a humanização dos indivíduos. Essa pedagogia tem suas bases filosóficas, político-sociais, históricas e econômicas no materialismo histórico-dialético, assim como em reflexões marxistas que contemplam autores como Gramsci, Vigotski, Lênin e Engels. A partir dessas referências, a Pedagogia Histórico-Crítica pensa a escola enquanto um espaço de resistência e de luta da classe trabalhadora contra o poder dominante.

A centralidade da pedagogia em questão está no conhecimento científico. Trata-se do eixo principal da prática pedagógica que percebe professores e alunos como agentes sociais que se diferenciam no ponto de partida do processo educativo em relação ao conhecimento.

Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos. (BATISTA; LIMA, 2012, p. 7)

Enquanto na pedagogia tradicional os educandos são considerados como indivíduos abstratos, na Pedagogia Histórico-Crítica, os alunos são vistos como sujeitos concretos constituídos por uma multiplicidade de relações, que são estabelecidas no contexto social, político, econômico e cultural no qual estão inseridos. Dessa forma, o que interessa ao aluno diz respeito às “condições em que se encontra e que, por vezes, ele não escolheu”. Portanto, nega-se a ideia de que o aluno pode fazer tudo à sua própria escolha, contrapondo às “pedagogias negativas” do aprender a aprender.

Saviani (2015) ressalta, ainda, que é para esse aluno concreto que o professor deverá possibilitar a assimilação dos conhecimentos, uma vez que é por meio do ensino que os sujeitos terão a possibilidade de compreender o sistema de produção e questionar a lógica do capital. Assim, justifica-se a necessidade da apropriação do conhecimento científico a partir de bases sólidas, que permita ao aluno o empoderamento e o conduza aos processos de emancipação.

Nesta perspectiva, o acesso aos conhecimentos caracteriza-se como condição de humanização, e, na Pedagogia Histórico-Crítica, tal afirmativa fica evidente, uma vez que, por meio do ato educativo, a humanidade é intencionalmente produzida no sujeito. Corroborando com essa ideia, Martins (2013) acrescenta

Aos seres humanos não basta a mera pertença à espécie biológica nem o contato com a sociedade pelas suas bordas. Para que se constituam como tal (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história. (MARTINS, 2013, p. 24).

Diante desse aspecto, Saviani percebe a necessidade de compreender a educação permeada pelo seu desenvolvimento histórico e, assim, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica que faz menção à Teoria da Curvatura da Vara, enunciada por Lênin.

Saviani revela, por meio desta metáfora, que a vara está torta para o lado dos movimentos da Escola Nova e, dessa forma, o raciocínio tende a ser que apenas o que é novo pode apresentar aspectos positivos, enquanto à pedagogia tradicional, são delegados apenas os defeitos.

É preciso compreender que as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio dos conteúdos (SAVIANI, 2013) e que, com a envergadura da vara, haverá a

possibilidade de uma educação que contemple a prática acompanhada de conteúdo e que faça menção às relações sociais. Proporciona-se, então, o olhar sobre as totalidades ao educando, que tem por referência explícita o método materialista histórico-dialético e, portanto, situa-se na perspectiva política da luta de classes e da superação do capitalismo.

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola, isto é, atribui a esta instituição a função educativa, ligada à questão do conhecimento e do saber sistematizado. É por meio desses aspectos, aliados ao caráter historicizador e crítico, que se caracterizam a pedagogia proposta por Saviani (2013), pois as tendências anteriores a essa não demonstravam esses aspectos.

No entanto, é preciso destacar que durante a análise das tendências pedagógicas, Saviani (2013) não apenas criticou, mas também buscou alternativas para o contexto, orientado por aportes teóricos marxianos e trouxe a distinção entre produção material e não-material. Caracterizou, dessa maneira, a natureza e a especificidade da educação, afirmando que trabalho não-material se trata da produção de ideias, conceitos, valores, isto é, o conjunto da produção humana. Logo, “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e seu consumo” (SAVIANI, 2013, p. 13) e, assim, a educação coincide com a etapa histórica do processo de transição em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, trazendo à tona o mundo cultural e o saber produzido pelo homem.

Cabe ressaltar que o trabalho educativo desenvolvido na instituição escolar precisa ter como objetivo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008, p. 17).

A partir desses pressupostos e com o intuito de propiciar aos professores um novo modo de pensar a didática frente à referida pedagogia, Gasparin (2012) foi o responsável pela elaboração de *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, composta por cinco passos que exige do professor uma nova forma de pensar os conteúdos, que deve transmiti-los aos educandos como produções humanas resultantes das relações sociais de trabalho.

O professor inicia pela prática social inicial, que é o ponto de partida, o momento em que o professor realiza a apresentação dos conteúdos a serem estudados e seus objetivos. É neste momento também que o docente oportunizará um diálogo

para que os educandos externalizem suas vivências e os conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado.

O segundo passo, a problematização, é composto pela identificação dos problemas apresentados pela prática social inicial, aliada a discussões sobre as razões, os sentidos e significados. Este conteúdo é estudado, sendo caracterizado também pela elaboração de questões problematizadoras, considerando as dimensões propostas pelo autor (científica, cultural, social, conceitual, política, econômica, entre outras), as quais possibilitarão a formação do homem omnilateral.

O terceiro passo, a instrumentalização, consiste no momento em que o professor instrumentaliza este processo. Para isso, precisa proporcionar diferentes formas pedagógicas aos educandos, com o intuito de que, por meio destas, o estudante comece a perceber as relações entre os conhecimentos prévios com as problematizações e, então, com a mediação do professor, realize a transposição para o conhecimento científico.

O quarto passo, a catarse, é um momento de extrema relevância, – não que os demais não sejam – mas é neste ponto que os educandos elaborarão a nova síntese mental. É a totalidade concreta do pensamento a que ele chegou após superar as ideias cotidianas pela apropriação do conhecimento científico e da identificação e compreensão das dimensões. Essa síntese pode acontecer de diversas formas: avaliação dissertativa, oral, trabalhos, entre outras formas; desde que a criança expresse como conhecimento adquirido.

O quinto passo, a prática social final, é o período em que o educando apresentará a nova postura prática. É preciso ressaltar que esse processo acontece fora da sala de atividade e, dessa maneira, geralmente não é acompanhado pelo professor. Sendo assim, tratam-se das novas formas de agir e se manifestar no exercício social após a vivência de apropriação do conhecimento científico, oportunizado pelo processo de ensino e aprendizagem. É a possibilidade de exercer uma nova ação orientada pela consciência do conhecimento adquirido.

Diante dos passos propostos por Gasparin (2012), podemos perceber que cada item condiz com a intenção de uma prática transformadora à medida que existe uma elaboração teórica que justifica a necessidade da transformação e que propõe as formas da transformação para esse processo.

Gasparin (2012), na elaboração da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica,

afirma que, quando instrumentalizada em sala de atividade, essa tendência é capaz de realizar uma ação docente permeada por intencionalidade, pois visa à transformação da realidade por meio da transmissão dos conteúdos, bens culturais produzidos na materialidade do contexto histórico e social da humanidade. Assim, ela se objetiva como um equilíbrio entre teoria e prática, rompendo com os dualismos e dicotomias que orientavam as práticas desenvolvidas em sala de atividade até aquele momento.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma tentativa de superação das tendências até então desenvolvidas, mantendo uma vinculação entre educação e sociedade, fazendo o paralelo das relações sociais e do processo educativo “[...] como unidade na diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, síntese das relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 79), na perspectiva de superação das propostas pedagógicas que ignoram o processo histórico e dialético.

Cabe destacar que a proposta desta didática não tem a pretensão de apresentar a resolução total para os anseios da prática pedagógica; até porque, diante do embasamento teórico que a orienta, é preciso compreender que o conhecimento se encontra em constante movimento. Todavia, é necessário enfatizar que cada tendência se fundamenta em movimentos sociais e filosóficos que atendem ao momento histórico do qual faz parte. (GASPARIN, 2012).

Por esse motivo, é importante que os professores compreendam e se apropriem efetivamente daquela que sustenta sua ação, – seja ela qual for – na direção de uma prática sistematicamente organizada, intencional e transformadora.

Diante disso, buscamos estudar a perspectiva crítica de Marx (2011) e Marx e Engels (2007) e, por meio das reflexões, transpô-la para a educação. Embora este seja um processo árduo, acreditamos que esta vertente condiz com a possível compreensão da sociedade capitalista, proporcionando o vislumbrar de alterações.

Para isso, contamos com as contribuições de Gasparin (2012), com a obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Buscamos efetivar os cinco passos mencionados anteriormente, em consonância com o movimento do materialismo histórico-dialético.

Aliados a esses elementos norteadores, buscou-se a partir daqui, apresentar fundamentações que incorporem o materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade efetiva para reorganização da prática de mediação do processo de alfabetização nos anos iniciais.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA

Tendo como subsídio as ideias apresentadas na seção anterior, neste momento, objetivamos trazer à tona a discussão sobre o processo de alfabetização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, destacando aspectos do desenvolvimento individual e social da criança. Para tanto, num primeiro momento, esclarecemos o conceito de “alfabetização”, de acordo com as definições de diversos autores.

A etimologia da palavra permite-nos entender a alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de apreender “[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 1985, p. 19), como “[...] o sentido da palavra composta das duas primeiras letras do código grego” (PINO, 1993, p. 91), ou ainda, como o ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; iniciação no uso do sistema ortográfico; processo de aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos; letramento. (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Isto posto, é importante destacar que a ideia de alfabetização considerada neste estudo reitera que ela acontece levando em conta o desenvolvimento individual e social da criança, uma vez que a sua natureza não é só psicolinguística e psicológica, mas também sociolinguística e linguística. Em função da complexidade do processo de alfabetização, é necessário considerar as diversas dimensões que perpassam a realidade humana, como os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam na elaboração de métodos e materiais didáticos para a alfabetização, assim como a formação de professores alfabetizadores. Assim, pretende-se destacar o ponto de vista de alguns autores que acreditamos contribuir com o nosso estudo com ideias bastante esclarecedoras a respeito do processo de aquisição da escrita.

De acordo com Soares (1985, p. 21), “a alfabetização não pode ser definida como algo muito amplo, pois assim, a mesma perde sua especificidade no enfoque do desenvolvimento da leitura e da escrita”. Além disso, a autora afirma que a língua escrita não é uma extensão da língua oral, tendo em vista que não escrevemos como falamos, nem falamos como escrevemos.

O conceito de alfabetização, na perspectiva de André e Kramer (1986), está relacionado à elaboração significativa da escrita. Entendem, dessa forma, o domínio das técnicas como algo secundário, uma vez que, para os autores em questão, a

escrita se dará a partir do processo de representação do mundo realizado pela criança.

Segundo Franchi (1985), o professor tem um papel fundamental no processo de alfabetização, considerando que ele poderá perceber as necessidades das crianças e organizar as atividades de acordo com o que precisem. Nesse sentido, os professores criam situações nas quais os alunos possam aprender por meio do concreto. O autor ainda ressalta que, diante da produção que a criança elabora, o professor precisa “deixá-la escrever livre e espontaneamente, não para que ela invente o seu próprio sistema idiossincrático” (FRANCHI, 1985, p. 122), mas para que realize produções de acordo com a sua compreensão sobre o sistema alfabético. Segundo o mesmo autor, tal prática é importante para que a criança consiga estabelecer relação entre o que ela escreve e o que o outro escreve, a fim de que, dessa forma, possa avançar às formas mais elaboradas do sistema de representação gráfica.

Nesse cenário, a figura do professor se torna indispensável para o processo de alfabetização, tendo em vista que terá, como ponto de partida, a linguagem da criança e, posteriormente, apresentará a norma-culta da língua, ou seja, aquela que é prestigiada socialmente. Mayrink-Sabinson (1985) e Rodrigues (1985) defendem que o processo de aquisição da escrita deve ser contextualizado social, cultural e politicamente, a fim de que os sujeitos tenham a possibilidade de compreender a função da escrita na sociedade, amenizando os efeitos dos textos de cartilhas e manuais de alfabetização que, por vezes, apresentam uma escrita artificial e descontextualizada.

Assim, fica evidente que os autores citados corroboram com a discussão acerca do processo de alfabetização e compartilham da ideia de que existe uma lacuna teórica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, ciências como a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Antropologia e a Sociolinguística se desdobram para constituir um novo significado para o trabalho do alfabetizador. Com isso, as teorias são esclarecidas e, de acordo com diferentes abordagens, tornam-se referenciais para a educação. No entanto, neste trabalho, apresentaremos a abordagem histórico-cultural e suas perspectivas para o processo de alfabetização.

### 3.1 Teoria Histórico-Cultural no processo de leitura e escrita

Discutir a alfabetização, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, implica compreender o desenvolvimento de estudos de natureza psicolinguísticas que possibilitam a percepção da linguagem como um complexo sistema simbólico. Nesse sentido, quer-se chamar a atenção para as descobertas de Vigotski (1991) acerca dos processos mentais superiores, isto é, memória, percepção, pensamento, imaginação e vontade. Estes estudos oportunizaram, ao ser humano, a introdução no mundo dos símbolos, “mediados pelas influências socioculturais e regidos pelas leis da internalização. Por meio desta concepção, os atos humanos adquirem uma característica que evidenciam sua superioridade no reino animal.” (COELHO, 2011, p. 58). Dessa forma, a atividade que, num primeiro momento, ocorreria a níveis interpessoais e intersíquicos, passa a se desenvolver a níveis intrapessoais ou intrapsíquicos, considerando as relações que são estabelecidas social e culturalmente. Nessa perspectiva, é importante destacar que, segundo Coelho, (2011, p. 59)

O processo de internalização descrito por Vigotski supõe que as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma intersíquica ou interpessoal, para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. Primeiro aprendemos observando a ação dos outros, depois a incorporamos aos nossos conhecimentos.

Considerando esta colocação, pode-se reiterar que, para que esse processo seja efetivo na criança, ela deve ter consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem, tendo em vista sua prática educativa escolar, evidenciando, dessa forma, mecanismos que contribuam na internalização dos conhecimentos científicos. Pode-se perceber esse movimento de maneira clara quando se trabalha com a alfabetização, ou seja, por meio da linguagem. O sujeito consegue gradativamente atingir as dimensões gramatical, ortográfica e semântica, podendo evoluir para a escrita de palavras simples, estabelecendo relações entre grafemas e fonemas e, dessa forma, entender a função social da escrita.

Portanto, inicialmente, a compreensão da linguagem escrita ocorrerá por meio da linguagem falada, que, por sua vez, atuará como mediadora (entre a fala e a escrita) e, posteriormente, perderá essa função. À medida que a criança se apropria da escrita e, a partir disso, se desenvolve socialmente, ela compreende o mundo que

a cerca, pelo simples fato de entender o que o outro escreve em uma dimensão discursiva. Estabelece-se, então, a comunicação entre os seus pares, uma vez que é pela convivência com o outro que a criança percebe a necessidade de elaborar uma escrita compreensível. Em contrapartida, entender o que o outro produz é uma forma de a criança se perceber enquanto sujeito histórico e social. Sobre o início desse processo, Coelho (2011, p. 67), destaca

As primeiras grafias que a criança faz no papel, para lembrar-se de algo que foi dito, permaneceriam como meros rabiscos, não fosse a presença de outros sujeitos com os quais ela convive. Essa forma gráfica tem uma significação e pode ser fixada convencionalmente devido aos elementos histórico-culturais que condicionam a vida da criança. Dito de outra forma: a criança faz algumas marcas ou rabiscos que têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura. A leitura, por sua vez, também não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido já estabelecido anteriormente. As primeiras experiências de “leitura” que a criança vive, certamente não atingem, nem mesmo se limitam, às convenções do sistema alfabético. Ela não “lê” o que está escrito, mas o que acredita estar escrito.

Vigotski (1991) distinguiu, nos processos de linguagem, um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético); ambos relacionados. Apresentam, no entanto, características próprias de funcionamento. Braslavsky (1992, p. 3 e 35) afirma que a dimensão discursiva está presente desde a origem da alfabetização. Por essa razão, é importante que a criança possa ter “compreensão interna” dessa linguagem que ela apreende, depois de haver adquirido a linguagem oral e quando desenvolve a linguagem interior. É a partir dessa reflexão sobre os textos, incluindo os de sua própria autoria que a criança poderá atingir o domínio da forma mais elevada da linguagem, isto é, a linguagem escrita.

Nessa perspectiva, Nogueira (1994, p. 16) afirma que o processo de internalização, a que a criança está sujeita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, envolve uma mediação socialmente partilhada de instrumentos e processos de significação, os quais mediarão as operações abstratas do pensamento. Conforme esses processos são internalizados pelos sujeitos, de modo a ocorrerem sem ajuda externa, a criança passa a tornar essa atividade, que anteriormente era mediada, numa atividade voluntária. Para tanto, é importante que, nesse processo de alfabetização, o código escrito seja trabalhado por meio de diversos instrumentos mediadores, a fim de que o sujeito possa internalizá-lo e, compreendendo a sua lógica, caminhar de forma mais independente – ainda que não dispense a mediação socializadora do professor.

No contexto da alfabetização, alguns elementos precisam ser trabalhados de forma sistemática. São eles: uso de parágrafo, pontuação, hífen, letras maiúsculas, margens, mudança de linha, entre outros fundamentos técnicos que a criança não aprende sozinha. Dessa forma, é preciso que o professor ensine a função de cada sinal de pontuação, contextualizando-o no processo de aprendizagem, a fim de que os alunos identifiquem esses elementos na composição textual que, por sua vez, serão utilizados por eles em suas produções.

Smolka (1987, 1994) também referendou seus estudos com base em Vigotski e reitera que a criança aprende de uma forma mais efetiva quando participa de atividades coletivas que tenham sentido para ela e nas quais sua atuação seja assistida e mediada por alguém que tenha consciência da importância do processo de ensino e aprendizagem e seja capaz de instrumentalizá-lo de maneira apropriada. Na sua ótica, nós não reagimos imediatamente a estímulos, pois o nosso comportamento é semioticamente mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações, cuja interpretação depende de um contexto cultural e social.

Essa relação semiótica está presente, tanto nas origens sociais das funções mentais superiores, como nas práticas da cultura. Ela pode ser verificada também no papel desempenhado por pais e mestres quando dão oportunidades à criança para compartilhar estas práticas e, através delas, apropriar-se gradualmente das funções mentais por meio da demonstração, da participação guiada e das tarefas que envolvam uma relação verbal. As ferramentas de que o ser humano dispõe nesse momento para agir não são apenas materiais, elas são essencialmente simbólicas como a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças etc., que irão mediar a sua relação com o mundo. (COELHO, 2011, p. 62).

O movimento da produção simbólica e material é dialético, tendo em vista que o processo de conhecimento não está somente associado a uma direção sujeito/objeto, pois demonstra uma relação sujeito/sujeito/objeto. Isto significa que é por meio da presença e do contato com o outro que o sujeito tem a possibilidade de conhecer os objetos, estabelecendo relações de ensino e de aprendizagem numa dinâmica interativa.

O processo de internalização implica uma reconstrução realizada pelo indivíduo acerca de suas ações intersubjetivas, o que configura continuamente seu funcionamento cognitivo. Por meio desses movimentos e, intermediada por palavras e outros recursos semióticos, a criança enriquece seu repertório de aprendizagens e, dessa forma, organiza seus próprios processos mentais. O desenvolvimento desses

processos depende tanto da internalização da cultura na qual está inserida, quanto da constituição da individualidade que se desdobra a partir das experiências que são oportunizadas no desdobramento da existência humana.

Durante o processo de apropriação da linguagem escrita, as crianças compartilham as atividades umas com as outras, trocando experiências e aprendizagens. Esse auxílio mútuo proporciona evolução na aprendizagem, uma vez que, nessa dinâmica relacional, algumas crianças se destacam e exercem um papel de auxiliar na decodificação das informações passadas pelo professor aos seus pares, tornando-as mais acessíveis. Ainda que todos recebam as mesmas informações, alguns alunos apresentam mais facilidade na compreensão e, portanto, exercem um papel de colaboradores em sala de aula.

Luria (1991), colaborador de Vigotski e autor de importantes trabalhos sobre o aparecimento da consciência, afirma que a linguagem, assim como o trabalho, é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. Por meio da linguagem, o homem tem a possibilidade de expandir o mundo perceptível, “designando objetos e eventos do mundo exterior com palavras e permitindo sua evocação quando ausentes.” (COELHO, 2011. p. 61). Para ele, é pela linguagem que o homem faz a transição do mundo sensorial ao racional e transmite informações aos demais.

Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 85-86), colaborador de Vigotski, já afirmava que a linguagem é um produto da coletividade e que, como a consciência humana, só aparece no processo de trabalho e simultaneamente a ele. Dessa forma, pode-se reiterar que é a partir da imersão na atividade que o sujeito desenvolve a consciência e, mediado pela linguagem, atribui significados e consegue refletir sobre a sua ação. Ainda sobre a aquisição da consciência, Coelho (2011, p. 61) ressalta

Estas afirmações sobre a consciência, relacionadas à aquisição do simbolismo da escrita permitem-nos entender que a simples percepção de um objeto não o traduz apenas em seu aspecto externo, mas também como tendo uma significação objetiva e estável determinada. Por exemplo, isto é alimento, aquilo é um instrumento, aquele outro é um animal etc.

A partir dessa constatação, pode-se considerar que a noção da realidade não se limita à definição de conceitos, de imagens e de representações. É necessário mais que a percepção de formas e letras para que a alfabetização se materialize. É preciso que a criança tenha repertório rico de atividades mediadas com ampla significação, e não apenas o contato com o mundo letrado. Para tanto, Vigotski e seus colaboradores

apresentam pressupostos e desdobramentos para o processo de alfabetização, que apresentaremos na sequência.

### 3.2 Pressupostos e Desdobramentos acerca da Alfabetização: contribuições de Vigotski e Luria

Na complexidade do processo de aquisição da leitura e da escrita, Vigotski chama a atenção para um elemento essencial na explicação desse fenômeno, que se dá no aparecimento do gesto como um signo visual “que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho [...]. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados.” (VIGOTSKI, 1991, p. 121).

É preciso que se estabeleçam algumas evidências que conduzam as crianças à apreensão da leitura e da escrita. O autor supracitado esclarece esses conceitos na perspectiva do gesto como signo visual. Na análise, esse elemento está relacionado à origem dos signos escritos e acontece por meio do encontro de dois domínios.

O primeiro deles pode ser percebido nos rabiscos das crianças. Observando o movimento utilizado para rabiscar, o autor percebeu que, constantemente, quando as crianças usavam a dramatização, conseguiam demonstrar, por meio dos gestos, o que deveriam escrever no papel, ou seja, havia uma transferência dessa representação gestual. Dessa forma, os traços atribuíam sentido para o gesto.

O segundo domínio está relacionado às atividades em que as crianças conferem novos significados a determinados objetos, ou seja, traduz-se no que chamamos de brincadeira do “faz-de-conta”. Essa dinâmica fica muito evidente quando se observam crianças brincando de “cavalinho” com um simples cabo de vassoura ou, até mesmo, fazendo do controle remoto um aparelho celular. Nessa perspectiva, Vigotski (1991, p. 122) afirma que “[...] essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças.”

O brinquedo simbólico pode ser entendido como uma nova maneira de falar através dos gestos, no qual os objetos cumprem uma função de substituição que modifica a estrutura corriqueira dos objetos. Assim um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças, os quais adquirem uma função de signo com características próprias, constituindo-se em um simbolismo de segunda ordem que está presente no brinquedo. (COELHO, 2011, p. 63).

Essa afirmação possibilitou que Vigotski (1991, p. 125) considerasse a brincadeira do faz-de-conta como ensejo para o desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que ela indica o início da linguagem por meio da representação simbólica do brinquedo. Sendo assim, é uma atividade que está diretamente relacionada à linguagem escrita e se desdobra à medida que a criança se desenvolve e avança nos níveis de percepção e elaboração de si mesma.

Elucidando a questão da ligação entre a função simbólica e o desenvolvimento da linguagem, é importante destacar que Vigotski e seus colaboradores realizaram diversos experimentos, chegando a importantes conclusões, especialmente quando se trata do trabalho de Hetzer (apud VIGOTSKI, 1991), que destaca: “entre uma criança de três e outra de seis anos de idade, a diferença básica não está na percepção do símbolo, mas sim, na maneira pela qual elas utilizam as várias formas de representação.”

Considerando o primeiro domínio, que une os gestos aos signos escritos, Vigotski reitera que o desenho se inicia como um simbolismo de primeira ordem, isto é, apresenta-se como gestos de mão, os quais se materializam com um lápis. Posteriormente, a representação gráfica se torna mais elaborada e, por sua vez, passa a representar determinados objetos. A partir desse momento, a criança começa a atribuir significado aos desenhos, denominando-os. O autor ainda destaca que os desenhos produzidos pelas crianças nesse estágio se originam de objetos que elas conhecem, sendo, então, desdobramentos da linguagem verbal. Tal constatação permitiu que Vigotski interpretasse os desenhos como um estágio que precede o desenvolvimento da linguagem escrita.

De acordo com Vigotski, o caminho para o ensino da linguagem escrita reside na organização de atividades adequadas às necessidades das crianças, a fim de que esta transição, de um estágio para o outro, aconteça de forma orgânica, alinhada ao desenvolvimento dos sujeitos. Quando esse nível é atingido, a criança passa a dominar e elaborar cada vez mais o código da linguagem. Nesse sentido, Coelho (2011, p. 64) salienta

Pode parecer distante e exagerada a concepção de que a evolução da escrita passa pelo brinquedo do faz-de-conta, pelo desenho e pela escrita, em função das discontinuidades e dos saltos de um tipo de atividade para outra. Mas várias experiências feitas por Vigotski (1991), assim como de Luria (1988), Leontiev (1988) levaram a essa conclusão e mostram-nos que, por

mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda aleatório, incoerente e caótico, “[...] existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita” (p. 132). Essa forma superior de linguagem significa uma reversão imediata da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para um estágio de primeira ordem, no qual os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais.

Nessa perspectiva, pode-se reiterar que a assimilação da linguagem escrita, num primeiro momento, é intermediada pela linguagem verbal. Posterior e gradualmente, a linguagem falada perde sua função de mediadora e a linguagem escrita passa a ser percebida pela criança da mesma forma que a linguagem falada.

Luria (1991), em seus estudos acerca do desenvolvimento das crianças, descobriu aspectos que se apresentam antes mesmo das crianças iniciarem os estudos na escola. O autor afirma existir uma “pré-história” da escrita. Ele descreve os estágios de desenvolvimento da criança, assim como sinaliza condições que certificam se ela está apta a passar de um estágio para o outro. Considerando esta concepção, a escrita pode ser definida como uma atribuição que acontece culturalmente por meio da mediação dos signos, os quais fazem o papel de lembrar a criança de um conceito, uma ideia ou um fato.

Para que a criança seja capaz de realizar a escrita, é necessário, segundo Luria (1988, p. 145), “que ela possua duas condições, que por sua vez, estão relacionadas aos domínios”, pelos quais Vigotski (2001) já havia pontuado como princípios que unem os gestos à origem dos signos escritos. A primeira condição é que a criança possa relacionar-se com o mundo ao seu redor, estabelecendo diferenças, de acordo com os seus gostos, desejos e interesses, além de conseguirem delinear seus objetivos, considerando o caráter funcional e utilitário dos mesmos. Posteriormente, como uma segunda condição, a criança precisa ser capaz de dominar seu próprio comportamento, tendo em vista o uso dos signos que se apresentam como sugestões a que ela mesma recorre.

Dessa forma, Luria agrega, em seus estudos sobre a pré-história da escrita, as descobertas de Vigotski e elabora diversos estágios do desenvolvimento, descrevendo-os de forma gradativa. De acordo com o autor, num primeiro momento, a criança percebe a escrita como um brinquedo. A ação é uma imitação dos gestos dos adultos, ou seja, nessa fase, a criança não compreende o mecanismo da escrita e é incapaz de utilizar os signos como auxiliares. Essa é a fase dos atos diretos, pré-culturais e pré-instrumentais.

No nível dois, o qual é denominado de “fase do signo primário ou signo estímulo”, existe uma relação funcional com a escrita, isto é, por meio da escrita topográfica, a criança faz desenhos, utilizando figuras e imagens para se lembrar do que foi “ditado”. “O aspecto topográfico dessa escrita indica que nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua *posição, situação, relação* com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico de memória.” (COELHO, 2011, p. 67). Nesse contexto, a criança pode usar letras de forma aleatória, sem muito sentido. Essa escrita surge dos estímulos e das sugestões que as crianças encontram em seu meio, pois ela ainda não tem conteúdo para identificar o que foi registrado.

O nível três é caracterizado pela escrita estável. Nesse estágio, a criança consegue atribuir significado mais facilmente à escrita desenvolvida. Denomina-se “fase do signo-símbolo”, pois, ao se aproximar da escrita, a criança demonstra conhecer os signos que expressa. Assim, o raciocínio da criança responde a algumas sugestões lógicas, como: frase grande, grafia grande; frase pequena, grafia pequena. Os signos começam a fazer sentido ao se inserirem em outros elementos que compõem o mundo da criança, sendo eles, número, forma e cores, que estejam relacionados às palavras.

No momento em que a criança avança do nível da imitação mecânica, conseguindo utilizar os signos para “compreender” o que escreveu, pode-se dizer que ela se encontra no nível quatro de alfabetização. É importante destacar que, mesmo que o sujeito ainda não conheça todas as letras do alfabeto, é comum que ainda utilize a escrita pictográfica como recurso para se estabelecer.

A fase da escrita simbólica é identificada como o estágio em que a criança faz uso de estratégias metalinguísticas, ou seja, nesse nível de alfabetização, a criança passa a ter mais fluidez na leitura; ainda que com pequenas pausas, demonstra controle em sua fala e produz textos com palavras que envolvem sílabas complexas. Embora apresente alguns erros, a escrita da criança é compreensível para os demais leitores. Dessa forma, utiliza as funções mentais superiores para regular o seu próprio processo de aprendizagem, tendo em vista o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos linguísticos.

Luria (1988) observou, nas diversas pesquisas que realizou acerca das diferenças culturais de pensamento, elementos que permitiram perceber como os sujeitos não instruídos se comunicam e, dessa forma, identificou suas perspectivas culturais de vida. Nesse âmbito, o autor compreendeu que as palavras tinham

finalidades diferentes das que tinham para as pessoas com instrução, uma vez que, para aquelas, a escrita assumia um caráter utilitário, ou seja, só era aplicada se fosse possível estabelecer relação com a vida prática desses sujeitos.

Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras se tornam o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade. (LURIA, 1988, p. 52).

Considerando as afirmações acima destacadas, pode-se inferir que o meio social no qual uma pessoa está inserida influencia o seu modo de perceber e se comunicar com o mundo ao seu redor. Portanto, se um sujeito vive em uma sociedade não letrada, onde exista a predominância de atividades práticas rudimentares, ele apresentará um esquema de generalização adaptável a esta realidade. Nessa circunstância, identificou-se, entre os sujeitos letrados, uma capacidade de pensamento teórico complexo e de abstração, envolvendo, além de um sistema gramatical estruturado, um repertório lógico-verbal favorável. Dessa forma, as operações de dedução não dependiam, exclusivamente, das experiências diretas.

Essa abordagem metodológica, defendida por Luria e Vigotski, segundo Ribeiro (1991), tem a primazia de considerar a linguagem escrita como instrumento de pensamento, ligada a aspectos de funcionalidade, nos quais a escrita aparece vinculada à função de recurso mnemotécnico, que envolve permanentemente a leitura.

Nesse contexto, é importante destacar que, para Luria (1988), outro fato predominante na mudança da escrita está relacionado à intencionalidade do autor no desenvolvimento dos experimentos, pois, durante os mesmos, incentivava as crianças a anotar o conteúdo, facilitando a compreensão da instrução. Desse modo, percebemos o quanto a instrução correta é relevante no processo de aprendizagem do sujeito.

Para tanto, a função da escola, neste contexto, é possibilitar que as crianças utilizem novas estratégias qualitativas, instrumentalizando-as. Nessa perspectiva, tanto Vigotski (2001), quanto Luria (1988) interpretam o desenvolvimento da escrita em uma linha de continuidade do simbolismo da criança, que também se encontra no brinquedo e no desenho.

[...] a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (LURIA, 1988, p. 180).

A compreensão da escrita, na perspectiva de Luria (1988), ocorre depois do seu domínio exterior. Num primeiro momento, a criança percebe os signos e as letras de forma isolada, pois ainda não tem o entendimento do que fazer com elas. Nesse momento, inicia-se o primeiro estágio da escrita simbólica, no qual a escrita não diferenciada se revela. Porém, ao invés de rabiscos, a criança faz uso de letras.

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer idéia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (LURIA, 1988, p. 181).

Essa inferência nos aponta para o conceito de zona de desenvolvimento próximo ou imediato, desenvolvido por Vigotski. Assim, a aprendizagem escolar se torna substancial para que os sujeitos tenham condições de se desenvolverem potencialmente a partir dos conhecimentos científicos que são proporcionados neste contexto.

### 3.3 Zona de Desenvolvimento Proximal e suas contribuições para o processo de aprendizagem

As aprendizagens que ocorrem no período da primeira infância são, evidentemente, diferentes das aprendizagens proporcionadas no contexto escolar, as quais estão relacionadas ao saber científico, elaborado historicamente. No entanto, Vigotski (2002) destaca que a criança está imersa num constante movimento de aprendizagem. Tal fato pode ser percebido desde suas primeiras perguntas, quando começa a assimilar os nomes de objetos presentes em seu ambiente.

Koffka e outros admitem que a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e o

último um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2002, p. 110).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) traduz uma perspectiva psicológica acerca do desenvolvimento da criança, articulada a uma perspectiva pedagógica sobre o ensino. Dessa forma, pode-se dizer que o ensino acontece quando a intervenção é realizada de acordo com os pontos (ZDP) que precisam de assistência. Por essa lógica, o desenvolvimento psicológico e o ensino são socialmente conectados. Para que se compreenda essa relação, Vigotski (2002) propõe uma análise da sociedade e das relações que se estabelecem.

A criança é capaz de imitar uma série de ações que ultrapassam suas próprias competências, mas somente dentro de limites. Por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e guiada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isso com entendimento e independência. A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente é a zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2002, p. 117).

Como resultado dessas observações, Vigotski (2002) chama a atenção para o fato de que o funcionamento psicológico da criança não está restrito aos ciclos do desenvolvimento, ou seja, este funcionamento não pode ser definido como nível de desenvolvimento real. Para tanto, na argumentação acerca das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2002, p. 12) elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, explicando-a como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nesse sentido, o autor sinalizou que, para termos a compreensão da relação entre o processo de desenvolvimento da criança e as possibilidades de ensino, precisamos ter consciência dos seus níveis de desenvolvimento, e ressaltou que a função primeira do ensino é proporcionar o desenvolvimento proximal. Isso seria possível por meio do estímulo e da organização de uma série de processos internos

de desenvolvimento. Portanto, a ZDP é um mecanismo primordial para o planejamento do ensino e para a análise de seus resultados.

Dessa perspectiva, o ensino não pode ser identificado como desenvolvimento, mas o ensino adequadamente organizado resultará no desenvolvimento intelectual da criança, fará surgir toda uma série desses processos de desenvolvimento, que não seriam possíveis de modo algum sem o ensino. Assim, o ensino é um fator necessário e geral no processo de desenvolvimento da criança – não dos traços naturais, mas dos traços históricos do ser humano. (VIGOTSKI, 2002, p. 121).

De acordo com Hedegaard (2002), a ZDP engloba elementos normativos do desenvolvimento. Nesse contexto, é importante destacar que a direção do desenvolvimento dependerá das formas pelas quais o professor conduz o ensino, pois é por meio dos conhecimentos científicos que o aprendiz terá condições de relacionar os conceitos cotidianos aos conceitos elaborados historicamente, sistematizando as aprendizagens.

Leontiev (1988, p. 64) narra esse movimento da seguinte forma: “o grau com que a criança domina os conceitos corriqueiros mostra seu nível de desenvolvimento presente e o grau com que ela adquiriu os conceitos científicos mostra a zona de desenvolvimento proximal.” Nessa perspectiva, essa relação também contextualiza a ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que os denominados “conceitos corriqueiros” são articulados de forma dialética com os “conceitos científicos” que, por sua vez, são mediados pelo ensino. Para tanto, os conceitos científicos precisam ser introduzidos no processo de ensino, a fim de que o desenvolvimento da criança não seja comprometido. Leontiev (1988, p. 75) menciona Vigotski para exemplificar essa relação.

Mas quando os conceitos científicos resultam no desenvolvimento de um estágio de desenvolvimento pelo qual a criança ainda não passou... Entenderemos que a mediação dos conceitos científicos pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento psíquico da criança. O único ensino bom recebido na infância é aquele que precede e orienta o desenvolvimento.

Neste cenário, podemos reiterar que aprendizagem e desenvolvimento derivam das relações sociais que a criança estabelece. Portanto, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.” (VIGOTSKI, 2002, p. 99). Por essa lógica, uma concepção de desenvolvimento é colocada em foco, considerando

o nível potencial da criança como o mais importante de sua atividade mental. Além disso, o autor cita uma visão social que exerce um papel fundamental na criação do desenvolvimento proximal, assim como em sua transformação para o desenvolvimento potencial.

Embora no cenário educativo atual se reconheça a relevância conceitual da ZDP, é necessário elucidar algumas formulações elaboradas por Vigotski, tendo em vista as diversas interpretações que podemos encontrar: incluem-se releituras, nas quais a “zona de desenvolvimento” é entendida como uma esfera que pode consistir em prontidão para aprender e sensibilidade para a aquisição de novas formas de ação; e transferência do controle do outro para o sujeito. Uma análise dessas distintas concepções permite-nos dizer que algumas colocações teóricas não correspondem, de fato, à proposta de Vigotski.

Para Hedegaard (2002), nessa disparidade de apropriações, é recorrente verificar afirmações de que o professor ou alguém mais capacitado intelectualmente do que a criança possibilite a ZDP ao aluno, atuando sobre ela. Concepções como essa fortalecem a ideia de que a mediação é somente de responsabilidade do adulto; nesse caso, o educador.

É preciso considerar que todas as suposições que indicam formas de mediação da ação do outro no desenvolvimento da criança podem apoiar-se em uma denominação geral para as mais diversas situações que direcionam as aprendizagens que são estabelecidas nas instituições de ensino como um provento para a criança. Assim, qualquer ação que proporcione algum tipo de benefício, mesmo que implique tensão, contestação, negação ou contradição, é uma mediação. Entretanto, Góes (2001) chama a atenção para o uso equivocado do termo, uma vez que, se utilizado em sentido amplo, poderá comprometer a heterogeneidade e a complexidade das relações intersubjetivas, que se dissiparão nesse contexto de perspectivas desacertadas.

A falta de ênfase na dinâmica dessas relações pode estar acontecendo, em parte, por conta de uma certa visão idealizada e prescritiva da construção do conhecimento no contexto pedagógico. E deveríamos notar que tal matriz é também tomada como referência na investigação de situações não-escolares, nas quais a criança constrói conhecimentos com a mãe, outros adultos ou parceiros. Em consequência, o funcionamento intersubjetivo vinculado à ZPD é concebido como predominantemente harmonioso; e um papel quase exclusivamente pedagógico é atribuído ao outro. (GÓES, 2001, p. 85).

Desse modo, a proposta de desenvolvimento proximal pode ser concebida

como uma possibilidade de investigação acerca dos processos humanos, tendo em vista o objetivo de compreender como se constituem os processos individuais e sociais, articulados por relações de reciprocidade. Esse procedimento é adotado, especificamente, para entender os modos pelos quais os conhecimentos são elaborados.

Gallimore e Tharp (2002) assinalam que, com o passar do tempo, a criança começa a ter menos necessidade de intervenções do adulto para desempenhar suas funções e se desenvolver. Nesse sentido, ressalta que “o avanço pela zona de desenvolvimento proximal – do desempenho assistido a auto-regulado – se processa gradualmente.” (GALLIMORE; THARP, 2002, p. 179). Para tanto, os autores acima destacados categorizaram os estágios da ZDP, considerando os pressupostos sistematizados por Baquero (2002).

No estágio I, as crianças ainda dependem dos adultos ou dos colegas mais preparados para se sentirem mais seguras ao realizarem suas tarefas. Nesse sentido, o desempenho desses sujeitos é assistido e regulado externamente. A funcionalidade dessa regulação dependerá da faixa etária da criança, do tipo de tarefa que precisa concretizar, assim como da evolução da zona de desenvolvimento proximal.

O estágio I é percorrido quando a responsabilidade pela formatação da assistência e da transferência, assim como pelo próprio desempenho da tarefa, é efetivamente assumida pelo aluno. É claro que esse resultado é atingido aos poucos, com avanços que ocorrerem após idas e vindas” (grifo do autor). (GALLIMORE; THARP, 2002, p. 181).

O estágio II é caracterizado pela autoassistência. Nesse nível, a criança é capaz de realizar as tarefas de forma mais independente. Porém, isso não significa que o sujeito esteja completamente desenvolvido ou automatizado, uma vez que a função de controle está relacionada à verbalização, que orienta o discurso autodirigido. Sobre esse fenômeno, Gallimore e Tharp (2002) indicam que, quando a criança é capaz de dirigir o discurso a si mesma, ela realiza um movimento de profunda significação, tendo em vista que, a partir desse momento, ela passa a controlar o seu comportamento por meio do seu próprio discurso, transitando para outro estágio marcante da ZDP.

Vale ressaltar que os trabalhos disponíveis de Vygotsky ocupam-se principalmente com crianças, mas processos idênticos de auto assistência e assistência externa na ZDP podem ser vistos operando no aprendizado adulto. O reconhecimento desse fato permite a criação de programas de

treinamento de professores e guia o gerenciamento organizacional de sistemas de assistência ao desempenho, na escola e na sala de aula. (GALLIMORE; THARP, 2002, p. 181).

Quando o processo de exteriorização é dispensado, a criança passa a executar as tarefas de forma mais orgânica e integrada. Dessa forma, a assistência do adulto já não é mais necessária. Nesse sentido, qualquer ajuda insistente por parte de outras pessoas será irrelevante. “Este estágio se encontra além do autocontrole e do controle social. O desempenho já não mais se encontra em desenvolvimento; de fato, já se desenvolveu plenamente.” (GALLIMORE; THARP, 2002, p. 182).

O estágio IV está relacionado à desautomatização do desempenho, que conduz a um retorno à zona de desenvolvimento proximal, isto é, o aprendizado segue um ciclo natural em qualquer sujeito, transitando na ZDP, da assistência externa à autoassistência. Essa dinâmica se repete diversas vezes para o desenvolvimento de novas capacidades.

De acordo com Gallimore e Tharp (2002), é importante considerar que a desautomatização e o retorno acontecem de forma tão regular, que passam a compor o quarto estágio do processo normal de desenvolvimento. Para tanto, Vigotski (1988, p. 166) deduz a relação entre os quatro estágios da ZDP da seguinte forma.

Estes exemplos ilustram uma lei evolutiva geral para as funções mentais superiores que pode ser aplicada, em sua totalidade, aos processos de aprendizagem nas crianças. Postulamos que o que cria a ZDP é um traço essencial de aprendizagem; quer dizer, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança.

Dessa forma, chamamos a atenção para a necessidade de práticas pedagógicas que tenham como foco o desenvolvimento dos processos evolutivos das crianças, considerando que as aprendizagens ocorrerão por meio das interações que os sujeitos estabelecerem na vida social. A partir da internalização desses processos é que o estudante poderá conquistar mais autonomia para a apropriação dos conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural se mostra como uma possibilidade para embasar as mediações e as práticas pedagógicas no contexto educativo.

### 3.4 A prática pedagógica na teoria de Vigotski

As contribuições de Vigotski para a Educação trazem significativas reflexões acerca do processo de formação das características psicológicas humanas. Embora o referido teórico não tenha desenvolvido uma teoria educacional com aplicações didático-pedagógicas, suas asserções fomentam questionamentos e apontam possibilidades para que se pense o processo de ensino e de aprendizagem.

Vigotski chamou a atenção para algumas questões que perpassam o cenário da educação escolarizada, especialmente no que toca o desenvolvimento humano. Os desdobramentos de seus estudos, realizados em torno da aprendizagem e do desenvolvimento, propiciaram novas variantes à prática educativa, expandindo o entendimento sobre as formas de constituição do conhecimento. Essa inquietação do autor com a educação fica evidente em diversas temáticas abordadas, presente em toda a sua produção teórica. Como ressalta Rego (2011, p. 104), “O pensamento de Vigotski nos remete imediatamente a uma discussão acerca dos aspectos sociopolíticos envolvidos na questão do saber”. No decorrer de suas produções, Vigotski

[...] explicita a relevância da escolarização para a apropriação de conceitos científicos e para o desenvolvimento de capacidades de pensamento pela via da assimilação da produção cultural da humanidade, clarificando, assim, a função primordial da educação escolar que, via atividade pedagógica cujo objetivo é o domínio de conhecimento teórico que, por sua vez, demanda o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na cultura. Daí que, ao apreender, ao construir conhecimento, o sujeito, a um só tempo, tome para si, para seu domínio, o conteúdo historicamente acumulado e desenvolva-se como gênero humano, ou seja, no sentido de apropriar-se de modos especificamente humanos de funcionamento psicológico. (ALVES, 2012, p. 159).

Os pressupostos feitos por Vigotski colaboram para a ruptura de alguns paradigmas que se constituem nas práticas pedagógicas em sala de aula. Um exemplo que atesta essa afirmativa é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, já abordado anteriormente, que abala a concepção de que o desenvolvimento precede a aprendizagem, ressignificando o papel do professor no contexto escolar.

Um princípio defendido corriqueiramente, principalmente na Educação Infantil, é o de que é preciso desenvolver inúmeras habilidades nas crianças, a fim de que possam aprender a linguagem escrita. Portanto, busca-se a promoção de noções de

alteridade, orientação espacial, entre outras que funcionariam como pré-requisitos para a aquisição da aprendizagem. No entanto, Vigotski contesta essa ideia, alegando que os processos de desenvolvimento são impulsionados pela aprendizagem. Essa contestação foi indicada da seguinte maneira: “A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança.” (VIGOTSKI, 2000, p. 333).

Para isso, o professor deve favorecer o desenvolvimento potencial do aluno, valorizando os conhecimentos prévios e as suas experiências. Mas, ao mesmo tempo, o docente tem a função de socializar os conhecimentos científicos, propiciando aprendizagens e mediando as interações em sala de aula.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VIGOTSKI, 2007, p. 94).

Nessa perspectiva, a efetividade do trabalho pedagógico está relacionada à capacidade de promover o desenvolvimento do aluno. Assim, adiantar a aprendizagem do sujeito significa direcionar o ensino às funções psicológicas complementares, impulsionando o educando a se apropriar de novos conhecimentos. Rego ressalta a importância desta premissa na educação escolarizada quando afirma que

A escola desempenhará bem o seu papel, na medida que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz do seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, sua “teoria” acerca do que observa do mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem Vygotskiana, incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma, poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens. (REGO, 2011, p. 108).

Vigotski reitera que tanto aquele que aprende, como aquele que ensina participam de um processo relacional, de troca de aprendizagens. Portanto, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Nesse sentido, a escola se constitui num espaço propício para se estabelecer essa relação recíproca entre professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem, considerando, dessa forma, um contexto educativo marcado pela heterogeneidade. A interação entre pessoas com diferentes comportamentos, valores e culturas é que possibilita um repertório de novas aprendizagens e trocas. Alves (2012, p. 184-185) assegura que

Aqui reside, a meu ver, umas das mais importantes tarefas da educação escolar a despeito de todas as agruras que enfrenta historicamente: compreender quem são os sujeitos, de onde vêm, como elaboram, significam a experiência sócio histórica em que se encontram e, ao compreender a complexa trama histórico-cultural onde se constituem os sujeitos, propor estratégias pedagógicas voltadas para um fim específico: a humanização.

Considerando tal afirmativa, ao professor, cabe considerar a elaboração histórica dos conteúdos, a fim de que sua prática educativa seja permeada por produções sociais que despertem nos alunos a reflexão e a criticidade. Nessa perspectiva, Vigotski concede à educação o papel de atuar na humanização do sujeito, tendo em vista a apropriação da riqueza material e intelectual produzida socialmente.

É importante ressaltar que, na concepção vigotskiana, a apropriação do conhecimento científico não acontece de forma alienada. O autor afirma que, por meio dos processos educacionais, podem-se formar sujeitos que questionem a contradição presente na realidade concreta. Nesta lógica, Duarte (2001, p. 341) aponta que “[...] toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo.”

Portanto, a escola pode se constituir como esse espaço, onde o saber é socializado e as possibilidades de equiparação social, por meio do acesso ao conhecimento, são reais, contrapondo, dessa forma, a lógica do capital instaurada em nossa sociedade. Essa lógica, por sua vez, incentiva as políticas educacionais a acentuarem o projeto de fortalecimento do sistema capitalista, de maneira que as classes subalternas são educadas para fornecer mão de obra barata para o mercado, enquanto a classe burguesa reproduz a lógica mercantilista com a exploração do trabalhador, através de suas práticas autoritárias. Logo, as finalidades da escola, para cada classe social, servirão, a princípio, para manter e reforçar o papel delas no sistema produtivo. Snyders (2005, p. 97) é quem explicita a situação.

O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se, devido à sua formação restrita, que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários, proporcionando-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudem a questionar o sistema – a começar pelos que nascem diretamente da qualificação dentro do trabalho.

Outro aspecto a se considerar, na Teoria Histórico-Cultural, é que Vigotski contestou a chamada “pedagogia velha”, com o argumento de que ela representava apenas a mera transmissão de conteúdo. De acordo com o autor, essa vertente de pedagogia retirava da criança a possibilidade de pensar, destituindo-a da oportunidade de avançar em suas dificuldades, construindo novos conhecimentos.

[...] até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação. (VIGOTSKI, 2010, p. 452).

A partir dessa análise, podemos reiterar que a psicologia de Vigotski atribui à educação um papel formador ao chamar a atenção para a importância das relações entre professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Proporciona-se, dessa maneira, a transformação das funções psíquicas superiores, possibilitando aos sujeitos a mudança da sociedade por meio da transformação do pensamento.

A seguir, apresentaremos os caminhos metodológicos dessa investigação, tendo em vista o objetivo geral da pesquisa: compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar como são materializados, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

O percurso trilhado pelo pesquisador durante uma investigação científica envolve métodos, técnicas e abordagens metodológicas que fundamentam suas atuações, orientando a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, tudo isso contribui com a pesquisa no sentido de possibilitar a apreensão da totalidade do fenômeno investigado, de acordo com os objetivos estabelecidos num primeiro momento, e retomados no decorrer do trabalho.

Para Sánchez Gamboa (2012), a metodologia da investigação científica tem a finalidade de embasar o pesquisador na seleção de suas técnicas de investigação, considerando as abordagens teóricas com as quais o mesmo se propõe a utilizar em sua pesquisa, revelando, dessa forma, aspectos inerentes às interpretações do objeto de estudo, bem como o papel do próprio sujeito na realização do trabalho. Assim, o método de uma investigação corrobora na forma pela qual sujeito e objeto se relacionam em direção à produção do conhecimento científico.

É importante chamar a atenção para tal aspecto, tendo em vista a necessidade de superação de reducionismos técnicos de investigações educativas, por vezes expostos nas pesquisas realizadas no âmbito educacional. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Destacamos, então, que a reflexão, o delineamento e a apropriação da metodologia da pesquisa, em seu sentido amplo de compreensão do objeto, são intrínsecos à pesquisa científica e, portanto, entendemos, tal como nos coloca Sánchez Gamboa (2012), a circunstância de haver, em toda prática, uma filosofia implícita, na qual se indicam maneiras próprias de fazer ciência, assim como formas particulares de relacionamentos entre sujeito e objeto e que, além disso, expressam uma visão de mundo.

Nesse cenário, convidamos o leitor a conhecer os caminhos metodológicos escolhidos para a materialização desta pesquisa, a fim de perceber as características próprias deste trabalho no processo de produção do conhecimento. Assim, buscamos delinear aspectos técnico-instrumentais referentes “[...] aos processos de coletas, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 58); aspectos metodológicos, no que se referem “[...] aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 58); aspectos teóricos; aspectos epistemológicos, por meio dos quais poderão ser compreendidas concepções próprias da cientificidade;

gnosiológicos, no tocante à “[...] compreensão que o pesquisador tem do real, do abstrato e do concreto no processo da pesquisa científica [...]” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 59); e aspectos ontológicos, no que se refere às “[...] concepções de homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 59).

Reiteramos que os aspectos acima destacados se constituíram, nessa pesquisa, como objetivos a serem cumpridos, enriquecendo, dessa maneira, a investigação realizada em campo. Possivelmente, alguns destes aspectos serão percebidos na análise de dados, uma vez que no decorrer da pesquisa é que os aspectos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos se tornam presentes. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Para tanto, em um primeiro momento, voltamo-nos para a caracterização da pesquisa, enfatizando o tipo de abordagem metodológica que a fundamentou, assim como as concepções da pesquisadora, no que se refere aos aspectos gnosiológicos e ontológicos. *A posteriori*, identificamos o cenário e os participantes da pesquisa, apresentando, por fim, os procedimentos de coleta de dados, bem como os procedimentos da análise de dados, evidenciando as categorias dialéticas utilizadas.

#### 4.1 Caracterização da Pesquisa

Sánchez Gamboa (2012) classificou as abordagens metodológicas existentes em três grandes grupos: empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. Cada enfoque metodológico, conforme o autor (2012, p. 83), “[...] tem uma maneira especial de conceber esses processos lógico-gnosiológicos, segundo a maneira de relacionar o real com o abstrato e o concreto”. Essa diferenciação pode também ser constatada nos demais aspectos metodológicos.

Para a realização desta pesquisa, adotamos a abordagem crítico-dialética, a qual nos oportunizou perceber a realidade concreta e objetiva e suas inter-relações, tendo como fundamento a compreensão do concreto como síntese de distintas determinações mais simples, permitindo a análise de elementos cada vez mais abstratos, até chegarmos à construção do concreto pensado. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Nessa perspectiva, o conhecimento se processa partindo do real, – necessariamente de uma totalidade caótica – passando pela abstração (análise),

chegando à apreensão da essência do fenômeno estudado. (SACCOMANI, 2016).

Na abordagem destacada, o sujeito é entendido como o pesquisador e o objeto, como a realidade que, por sua vez, consistiu-se como o ponto de partida na realização desta pesquisa, tendo em vista que, a partir dessa relação (mediada) entre os sujeitos, é que enfatizamos também o aspecto gnosiológico, a fim de se alcançar a concretude do conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

De acordo com essa perspectiva, compreendemos os sujeitos humanos como seres sociais, históricos, determinados por seu contexto econômico, político e cultural, mas também como sujeitos transformadores (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012); “[...] como entidades naturais, que existem historicamente na dimensão social, mas conduzem sua existência pela mediação da sua prática que, intencionalizada, se transforma em práxis.” (SEVERINO, 2001, p. 18).

Nesse sentido, é importante ressaltar a práxis como categoria central do marxismo, tendo em vista que a filosofia da práxis implica uma filosofia de transformação do mundo por meio da atividade. A práxis, como atividade, constitui-se em ato (ou atos) em que há um sujeito, um agente, que modifica uma matéria-prima, age. Portanto, é uma atividade essencialmente humana e pode ser percebida quando a ação é acompanhada ou resultante de uma finalidade, de um resultado ideal que define, dessa forma, a intervenção da consciência. Isto posto, a práxis se revela como uma atividade teórico-prática, já que possui um prisma material, bem como a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam seu lado teórico, cuja separação ocorre somente por um processo de abstração. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1990).

Elucidamos o conceito de práxis a fim de enfatizarmos a importância da atitude revolucionária dos homens, almejando a transformação da realidade. Para tanto, declara-se necessário que “A práxis revolucionária do proletariado não pode ser esclarecida teoricamente, nem dirigida praticamente, à margem de um conhecimento verdadeiro, objetivo, científico, das condições que a tornam possível e necessária [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1990, p. 227), aspecto esse que configura a particularidade metodológica dessa pesquisa.

O procedimento técnico selecionado, num primeiro momento, foi a pesquisa qualitativa. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica, tendo como referência a temática em questão, associada a autores que tem como pressuposto a Teoria Histórico-Cultural, tais como Vigotski (2000), Leontiev (1978), Luria (1991), entre outros. Em relação à pesquisa bibliográfica, Stumpf (2005, p. 51) esclarece que

[...] Pesquisa bibliográfica, num sentido amplo, é o planejamento inicial de qualquer trabalho de pesquisa, que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto, até a apresentação de um texto sistematizado, onde é apresentada toda a literatura que o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, acrescido de suas próprias ideias e opiniões.

Nesse contexto, queremos destacar que a pesquisa de campo também foi um elemento importante para esta investigação, considerando que, a partir das observações no contexto escolar, foi possível atingir os nossos objetivos com este estudo. Sobre este tipo de pesquisa, acreditamos ser importante ressaltar algumas questões.

No século XX, os primeiros cientistas sociais foram a campo a fim de superar aquilo que Malinowsk e Wolinski (1984) chamavam de “esqueleto” de uma cultura. Eles passaram a preocupar-se também com a “vida cotidiana” e com o “comportamento habitual”, que seriam, por assim dizer, a “carne” e o “sangue” dessa mesma cultura (p. 32). De acordo com Cardoso e Souza (2009, p. 115)

As metodologias de pesquisa de campo criadas a partir de então visam superar a reificação do social promovida pelas perspectivas que generalizam fatos encontrados somente nas fontes privilegiadas pelo pesquisador. Ao estudar casos específicos no cotidiano, as pesquisas de campo procuram desfazer o mito de uma homogeneidade social passível de descrição por um número restrito de categorias.

Para além da pesquisa de campo, este estudo apoiou-se na análise documental como um meio de compreender de forma mais rigorosa a realidade concreta, uma vez que os documentos podem “[...] ser o ponto de partida da pesquisa [...]”. Dessa forma, “a análise documental pode propiciar o [...] resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história.” (RODRIGUEZ, 2004, p. 19-22). Para Gil (2002, p. 46), as coletas deste documento são uma “[...] fonte rica e estável de dados.”

O autor ainda destaca que “a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica”, no entanto “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. Já a pesquisa documental, “[...] vale-se de matérias que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.” (GIL, 2002, p. 45).

Nessa perspectiva, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, buscando, dessa maneira, compreender os fundamentos teóricos que embasam o trabalho educativo no contexto escolar. Além disso, relacionamos as diversas dimensões analisadas com o texto do PPP, percebendo as suas consonâncias e as suas divergências.

#### 4.2 Cenário e Participantes

O cenário para a compreensão do fenômeno estudado abrangeu uma escola municipal da cidade de Cambé-PR, uma vez que, como critério primordial de escolha, optamos por uma instituição de ensino que tivesse um currículo pensado e estruturado a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Como participantes da pesquisa, tivemos três professoras: uma regente do 1º ano, outra regente do 2º ano e a última atuava na sala que a escola chamou de “ZDP” (Zona de Desenvolvimento Proximal). Vale salientar que, a sala denominada “ZDP” funciona como uma sala de ensino regular. Porém, os estudantes que compõem essa turma, estão em níveis iguais, ou próximos de alfabetização. De acordo com a professora responsável pela turma, essas crianças, não teriam condições cognitivas para frequentar as turmas “normais”, portanto, na sala “ZDP”, elas recebem algo parecido com o que chamamos de “reforço escolar”. Reiteramos que, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, visto por esta perspectiva, contrapõe os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, considerando que, para Vigotski (2001), as aprendizagens ocorrem a partir das interações sociais, das trocas de conhecimento e das mediações que os próprios estudantes fazem do conhecimento científico. Nesse sentido, uma criança que “sabe mais”, pode contribuir com a que “sabe menos”.

As professoras são formadas em Pedagogia, sendo duas delas especialistas em Psicopedagogia. A pesquisa foi realizada durante três meses na instituição de ensino, divididos em cinco encontros (observações em sala de aula) e, além disso, realizamos as entrevistas e a análise documental do Projeto Político Pedagógico. É importante destacar que, para garantir o anonimato, vamos chamar a professora regente do 1º ano de professora 1, a professora do 2º ano, de professora 2 e a professora da sala “ZDP”, de professora 3.

A turma do 1º ano era composta por 26 alunos, com faixa etária entre 6 e 7 anos. Na turma do 2º ano, havia 25 alunos, com idades entre 7 e 8 anos. Os encontros tiveram como objetivo central observar como se dava a dinâmica e as práticas de mediação do conhecimento científico em sala de aula.

No que se refere aos critérios para a escolha do cenário e dos participantes da pesquisa, consideramos as escolas públicas do município de Cambé que ofertavam a modalidade do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Além disso, ressaltamos que um dos motivos da escolha por uma instituição de ensino do município de Cambé foi a perspectiva teórica (Teoria Histórico-Cultural) adotada pelas escolas. Dessa forma, sentimo-nos instigados a pensar e investigar como a formação que gestores e professores recebem por meio da articulação da Secretaria de Educação com estudiosos da teoria em questão chega até o chão da escola, tendo em vista as mediações que são realizadas no período de alfabetização.

Após identificarmos as escolas, selecionamos as mais próximas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a fim de facilitar o trabalho e a locomoção da pesquisadora. Fizemos contato com as instituições por meio de ligações telefônicas e buscamos informações a respeito do interesse das escolas na pesquisa em questão. Identificamos também aquelas instituições que possuíam turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período vespertino, momento no qual a pesquisadora teria a disponibilidade para ir a campo. Identificada a instituição, fomos pessoalmente conversar com a pedagoga e a diretora e obtivemos uma boa recepção, bem como a autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, recebemos a indicação para realizar o trabalho junto às professoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, que se disponibilizaram em receber a pesquisadora durante cinco encontros em ambas as salas de aula. As docentes permitiram que fossem realizadas as coletas de dados nas turmas em que lecionavam, conforme verificaremos no item 4.3.

É importante ressaltar, nesta ocasião, o quanto é comum encontrar diversos obstáculos durante a realização da pesquisa, os quais, muitas vezes, causam desânimo, cansaço e aversão ao estudo. Neste sentido, destacamos a importância da abertura e disposição das instituições de ensino em colaborar com o desenvolvimento das pesquisas científicas em Educação, tendo em vista que o desdobramento delas poderá ser muito útil na organização e estruturação da prática pedagógica.

Assim, a valorização das produções científicas, no cenário atual, marcado por

políticas que desvalorizam professores e pesquisadores, é primordial para que ainda tenhamos esperança para continuar fazendo Ciência e transformando realidades no âmbito educativo.

#### 4.3 Procedimentos da coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da inserção da pesquisadora no cenário já relatado em decorrência de autorização e consentimento da professora regente, da instituição escolar e da Secretaria de Educação do município como explícito nos instrumentos de concordância.

Para tanto, procedemos com a pesquisa, seguindo algumas etapas, conforme demonstra o Quadro 2.

**Quadro 2 - Processos para a coleta de dados**

<b>Processos para coleta de dados</b>	<b>Objetivo da coleta</b>
Observações na turma do 1º ano, envolvida na pesquisa em meio à aula da professora regente.	Conhecer os estudantes, estabelecer uma relação com eles e verificar como se dão as práticas de mediação da professora em relação à alfabetização no processo de ensino e aprendizagem.
Observações na turma do 2º ano, envolvida na pesquisa em meio à aula da professora regente.	Conhecer os estudantes, estabelecer uma relação com eles e verificar como se dão as práticas de mediação da professora em relação à alfabetização no processo de ensino e aprendizagem.
Leitura do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.	Conhecer as concepções, os objetivos e a metodologia para o trabalho com a alfabetização nos anos iniciais.
Entrevista semiestruturada realizada com as professoras regentes do 1º e do 2º ano.	Conhecer os objetivos, as concepções, os conteúdos e as formas de mediação para alfabetizar nos anos iniciais.
Entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora pedagógica e com a diretora da escola.	Conhecer os objetivos, as concepções, os conteúdos e as formas de mediação no trabalho com a equipe de professores; Entender como acontecem as formações pedagógicas no município e como elas percebem o impacto da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano do fazer docente.

**Fonte:** a própria autora

As observações ocorreram nas turmas do 1º e 2º anos envolvidas na pesquisa durante as aulas das professoras regentes. Foram realizados cinco encontros em cada turma durante o mês de setembro e outubro de 2018. Os dados foram registrados por meio de anotações e gravações de áudio. Tais observações consistiram-se no foco da pesquisa em questão, uma vez que, a partir da imersão da pesquisadora nas aulas, foi possível identificar muitos aspectos que, por vezes, passam despercebidos na rotina de uma sala de aula. Nesse contexto, o objetivo principal foi reconhecer práticas de mediação no processo de alfabetização, assim como identificar se essas práticas se constituíam como desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista a abordagem teórica e metodológica adotada pelo município de Cambé.

Compreendemos por perspectiva Histórico-Cultural os encaminhamentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, pautados por um enfoque psicológico da Teoria Histórico-Cultural, fundamentados por uma filosofia: o materialismo histórico e dialético.

Duarte (2016, p. 37) explica que

[...] a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar. Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo, é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a filosofia, a sociologia, a história, a didática, a teoria do currículo e outros campos dos estudos educacionais.

Neste contexto, é importante salientar que todas as observações realizadas nas turmas do 1º e 2º anos, conforme relatado, foram fundamentais para que se tivesse uma leitura mais profunda acerca da realidade, considerando o território no qual a escola está inserida, o público atendido pela instituição e, ainda, as relações que se estabelecem cotidianamente na unidade escolar, uma vez que as observações se estenderam para além do espaço da sala de aula. Assim, foi possível conhecer a biblioteca, – com as práticas de leitura e hora do conto – o horário do intervalo das crianças, as possibilidades de brincadeiras e as restrições determinadas pela equipe pedagógica para o período do recreio. Os relatos das observações serão detalhados de forma mais minuciosa na etapa de análise dos dados.

As observações foram desenvolvidas às sextas-feiras, com exceção dos dias

em que não houve funcionamento normal da escola, em todo o período vespertino, no decorrer de dois meses (setembro e outubro), totalizando dez encontros. Para o desenvolvimento das observações, organizamos um roteiro, que previa as ações da pesquisadora, assim como direcionava o seu olhar para os aspectos mais relevantes que se constituíam como objetivo da investigação.

É importante destacar que o instrumento utilizado para o direcionamento das observações realizadas em campo foi o documento elaborado em 2005 pelo Ministério da Educação, que prevê os indicadores de qualidade da Educação, considerando seis dimensões: o ambiente educacional, a prática pedagógica e avaliação, a gestão escolar, condições de infraestrutura, comunicação com a sociedade e o entorno da escola. A escolha por esse instrumento se dá pelo fato de ele ter sido validado pelo INEP como protocolo para análise dos indicadores de qualidade das escolas.<sup>3</sup>

A dimensão “ambiente educativo” considera a escola como um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, valorizando práticas que enfatizem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

Na dimensão “prática pedagógica e avaliação”, são observadas as ações do professor no dia a dia da sala de aula, a fim de perceber se sua prática é planejada e intencional, buscando contribuir com a aprendizagem do aluno.

Considerando tais dimensões, queremos destacar que o “ambiente educativo” da escola observada revelou-se rico em exposições de produções dos alunos. Entre elas, havia releituras de obras de arte, produções textuais e artísticas, como montagem de peça teatral sobre o tema “trabalho infantil”, que envolveu todas as crianças das turmas do 2º ano. Acreditamos que práticas como essas devem ser valorizadas no espaço escolar, uma vez que, por meio destas, é possível promover a socialização e a convivência no ambiente escolar. Além disso, a organização do “espaço educativo” contribui para que a alfabetização esteja em foco em todos os momentos e, dessa forma, propicie aos estudantes o contato com o conhecimento sistematizado. Tais ações se desdobram nas “práticas pedagógicas” em sala de aula, tendo em vista que a interação construída com os alunos nessas ocasiões, como a montagem da peça teatral, fortalece a convivência e os vínculos que são

---

<sup>3</sup> Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. O documento encontra-se disponível no portal do MEC.

estabelecidos entre os educandos.

No entanto, é preciso salientar que, durante as observações realizadas nas salas do 1º e 2º anos, não foi possível identificar trabalhos em grupo, o que poderia facilitar ainda mais a apropriação do conhecimento pelos alunos, considerando a interação entre os estudos como uma possibilidade de troca de conhecimentos e aprendizagens. As professoras realizam os planejamentos das aulas com base em sequências didáticas e utilizam um instrumental padrão, no qual aparecem os seguintes itens: conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos, avaliação e observações. Esse modelo de planejamento não contempla, por sua vez, as etapas propostas por Gasparin na didática da Pedagogia Histórico-Crítica, que são: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Portanto, analisa-se que essa prática não está de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, adotada pela instituição de ensino, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico da escola.

Esta proposta curricular segue um caminho distinto do seguido pelo pragmatismo e pelo ecletismo. Exatamente porque tem por objetivo impactar de maneira positiva e consistente a prática pedagógica realizada nas escolas da rede municipal, optou-se pela adoção do referencial teórico fornecido pela Pedagogia Histórico-crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA, p. 21).

Em conformidade com tais premissas, a dimensão “gestão escolar” é avaliada a partir de algumas características que devem estar presentes nesta atividade, como o compartilhamento das decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação, com a relação custo-benefício e a transparência, tornando esse processo democrático, na medida em que pais, alunos, professores e comunidade escolar participam da administração da escola.

Por meio das entrevistas e observações realizadas em campo, observou-se que a Secretaria de Educação do Município encaminha todas as orientações e procedimentos que devem ser desenvolvidos pelos gestores e professores da instituição, desde os instrumentais de avaliação, até o que chamam de “monitorias de alfabetização e planejamento”, que são alguns encaminhamentos que devem ser rigidamente seguidos pelos profissionais, como salienta a Professora 1, quando questionada acerca da efetividade das formações no dia a dia.

*Todo início de ano tem formação para o município todo (Ensino Fundamental e Ed. Infantil). Geralmente são dois dias, é bem puxado mesmo. Aí tem a Lígia Martins como formadora, e o pessoal da Secretaria também tá sempre presente. É colocado em prática porque elas nos cobram muito. É muita cobrança. Então pra você ter uma ideia, agora está acontecendo umas monitorias de alfabetização e planejamento. Aí nós temos que aplicar na sala, tudo o que é passado nessas monitorias. (P 1).*

De acordo com as colocações acima destacadas, problematizamos a autonomia da instituição escolar, tendo em vista que tanto a equipe de gestão, quanto os professores regentes se limitam às orientações e direcionamentos da Secretaria Municipal para tomar decisões e, conseqüentemente, conduzir a prática pedagógica em sala de aula. O que nos preocupa é que, embora a Secretaria de Educação pense em uma formação articulada, com profissionais que são estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e desenvolvam pesquisas envolvendo temáticas relacionadas, percebe-se que existe um abismo entre o que é transmitido nessas formações, com o que verdadeiramente acontece no contexto escolar. De acordo com a Professora 3,

*Na prática, a teoria não é muito evidente, pois durante as formações nem sempre entendemos o que aquelas pessoas dizem. Eu acho que eles usam uma linguagem muito difícil, então fica complicado perceber como será possível colocar no processo de “ensinagem” toda a teoria e o que é passado nesses encontros.*

Segundo Giroux (1997, p. 62), “[...] encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.” Nessa perspectiva, questionamos a apropriação da teoria pelos educadores, considerando as dificuldades presentes no cenários das formações proporcionadas pela Secretaria de Educação. E ainda, chamamos a atenção para a autonomia de que gestores e educadores necessitam na realização do trabalho educativo, a fim de que o mesmo não seja encarado como algo meramente técnico, mas que, por meio da liberdade, os profissionais sejam responsáveis por aquilo que produzem e ensinam, valorizando a intelectualização e capacidade crítica dos educandos.

A quarta dimensão “condições de infraestrutura” reporta-se às condições de trabalho dos profissionais da escola, tendo em vista o papel que todos os profissionais desempenham no processo educativo. Dessa forma, os resultados positivos não

dependem apenas da sala de aula, mas também das viabilidades que estes profissionais encontram para realizarem um trabalho de qualidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola foi construída em 1979 e passou por ampliação e reforma no ano de 2011. Isso possibilitou uma melhoria considerável nas condições físicas e materiais da escola, melhorando a qualidade de vida dos alunos, bem como de todo o quadro de servidores da instituição escolar, favorecendo também o atendimento de um número maior de discentes, de maneira mais adequada.

[...] a escola conta com 06 salas de aulas, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala multifuncional, 01 sala de informática, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 depósito de merenda, 01 lavanderia e depósito de material de limpeza, 01 pátio coberto, 01 quadra poliesportiva descoberta, 08 sanitários para alunos (masculino e feminino), 02 sanitários para alunos com necessidades especiais (masculino e feminino) e 01 secretaria. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p. 10).

No decorrer das observações realizadas, identificou-se que os espaços da escola são organizados, os materiais didáticos são disponibilizados aos professores e a mobília da escola é bastante conservada. Dessa forma, compreendemos que as condições físicas e materiais da escola precisam, entre outros aspectos, favorecer um ambiente propício à aprendizagem. Como diz Saviani (1997) apud Duarte (2003), a educação escolar, além de identificar as formas mais elaboradas que expressa o conhecimento produzido historicamente, precisa transformar o saber objetivo em saber escolar, propiciando os meios necessários para que os discentes possam, não apenas assimilarem o saber sistematizado enquanto resultado, mas também compreenderem os procedimentos de sua construção no ambiente e tempo escolar. Nesse sentido, acreditamos que a instituição de ensino em questão tem buscado caminhos para que cada vez mais o espaço escolar tenha os recursos necessários para um ensino de qualidade.

Os conceitos das dimensões “comunicação com a sociedade e o entorno da escola” estão associados a um dos principais desafios atuais das instituições de ensino, que é fazer com que as crianças e adolescentes permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada e que jovens e adultos também tenham seus direitos educativos atendidos. Ratificando as premissas dessa dimensão, apresentamos o art. 205 da Constituição Federal (1988), onde afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Nessa mesma perspectiva, a deliberação do Conselho Estadual de Educação 02/2005 estabelece que a Proposta Político Pedagógica deve ser resultado da participação de todos os segmentos da comunidade intra e extraescolar. Dessa forma, a escola conta com dois órgãos que compõem a gestão democrática. O primeiro é a Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF, pessoa jurídica de direito privado, que é um órgão de representação dos pais, mestres e funcionários, sem caráter político, religioso, racial e nem fins lucrativos. Sua natureza é consultiva, deliberativa e fiscal, com o objetivo de estabelecer critérios relativos à ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade.

O segundo é o Conselho de Classe; órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. É constituído pela diretora, equipe pedagógica e professores que atuam no mesmo nível de ensino.

No entanto, quando questionamos a equipe gestora acerca da comunicação que estabelece com a comunidade escolar, tendo em vista a sua participação no processo educativo, incluindo a constituição do Projeto Político Pedagógico, a diretora da unidade respondeu que as famílias pouco participam das atividades escolares. Disse ainda que o projeto político é reformulado de dois em dois anos, apenas pela equipe pedagógica, e algumas inserções são realizadas na medida em que novos projetos acontecem na escola. A diretora salientou que, no ano de 2018, havia uma responsável por um dos alunos que se propôs a realizar a “hora do conto” durante os intervalos das crianças. Porém, esse projeto não teve continuidade por falta de tempo e de adesão de outros voluntários.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a elaboração do Projeto Político Pedagógico deve ser um processo de construção democrática, em que todos os segmentos possam contribuir para que a gestão aconteça de forma eficaz e, conseqüentemente, para que o ensino se torne cada vez mais acessível a todos.

#### 4.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Essa pesquisa teve como embasamento teórico para a análise dos dados a abordagem crítico-dialética. Portanto, buscou-se, por meio de discursos, produções e observações, perceber as concepções e ações dos sujeitos que revelavam práticas de mediação do conhecimento científico no processo de alfabetização, contemplando, dessa forma, a realidade analisada com os diversos elementos e circunstâncias que constituem a práxis educativa.

Nessa perspectiva, a análise dos dados foi feita a partir das categorias dialéticas: **trabalho, práxis, mediação, fenômeno e essência, e conteúdo e forma**. Faz-se necessário ressaltar que as referidas categorias têm como pressuposto o materialismo histórico-dialético: ou seja, o trabalho, enquanto ação intencional do homem; a práxis, enquanto elemento que transforma a natureza em decorrência da teoria e da prática; a mediação, enquanto categoria central para a superação do imediato em mediato; o fenômeno e a essência, enquanto o ser e o existir, e; o conteúdo e forma, como processo que envolve o ensino e a aprendizagem. Contribuindo com essa reflexão, Marx afirma que tal pressuposto filosófico concebe o homem como um ser de relações, admitindo que o material e a experiência com o mundo é o que está a condicionar o seu ampliar da consciência de si e do outro, consciência que pode ser pensada por meio das categorias elencadas. (MARX et al., 2004).

Os dados obtidos em todo o processo de coleta foram descritos e analisados considerando três aspectos:

- 1) Agentes mediadores: quais os objetos e/ou instrumentos (livros, filmes, imagens, textos etc.) utilizados nas aulas, em ambas as turmas observadas, propiciaram a contextualização do conhecimento científico, proporcionando a sua apropriação pelos alunos no processo de alfabetização?
- 2) Ações da pesquisadora: quais foram as percepções da pesquisadora durante as observações em sala de aula e na realização das entrevistas semiestruturadas, tendo em vista o roteiro elaborado para tais ações?
- 3) Ações dos estudantes: quais ações dos estudantes em sala de aula evidenciavam as aprendizagens no sentido da apropriação do conhecimento científico?

Esses aspectos estão descritos de forma vinculada, a fim de garantirmos que o processo de análise seja traduzido como um todo, de forma orgânica. Desse modo,

acreditamos que descrevê-lo de maneira linear facilitará a compreensão do leitor e ainda possibilitará que as categorias dialéticas possam estar articuladas nessa análise. Em cada observação realizada pela pesquisadora e em cada entrevista com as professoras e equipe gestora, buscou-se a relação com as categorias dialéticas, tendo em vista a compreensão da totalidade do fenômeno estudado, de modo a responder ao problema que instigou a pesquisa em questão: qual o impacto da abordagem teórica e metodológica adotada por uma escola municipal da cidade de Cambé-PR no processo de mediação do conhecimento, tendo como referência a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental?

Nesse sentido, podemos inferir que, dentre outras hipóteses, por meio dessa pesquisa, será possível desvelar contribuições para as práticas pedagógicas na perspectiva sócio-histórica, evidenciando conceitos importantes da Teoria Histórico-Cultural. Eles poderão subsidiar os professores na compreensão da abordagem adotada pelo município, implicando diretamente na qualidade das mediações que são realizadas no processo de ensino e aprendizagem, especificamente, durante o período de alfabetização.

#### 4.5 Categorias Dialéticas: vias para a Compreensão do Fenômeno Estudado

O presente estudo, como já destacado, possui como base para a compreensão do fenômeno estudado a abordagem crítico-dialética. Nesse sentido, quer-se destacar que entendemos a dialética como um instrumento fundamental na apreensão do movimento social e histórico dos fenômenos. De acordo com Arnoni (2008, p. 6), “A dialética é a lógica do movimento, da evolução, da mudança e, portanto, considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento e nas suas relações mútuas, em ação recíproca.”

Para Kosik (2002), a dialética trata da “coisa em si”, a essência da coisa, a oculta verdade da coisa, a qual não se manifesta direta e imediatamente. Nas palavras do autor,

A dialética [...] submete-os [o mundo das representações e do pensamento] a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade. (KOSIK, 2002, p. 21).

Por essa lógica, Cheptulin (1982) assinalou que o meio para alcançarmos a dialética seria por meio de um exame do pensamento, no qual fosse possível a diluição e a flexibilidade daquilo que é visto como ideal, isto é, através das categorias, uma vez que, a partir de suas análises, pode-se compreender a dialética presente num sistema rigoroso de interdependência.

Desvendar a riqueza das leis dialéticas só é possível se analisarmos as categorias que as refletem em sua correlação e em sua interdependência, se fizermos um sistema no qual cada uma delas ocupará um lugar rigorosamente definido e no qual terá o relacionamento necessário com todas as outras. (CHEPTULIN, 1982, p. 19-20).

Conforme Spirkin e Yakhot (1975) destacaram, todos os elementos presentes na natureza são constituídos por uma noção geral que concentra todos os aspectos essenciais que os caracterizam. Essas propriedades mais gerais constituem e articulam as categorias filosóficas a todos os fenômenos presentes na realidade concreta.

As noções, os conceitos que designam os traços, as ligações, os aspectos e os fenômenos e objetos mais gerais, chamam-se categorias. [...] As categorias filosóficas são os conceitos mais gerais. São formulados no processo do conhecimento para refletir as propriedades mais gerais dos fenômenos. (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 100).

Nesse contexto, as categorias dialéticas buscam a compreensão do mundo e as relações sociais que nele são estabelecidas. Como ressalta Sánchez Gamboa (1998, p. 20), é a realidade nas suas múltiplas determinações,

É por isso que a dialética pretende revelar as leis do movimento dos objetos e dos processos tanto da natureza como do pensamento e a lógica do avanço da relação entre o mundo objetivo e o pensamento, segundo as leis objetivas, assegurando assim que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que está fora dele. Nesse sentido, a dialética materialista apresenta-se como método e lógica do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva.

No método do materialismo histórico-dialético, as categorias representam as imagens ideais dos fenômenos, que demonstram os aspectos materiais dos elementos. Tais imagens se apresentam como a interligação entre subjetivo e objetivo e se distinguem dos fenômenos, pois se caracterizam como atividades criadoras dos

sujeitos, possibilitando a distinção do geral ao singular, ressaltando o que é necessário no que toca às propriedades internas dos fenômenos, que se encontram na superfície das coisas e não coincidem com sua essência. E é, justamente, essa essência que deve condizer com o conteúdo das categorias. (CHEPTULIN, 1982).

Dessa forma, podemos inferir que as categorias dialéticas são capazes de captar “a coisa em si” por meio de representações das imagens ideais, que refletem as coisas materiais a partir da atividade criadora do sujeito. Assim, as categorias buscam a superação da práxis cotidiana, utilitária e fetichizada, a qual focaliza os aspectos superficiais da realidade, a partir de seus próprios movimentos e contradições, a fim de apreender suas correlações e interdependências.

Para isso, é necessária a compreensão da práxis que, conforme Arnoni (2012, p. 71), “[...] tem sua origem no trabalho [...]”. Como tal, o **trabalho** é responsável pela atividade humana capaz de propiciar ao sujeito a apropriação das capacidades objetivas constituídas pelas gerações que o antecederam.

De acordo com Saviani (2011), a educação se situa no campo do trabalho não material, em que são representados mentalmente os objetos, como conhecimentos, conceitos, ideias, hábitos, habilidades etc. Isto é, consiste na produção do saber, algo que é imaterial. Nessa perspectiva, a educação se situa na modalidade do trabalho não material, na qual o produto não se separa do ato de produção; assim, não há espaço entre a produção e o consumo. Esse movimento pode ser percebido em uma aula, em que a produção feita pelo professor e o consumo realizado pelos alunos acontece de maneira concomitante.

Além disso, apoiamo-nos em Saviani (2011, p. 13), quando ressalta que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Nesta análise, a categoria trabalho é fundamental, tendo em vista o entendimento de que a intencionalidade que o professor atribui às mediações do conhecimento científico realizadas em sala de aula é um aspecto que traduz o trabalho, pois, a nosso ver, dá-se na materialização da práxis. Dessa forma, professor e estudante executam o trabalho: o professor no desenvolvimento das mediações; e o aluno, por sua vez, no momento em que se apropria dos conhecimentos que foram construídos historicamente pelo conjunto de homens.

Por essa lógica, o trabalho, que é entendido como objetivação da espécie

humana, se diferencia da atividade animal, produzindo um mundo objetivo que reitera o homem como um ser social.

O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora). (DUARTE, 2008, p. 24).

Portanto, é importante trazer à tona a perspectiva das professoras entrevistadas, com relação ao entendimento do trabalho educativo na proposta da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que os pressupostos de ambas foram incorporados pela instituição em questão na constituição do currículo. Dessa maneira, quando indagadas a respeito das supostas dificuldades em trabalhar a alfabetização, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a Professora 1 destacou:

*É difícil, porque são muitas. Mas acho que é todo esse movimento mesmo, seguir a didática do Gasparin. Não tem o passo a passo. Nem no meu planejamento, muito menos no dia a dia. No papel, tudo é bonito, não só no estudo acadêmico, mas também no nosso caderno, é tudo perfeito... Mas chega na hora de aplicar, qualquer pedagogia que seja, o dia a dia, o vamos ver com o aluno, apresenta muitas dificuldades, porque são muitas questões envolvidas. Tem a questão da família [...] tem várias questões que podem influenciar nessas dificuldades.*

Acreditamos ser válida a problematização dessa fala, tendo em vista que as professoras relatam encontrar dificuldades no trabalho com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, a equipe de gestão não percebe tais dificuldades da mesma forma, como fica evidente na fala da coordenadora:

*Eu acho que é bem possível o trabalho nessa perspectiva. No início, ficamos um pouco assustadas, porque é muito diferente. No entanto, a partir dos estudos, dos cursos, nós vamos abrindo a cabeça [...] é possível. É dentro da realidade do aluno. Não é nada exorbitante.*

Ao entender a educação como o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida direta e intencionalmente pelo conjunto dos homens, Saviani (2008; 2011) aponta a necessidade de uma teoria da Educação interessada em articular os conhecimentos escolares e as necessidades humanas da classe trabalhadora, considerando que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.” (SAVIANI, 2008, p. 45).

Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, que foi assim denominada a partir de 1984, tem como objetivo desenvolver uma pedagogia concreta, como via de superação da pedagogia tradicional e moderna, ou seja, escolanovista. (SAVIANI, 2012). Trata-se de uma teoria comprometida com a formação de “[...] indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser.” (DUARTE, 2001, p. 30).

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 56).

Tendo em vista tais perspectivas, entendemos a complexidade do trabalho educativo, que prevê a apropriação da teoria supracitada. É essa apropriação que pensamos estar fragilizada no contexto da escola analisada, uma vez que em nenhum momento as profissionais entrevistadas citaram quaisquer elementos da Teoria Histórico-Crítica e da Pedagogia Histórico-Cultural, tendo em vista a prática educativa. Quando a Professora 1 destaca o quanto é difícil realizar a didática proposta por Gasparin, fica evidente que ela ainda não consegue visualizar como seria possível trabalhar todas as etapas desta didática em sua prática pedagógica na sala de aula, uma vez que a mesma destaca que “*no papel tudo é bonito, não só no estudo acadêmico, mas também no nosso caderno, é tudo perfeitinho, mas chega na hora de aplicar [...]*.” (PROFESSORA 1). Essa dicotomia entre teoria e prática é uma questão que perpassa o trabalho pedagógico e, portanto, deve ser analisada como um aspecto a ser superado, especialmente, no chão da escola.

Então, enfatizar a discussão sobre a categoria **práxis**, nessa pesquisa, é uma

ação fundamental para a compreensão do fenômeno investigado, tendo em vista que, por meio desta categoria, podemos ter uma percepção mais autêntica da realidade. Em Marx, temos essa categoria como “[...] atividade humana transformadora da natureza e da sociedade [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1990, p. 115) [tradução nossa]. Esse entendimento supera a práxis utilitária imediata e o senso comum, pois, ainda que coloquem “[...] o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las [...]”<sup>4</sup> (KOSIK, 2002, p. 14), não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.

Considerando as observações feitas nas salas do 1º e 2º anos e, ainda, as entrevistas realizadas com as professoras regentes, foi possível perceber fragilidades no que se refere ao entendimento da teoria que embasa o currículo do município e também da pedagogia que norteia o trabalho pedagógico da instituição, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica. Tal asserção fica evidente nas respostas apresentadas pelas profissionais diante do questionamento: **qual é a diferença de trabalhar a alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica?**

*Eu penso que a diferença é que, nessa teoria, torna o aluno crítico. É claro que até difícil falar de aluno crítico, né? É muito difícil, porque o professor, não todos, mas boa parte deles, tá pensando que o aluno sabe menos, mas nessa teoria, a gente percebe que os alunos contribuem muito. Então, eu percebo que essa alfabetização faz com que haja essa criticidade, haja essa abertura para a criança falar. Então é muito interessante, porque não fica só no tradicional. Nós estamos preocupados com o processo de ensino e aprendizagem, para que a criança saia lendo e escrevendo, e produzindo textos no primeiro ano. (P 1).*

*Como eles (alunos) têm bastante dificuldade, a gente percebe a diferença. Porque quando começamos a trabalhar dessa forma diferenciada, vemos o desenvolvimento deles. Eles vão aprendendo. Porque se você fica só na cópia, eles vão gravar, mas não vão entender. Agora, você explicando, fazendo com que eles pensem, fica totalmente diferente. Eles vão ter que pensar, vão ter que ser críticos. Porque se eles ficam só na cópia, e você faz uma pergunta diferenciada de interpretação, eles não vão saber responder. Então, desse jeito, você faz eles pensarem mais, interpretarem mais, futuramente, podem ser críticos. (P 2).*

Quando analisamos a fala da Professora 1, podemos identificar algumas contradições no que tange à percepção da realidade escolar, uma vez que, ao mesmo tempo em que ela revela uma preocupação com a formação do aluno crítico, a docente

---

<sup>4</sup> A relação entre teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente, a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente.

entende que, por outro lado, é difícil “falar” dessa criticidade no âmbito educativo. Segundo ela, muitos professores ainda entendem o educando como um sujeito passivo diante do conhecimento. Em sua fala, destaca que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o aluno é um colaborador, o que demonstra que os conceitos da pedagogia em questão ainda não foram apropriados pela educadora. Em nenhum momento, a mesma cita a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando as etapas de ensino elaboradas por Gasparin.

Outro aspecto de destaque se refere ao processo de ensino e aprendizagem, quando a Professora 1 salienta que, ao final do ano letivo, o aluno do 1º ano precisa ser capaz de “ler, escrever e elaborar pequenos textos”. Porém, ela não deixa claro de que forma esse processo se dá, demonstrando uma prática pedagógica ainda embasada em princípios tradicionais, por não contextualizar a alfabetização e o processo de aprendizagem. Dessa forma, a leitura e a escrita acontecem de forma mecanizada, ou seja, “aprender a ler, porque preciso”, e aprender a escrever para ser “promovido para o 2º ano.”

Destacamos que, no processo de alfabetização, é de fundamental importância que o código escrito seja trabalhado com a criança de maneira intensa, possibilitando que ela consiga se apropriar dele e, desta forma, desenvolver sua própria escrita, caminhando de maneira mais independente, ainda que amparada pela mediação do professor.

Para tanto, alguns aspectos da escrita necessitam ser trabalhados de forma sistematizada com os educandos, “como o uso de parágrafo, pontuação, hífen, letras maiúsculas, margens, mudança de linha etc., pois são de natureza técnica, cultural e a criança não os aprende por si mesma.” (COELHO, 2011, p. 60). Tais pontos devem ser abordados dentro do contexto dos gêneros textuais, a fim de que a criança possa compreender o porquê e como utilizá-los em sua escrita.

Nesse cenário, cabe destacar que, durante as observações realizadas nas salas do 1º e 2º anos, não foi possível identificar mediações mais sistemáticas com relação ao ensino dos sinais de pontuação. Na turma do 2º ano, sinais de pontuação, – como vírgula, ponto final e parágrafo – foram trabalhados somente por meio do livro didático, com atividades pontuais. A professora não relacionou a questão da pontuação com o gênero textual (fábulas), que estava sendo estudado na ocasião, tornando o processo de ensino mecanizado e pouco contextualizado.

Smolka (1987, 1994), embasado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural,

ressalta que a criança aprende de forma mais efetiva quando participa de atividades coletivas, que tenham significado para ela e também quando é acompanhada por alguém que exerça uma tutoria, considerando que esse sujeito pode ser o professor ou até mesmo um aluno que tenha mais facilidade na apropriação dos conteúdos. De acordo com a perspectiva do autor, o sujeito não reage de forma imediata a estímulos, uma vez que o comportamento humano é mediado por signos e sinais que conferem significado às situações que vivenciamos no dia a dia, especificamente as que envolvem a internalização de aprendizagens.

Neste contexto, vale destacar uma prática observada na turma do 1º ano. Ao final da aula, a professora fazia uma avaliação do comportamento de cada criança. Para isso, ela utilizava um “semáforo do comportamento”: colocava um “*smile* verde”, para quem apresentava um bom comportamento; um “*smile* amarelo”, para aqueles que precisavam prestar mais atenção nas aulas; e, por fim, um “*smile* vermelho”, para os alunos que não se comportavam conforme o esperado. No decorrer das observações, foi possível identificar que frequentemente os mesmos alunos recebiam “*smiles* vermelhos”, isto é, a estratégia utilizada pela professora regente não estava funcionando como um “estímulo” para os educandos que geralmente não se comportavam durante as aulas. Sendo assim, o “semáforo do comportamento” não tinha significado algum para os alunos que, segundo a professora, mais precisavam deste tipo de intervenção.

Considerando tais evidências, é importante salientar que, durante os encontros nas turmas do 1º e 2º anos, não observamos trabalhos em grupo. A disposição das carteiras era sempre a mesma, ou seja, uma atrás da outra. Dessa forma, os alunos pouco socializavam seus saberes e experiências.

De acordo com Smolka (1987, 1994), a interpretação que fazemos das relações estabelecidas socialmente depende de um contexto cultural. Portanto, essa relação semiótica pode ser verificada tanto nas origens sociais das funções mentais superiores, como nas práticas da cultura. Nesse sentido, Coelho (2011, p. 60) acrescenta que

Ela pode ser verificada também no papel desempenhado por pais e mestres quando dão oportunidades à criança para compartilhar estas práticas e, através delas, apropriar-se gradualmente das funções mentais por meio da demonstração, da participação guiada e das tarefas que envolvam uma relação verbal. As ferramentas de que o ser humano dispõe nesse momento para agir não são apenas materiais, elas são essencialmente simbólicas

como a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças etc., que irão mediar a sua relação com o mundo.

Portanto, é essencial que o professor tenha um olhar atento às necessidades dos educandos. Ele deve proporcionar momentos nos quais sejam possíveis outras formas de mediação do conhecimento, permitindo que as crianças socializem seus saberes e, conseqüentemente, auxiliem uns aos outros na aquisição de aprendizagens, que, num primeiro momento, pode parecer inalcançável aos estudantes com mais dificuldade no processo de internalização. Nessa perspectiva, reiteramos que a noção da realidade não é limitada somente aos conceitos, representações e imagens. Assim, é preciso mais que somente a percepção de formas e letras para que a alfabetização aconteça, “é necessário um mundo de atividades mediadas com ampla significação e não uma simples exposição da criança ao mundo letrado.” (COELHO, 2011, p. 60).

Na entrevista realizada com a Professora 2, também percebemos alguns equívocos com relação a apropriação de conceitos. A educadora chama a atenção para a necessidade do trabalho diferenciado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Porém, ela não evidencia as formas pelas quais este trabalho se materializa. Em sua fala, expressa que “fazendo os alunos pensarem”, os mesmos poderão se tornar “críticos futuramente”. Ou seja, a professora projeta a criticidade dos alunos como algo futuro, sem considerar a prática social inicial dos educandos. Ela não percebe que, a partir da apropriação do conhecimento científico, o aluno é capaz de transformar sua prática social, a partir da transformação do seu próprio pensamento. Implica, dessa maneira, uma dissociação entre teoria e prática, pois, por meio das falas, é possível perceber a presença da teoria na comunicação. Mas, na prática da sala de aula, essa teoria não é materializada e, assim, não acontece a práxis.

Dessa forma, entendemos o conceito de práxis como atividade revolucionária da humanidade, por meio da qual o pensamento capta a “coisa em si”, desvendando o mundo real, essencial. Assim, ao homem, há a possibilidade e necessidade de transformar a realidade. (KOSIK, 2002). De acordo com Arnoni (2012), ao conceber a educação como práxis, devemos entender que sua função consiste em organizar a sociedade e buscar uma intencionalidade que proporcione a emancipação humana.

A categoria práxis foi abordada nesse trabalho tendo por base seu conceito de atividade humana transformadora, revolucionária e que objetiva a emancipação humana, isto é, visando ações de ensino que, além de proporcionarem conhecimentos

aos estudantes, permitam-lhes ser críticos e transformadores em suas práticas sociais.

Para tanto, é necessário que se tenha claro, mediante a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que a prática educativa implica mediar a prática social, de forma a produzir, em última instância, transformações efetivas na realidade concreta. Saviani (2016, p. 16) nos aponta que

Como tal, a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é aferida, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, destacamos a categoria dialética **mediação**, que se constitui como uma das mais relevantes para esse estudo, visto que o objetivo principal dessa investigação está em compreender como se dá o processo de mediação do conhecimento no período de alfabetização. Dessa forma, desmembraremos essa categoria em subcategorias intituladas: **mediação e ação docente** e **mediação e recursos**; a fim de trazer a discussão de aspectos peculiares da mediação que nos ajudem a pensar sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### 4.6 Mediação e Ação Docente

De acordo com Arnoni (2012, p. 67), a mediação consiste na “[...] relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno no decorrer da prática educativa, quando o professor desenvolve o conceito junto aos alunos por meio da linguagem, trata-se da questão pedagógica da aula na educação escolar.”

O termo expressa uma relação de contradição entre professor e aluno, visto que eles se encontram em diferentes planos de conhecimento acerca do conceito a ser aprendido. Essa diferença é nomeada pela autora como mediato e imediato, e é responsável pelo movimento da aula (ARNONI, 2012).

O mediato não supera o imediato, quem o faz é a mediação, pois, a força

inerente à superação não se manifesta nos pólos da relação, o imediato e o mediato, ela é uma propriedade da mediação. Portanto, a mediação não se restringe a uma relação pautada na negação e no reflexo, ela é, sobretudo, o modo pelo qual se realiza a superação. (ARNONI, 2008, p. 9).

A partir dessa afirmação, problematizamos a mediação enquanto uma categoria dialética, tendo em vista a necessidade de uma compreensão mais ampla acerca da especificidade desse conceito, pois só por meio da mediação será possível a superação do imediato no mediato. Nesse contexto, trazemos as falas das professoras e da coordenadora pedagógica acerca do conceito de mediação, a fim de debatermos essa discussão, buscando analisá-las à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, quando indagadas sobre o que entendiam por mediação, as professoras responderam que

*Na escrita de palavras, a mediação acontece o tempo todo. Aqui, nós trabalhamos muito com o som das letras, então a consciência fonológica é muito importante. Por exemplo: eles vão escrever uma palavra bem simples: bola. Então eu vou fazer todas as letras, até eles perceberem a composição das sílabas... Então, a mediação está bem presente. Começando pelo som da letra, depois a sílaba, até formar a palavra. Essa mediação acontece diariamente. É o professor escreva junto com o aluno. É uma atividade bem-feita e, regularmente precisamos fazer, para que eles tenham essa consciência: para escrever bola, eu não preciso usar todas as letras do alfabeto, aí entra a mediação. Então, é letra por letra, som por som. (P 1).*

*A mediação é muito na oralidade e na prática, até eles conseguirem acompanhar. Nós trabalhamos muito com o lúdico, com o concreto. Com o material dourado, por exemplo... A gente mostra, tapetinho, unidade, dezena e centena. É passo a passo, até eles conseguirem concretizar. Trabalhamos muito com o oral, para depois passar para a escrita. Porque alguns alunos, quando vão para a escrita, bloqueiam. (P 2).*

*A professora sempre vai partir do que o aluno já sabe. A partir disso, ela “medeia”, como a Lígia fala. Ela que precisa saber, ter o conhecimento, para poder passar para o aluno, por meio de atividades, de vídeos... Enfim, a professora que vai ter que intervir com o conhecimento científico, não pode ficar só no conhecimento espontâneo/cotidiano. (COORDENADORA).*

De acordo com Sforni (2008), existe um debate em torno do trabalho pedagógico nas últimas décadas que traz à tona diversas concepções acerca do conceito de mediação. No entanto, na maioria das vezes, essas concepções estão relacionadas somente ao auxílio/ajuda do professor perante o estudante em seu processo de aprendizagem, considerando as relações interpessoais e as interações que são estabelecidas no contexto escolar. Tendo como base os escritos da autora, compreendemos que, para a abordagem histórico-cultural, o conceito de mediação

está atrelado ao conceito de trabalho, uma vez que a mediação passa pela compreensão e apropriação da experiência humana produzida ao longo da história. Assim,

[...] podemos falar que no contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos. (SFORNI, 2008, p. 7).

Considerando tal afirmativa, queremos chamar a atenção para a fala das professoras entrevistadas, tendo em vista que, em seus relatos, elas citam algumas práticas de mediação em sala de aula. No entanto, não apresentam uma compreensão do conceito de mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Sendo assim, acreditamos ser necessário problematizarmos as práticas de mediação citadas pelas professoras em questão, haja vista o processo de alfabetização na abordagem teórica e metodológica adotada pelo município.

É unânime entre as professoras entrevistadas a ideia de que a mediação é realizada pelo professor e, portanto, de acordo com elas, são as responsáveis por mediar o conhecimento na relação ensino-aprendizagem. No entanto, Almeida (2003, p. 8), afirma que

Se coubesse ao educador mediar a relação, ele deveria estar presente nos seus dois pólos, ou, ao contrário, adotando-se a idéia de que a mediação é apenas uma “ponte”, o educador não poderia estar presente na relação, permaneceria entre os seus termos para permitir a ligação de ambos. (...) Outra idéia bastante difundida no campo da educação é a de que o educador seria o facilitador da aprendizagem. Ora, quando se pensa na mediação fundada na dialética, deve-se considerar que ela requer a superação do imediato no mediato. Assim, é provável que o educador ‘dificulte’ a aprendizagem do educando, pois o educador precisa fazer com que o educando supere a compreensão imediata assumindo outra que seja mediata.

Dessa forma, não deve existir hierarquia nas relações entre o ensino e a aprendizagem, tampouco, subordinação e dominação. Logo, a partir de uma relação horizontalizada, há mais possibilidades de mediação. O trabalho do educador, nesse sentido, é o de trazer o educando para o plano do mediato, enquanto o educando deve esforçar-se para trazer o professor para o pólo que ele ocupa, ou seja, para o imediato.

É considerando essa tensão entre forças opostas que a mediação se apresenta. Nessa perspectiva, Almeida (2003, p. 9) afirma que

(...) os educadores que insistem na valorização das experiências cotidianas dos alunos e estimulam a sua reprodução, em nome do aumento das possibilidades da ocorrência de mediações, acabam por eliminar a dialeticidade da relação entre o imediato e o mediato, produzindo assim o efeito inverso, ou seja, dificultando ou impedindo o desenvolvimento de mediações.

A partir desse entendimento sobre a categoria dialética **mediação**, é possível compreender o movimento das relações entre professor-aluno e ensino-aprendizagem. Reiteramos ainda que educação e aprendizagem caracterizam-se pela singularidade, uma vez que os estudantes não aprendem da mesma forma; cada um traz uma forma própria de existir, considerando as experiências pessoais, que contribuem para que se expressem das mais diferentes formas. Para tanto, o professor deve considerar o cotidiano dos educandos, tendo em vista um ensino efetivo por meio da contraposição entre os conhecimentos científicos e os elementos do cotidiano dos estudantes. Entretanto, como ressalta Almeida (2003, p. 10)

(...) o educador não pode se apropriar das vivências cotidianas dos educandos visto que ele não é, e jamais poderá ser, um deles. O educador deve esforçar-se por estabelecer as diferenças entre o conhecimento a ser comunicado e as experiências cotidianas dos educandos (...). Por outro lado, o educando aprende quando relaciona, por meio da oposição, as suas experiências cotidianas com os tópicos relativos ao conhecimento (...) que lhe são comunicados pelo educador. Este conhecimento modifica a sua vida cotidiana, mas não a suprime, ao contrário, a fortalece, na medida em que permite que ela seja pensada e, dessa forma, articulada às experiências que a humanidade vem sistematizando no decorrer da história.

Por essa lógica, podemos analisar a fala da Professora 1 a respeito do conceito de mediação. Ela relata que, ao mediar o processo de aquisição da escrita, inicia: apresentando a letra; depois, aborda o som (fonema); em seguida, trabalha as sílabas; e a composição das palavras. Essa prática, analisada na perspectiva da teoria já mencionada, apresenta fragilidades conceituais, pois, ao trabalhar as letras, fonemas e palavras de forma isolada, a professora não associa o conhecimento científico ao conhecimento cotidiano dos estudantes e, dessa forma, não considera a totalidade.

Dessa forma, a professora não demonstra ter compreensão dos níveis de alfabetização, fundamentados nos estudos de Vigotski, Luria e Braslavski, a fim de identificar as produções das crianças, reconhecendo suas trajetórias, até a aquisição

da escrita. Portanto, reiteramos que, no nível I, – na fase da pré-escrita – a criança ainda não compreende o sistema da escrita, porém imita as ações dos adultos. Nesse cenário, é muito comum perceber crianças portando um pedaço de papel, fazendo letras e desenhos, – aparentemente sem muita relação – e dizerem que escreveram determinadas palavras. A criança faz “leituras” a partir de ilustrações, ou seja, ela ainda não tem domínio da escrita, mas, ao realizar cópias, pode fazer grafismos, seguindo uma certa linearidade.

No nível II, que pode ser caracterizado como a fase do “signo primário ou signo estímulo”, a criança realiza os registros com desenhos, utilizando marcas específicas para se recordar do que foi dito. Nesse sentido, os rabiscos têm a função de auxiliar a memória da criança.

A fase do “signo-símbolo”, que é referente ao nível III, apresenta-se como o momento em que a criança é capaz de reconhecer o signo, demonstrando, dessa forma, uma aproximação com a escrita, quando traça as letras de forma ou cursivas e se preocupa com a direção. Para escrever frases grandes, a criança utiliza grafia grande e, para frases pequenas, grafia pequena. Nesse nível, o aluno dá um salto qualitativo ao atribuir significado ao signo, relacionando as palavras a fatores como número, forma e cor.

Quando a criança consegue “ler” o que escreveu, podemos dizer que ela está no nível IV, ou seja, a sua grafia já apresenta aspectos simbólicos. Nessa fase, a criança “sai do nível da imitação mecânica para o status de instrumento funcionalmente empregado. Pode ocorrer que a criança utilize a escrita pictográfica como recurso, se ela não conhece as letras ainda.” (COELHO, 2011, p. 68).

Na fase da “escrita simbólica”, a criança desenvolve a leitura e produz textos que são compreensíveis aos leitores, apesar dos erros. Nesse contexto, a criança se preocupa com a organização do texto, com questões ortográficas, é capaz de realizar leituras respeitando os sinais de pontuação e, ainda, utiliza-se de “suas funções mentais superiores, apresenta pensamento categorial que permite o uso de estratégias metacognitivas para monitorar seus conhecimentos linguísticos.” (COELHO, 2011, p. 68).

De acordo com Almeida (2003), as discussões acadêmicas, que perpassam as questões concernentes à relação ensino-aprendizagem no Brasil nos últimos 30 anos, indicam que o trabalho educativo, assim como, o processo de ensino-aprendizagem são compreendidos a partir de uma mesma relação, ou seja, trata-se de uma via de

mão única. Por essa lógica, existe o entendimento de que o ensino somente acontece quando o estudante aprende e, também, a ideia de que o educador e o educando ensinam e aprendem concomitantemente.

No entanto, contrapondo essa concepção, numa abordagem ontológica, “o que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem é uma tensão dialética, na qual um termo não subjuga nem suprime o outro.” (ARNONI, 2006, p. 7). Dessa forma, não haverá harmonia entre eles, por serem distintos e opostos. Porém, complementam-se, corroborando numa totalidade que, por sua vez, é a questão central do movimento dialético. Nesse sentido, da mesma forma que ensino e aprendizagem se apresentam como pólos opostos, eles se completam. Por outro lado, essa relação não é imediata e, por isso, não é harmônica, podendo ser mediada tanto pelo professor como pelo aluno.

Para tanto, as práticas pedagógicas em torno do processo de alfabetização, embasadas na Teoria Histórico-Cultural, devem contar com instrumentos, – sejam eles físicos ou simbólicos – como recursos que contribuam para a apropriação dos conhecimentos científicos a partir da mediação.

#### 4.7 Mediação e Recursos

Para Azevedo (2013), a mediação tem como foco a formação das funções psicológicas superiores, que se caracterizam como funções especificamente humanas, resultantes de um salto qualitativo do ser humano, “[...] por meio do qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio [...]” (MARTINS, 2015, p. 28), assim como ocorre com os outros animais. Com base nesta colocação e na análise dos relatos de observação, queremos ressaltar a necessidade de elementos que orientem os processos educativos, tendo em vista a alfabetização. Para tanto, a presença dos instrumentos e dos signos é fundamental.

Vigotski (2003) assinala que os instrumentos caracterizam-se como meio para a realização de determinada atividade, sendo condutores externos da atividade humana sobre o objeto. O signo, por sua vez, atua no plano psicológico, internamente, de modo que, havendo uma movimentação entre si, junto aos instrumentos, torna-se possível o processo de internalização, ou seja, “[...] a reconstrução interna de uma operação externa.” (VIGOTSKI, 2003, p. 74). Há, portanto, a formação de funções

psicológicas superiores.

Nesse sentido, quando se afirma que um instrumento físico ou simbólico foi apreendido pelo sujeito, significa que nele já se formaram as ações e operações motoras e mentais necessárias ao uso desse instrumento. Podemos, então, dizer que esse instrumento deixa de ser externo e se transforma em 'parte do corpo' do sujeito, mediando sua atividade física ou mental. (SFORNI, 2008, p. 5).

Nesse contexto, salientamos uma prática que chamou a atenção no decorrer das observações que ocorreram em sala de aula. A Professora 2, que é responsável por ministrar as disciplinas de História e Geografia, ao trabalhar o conteúdo “tempo cronológico e tempo histórico”, trouxe atividades impressas, entregou aos alunos e explicou o que deveriam fazer para realizar as atividades. Durante a explicação, a professora perguntou aos alunos: “o que usamos, no dia a dia, para medir o tempo?”. Um aluno respondeu: “areia”. Então, a educadora chamou a atenção dele, dizendo que, com areia, não era possível medir coisa alguma. Assim, a professora explicou que usamos o relógio para contar as horas, os minutos e os segundos e solicitou aos alunos que fizessem a tarefa; sem mais perguntas sobre o tema em questão.

A partir deste relato, percebemos que não houve mediação entre professora e estudante em direção à apropriação do conhecimento científico, uma vez que a educadora não se amparou em nenhum instrumento físico ou simbólico para realizar a mediação do conhecimento. Como destaca Sforni, “do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental.” (SFORNI, 2008, p. 3).

Nesse cenário, questiona-se se houve a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pelos alunos na aula de História relatada acima. Considerando a mediação como a questão-chave do processo de ensino e aprendizagem, reiteramos que é preciso que o professor tenha consciência da importância do uso de instrumentos, – sejam eles físicos ou simbólicos – na condução do processo de ensino, a fim de que os alunos façam, efetivamente, a apropriação do conhecimento científico e internalizem aprendizagens, desenvolvendo-se gradualmente. Assim, a professora poderia ter utilizado uma obra literária, uma música, um curta-metragem ou, até mesmo, uma obra de arte, evidenciando a questão do tempo histórico e cronológico, a fim de proporcionar aos alunos meios que possibilitassem experiências reflexivas sobre o conteúdo em

questão.

Para tanto, pensamos ser importante apresentar a metodologia da mediação dialético-pedagógica, composta por Arnoni (2012), como mais uma possibilidade de intervenção do professor, na busca pela efetividade do processo de ensino, incidindo nas aprendizagens que poderão ser propiciadas no contexto escolar.

A primeira etapa da metodologia da mediação dialética é **resgatar**, por meio de diferentes linguagens, o conceito a ser desenvolvido. Nesta etapa, o professor planeja a atividade, a fim de sondar as ideias iniciais dos alunos sobre determinado conceito. A partir da aplicação desta atividade, faz uma análise das respostas obtidas e elabora a etapa seguinte.

Na segunda etapa, o professor irá **problematizar** as ideias iniciais dos alunos. Em seguida, irá formular atividades que levem o aluno a perceber a diferença/contradição entre suas ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo professor. A partir da análise das respostas obtidas, planeja a etapa seguinte.

Para dar continuidade a este processo metodológico, o professor deverá incentivar os alunos na **sistematização** do conteúdo através de diferentes linguagens e, a partir das respostas obtidas na etapa anterior, contribuir para que superem suas ideias iniciais e elaborem sínteses cognitivas.

Por fim, a quarta etapa está em **produzir**. Nela, o professor prepara uma atividade educativa que permita ao aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas ao vivenciar as etapas da mediação. Assim, analisa suas respostas, comparando-as com a produção da primeira etapa. Se houver superação das ideias iniciais, o **produzir** torna-se um novo ponto de partida. Caso contrário, é recomendável que o professor faça novamente o regaste do conteúdo, planejando a prática educativa.

Para tanto, o currículo é de extrema importância para direcionar as práticas educativas, em conformidade com a abordagem teórica evidenciada pela escola. Assim, por meio da participação política das massas, ele deve ser pensado de forma intencional, racional e lógica, a fim de que possa ser utilizado como um instrumento de luta a serviço da classe trabalhadora contra os interesses hegemônicos da classe dominante. Saviani destaca que

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer

os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Considerando tais premissas, o currículo deve ser organizado de forma a contemplar os clássicos, possibilitando aos alunos o contato com os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, garantindo, dessa maneira, que a alfabetização, a Matemática e os conteúdos das Ciências Naturais e Sociais sejam apropriados pela humanidade. Para tanto, chamamos a atenção para a necessidade da problematização dos conteúdos que são oferecidos nas situações de ensino, considerando a importância da mediação por meio dos instrumentos.

A discussão sobre a categoria dialética **conteúdo e forma** foi de extrema relevância para essa pesquisa, uma vez que, com base no materialismo, apropriamos do seu conceito, considerando-o como uma possibilidade de mediação do conhecimento, realizada nas salas de aula observadas. Duarte (2015) destaca que

O conteúdo não se mostra tranquilamente ao receptor da obra, exigindo do indivíduo um esforço para que possa compreendê-la e vivenciá-la esteticamente [...]. Por meio da estética rompemos com nossa vivência espontânea e podemos compreender melhor a realidade concreta, isto é, mediados pelas obras artísticas expandimos nosso entendimento de fenômenos concretos. (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2015, p. 257).

Essa ideia nos mostra a importância da mediação por meio dos instrumentos, pois o estudante necessita dessa mediação para se apropriar do conhecimento científico. Nessa circunstância, o professor é o sujeito responsável por mediar os saberes.

Para demonstrar como a categoria **conteúdo e forma** foi evidenciada no contexto escolar, trazemos uma situação que foi constatada durante a pesquisa de campo. No terceiro encontro com o grupo do 1º ano, observamos que a professora de Educação Física precisou se ausentar por motivos de saúde. Assim, a coordenadora pedagógica da escola assumiu a turma, a fim de garantir que a professora regente tivesse o tempo de hora atividade. Dessa forma, a coordenadora seguiu o planejamento da professora regente, que abordava o conteúdo – ortografia: relações entre grafemas e fonemas. No entanto, realizou brincadeiras com os estudantes que não estavam contempladas no plano da professora; entre elas, a brincadeira da força. As crianças foram divididas em dois grupos: falavam as letras e tentavam acertar as palavras pensadas já elencadas pela professora. Nesse contexto, percebemos que as

crianças ficaram muito motivadas a jogar, participando da brincadeira com entusiasmo. Até os alunos que tinham mais dificuldade se arriscavam a dizer letras, completando as palavras e, dessa forma, somando pontos para o grupo ao qual pertenciam.

Nessa ocasião, ficou evidente que a coordenadora trabalhou a questão da alfabetização, porém, de maneira lúdica, proporcionando aos alunos uma forma diferente de aprender. Por essa lógica, reiteramos que, a partir da interação e das trocas de conhecimento que são proporcionadas nesses momentos, é possível que muitas aprendizagens sejam fomentadas. Destacamos que o conteúdo era o mesmo trabalhado pela professora regente, no entanto, de forma diferente; mais lúdica e atrativa para os educandos.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2009, p. 99) afirma que “não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades e mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis”. Por essa lógica, o lugar social, as experiências, as sensações, as concepções e as ideologias que nos constituem permeiam nossos discursos repletos das vozes do outro, tendo em vista que os sujeitos se constituem por meio da interação verbal, uns em relação aos outros. Para Bakhtin (2006, p. 117),

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Para tanto, Vigotski (1991) defende que a linguagem escrita deve ser ensinada às crianças como uma necessidade intrínseca, não se limitando somente à escrita das letras. O autor, ao estudar a pré-história da linguagem escrita, compreende os desenhos, as brincadeiras de faz de conta, os jogos, entre outros recursos, como a fase inicial da aprendizagem da linguagem escrita. Portanto, é essencial que o professor possibilite essas interações no decorrer do processo educativo.

Assim, entendemos **forma** como o modo pelo qual o professor possibilita o contato do estudante com um determinado conteúdo, tendo em vista que o **conteúdo** poderá ser demonstrado de diferentes formas, isto é, “[...] essa transformação da forma não significa necessariamente uma transformação do conteúdo, porque a forma possui as suas próprias exigências e sua eficácia particular.” (SALES, 2009, p. 71).

Nessa perspectiva, o professor realiza as mediações, tendo em vista “[...] a necessidade de articular os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos e a busca de realizar um ensino comprometido com as classes trabalhadoras [...]” (MARTINS, 1996, p. 78).

Para Lukács (1968, p. 161),

No interior da comunidade de conteúdo e forma, são também comuns [...] as categorias de singularidade, particularidade e universalidade. [...] estas categorias estão entre si, objetivamente, numa constante relação dialética, convertendo-se constantemente uma na outra; e no fato de que, objetivamente, o movimento ininterrupto no processo do reflexo da realidade conduz de um extremo a outro. No interior deste último movimento é que consegue se expressar o caráter peculiar do reflexo estético.

Considerando tais perspectivas, destacamos a importância da estruturação dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, pois, a partir da articulação entre eles, será possível que os educandos encontrem diferentes formas de apropriação do conhecimento, tendo em vista a transformação do psiquismo e das relações que eles estabelecem com o mundo. Os conteúdos podem contribuir para que a atividade-guia, nesse âmbito, se revele como atividade de estudo, podendo ajudar cada vez mais no desenvolvimento.

Para tanto, questionamos, em nossa pesquisa, de que maneira os conteúdos são percebidos e qual a importância dos mesmos para a formação do aluno crítico e transformador. Assim, fez-se necessário compreender qual era o entendimento que os professores e a equipe gestora tinham sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Buscou-se, também, saber se a Base contemplava a perspectiva teórica adotada pelo município e qual era o impacto dela no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista os conteúdos selecionados. Nesse cenário, apresentamos a seguinte indagação: como você percebe a BNCC? Ela está em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica?

Professora 1: *“Estamos em processo de estudo. É novo para todo mundo. Não sei muito o que dizer. Mas eu acho que a BNCC e a Pedagogia Histórico-Crítica conversam.”*

Professora 2: *“Não sei dizer se está em consonância com a teoria, mas acredito que sim, porque a Secretaria de Educação é muito atenta a essas questões.”*

Coordenadora: *“Quando foi montado o currículo, eles já estruturaram dentro da*

*base. Então não tem muito o que mudar. Não vai ter muita diferença, não vamos sentir tanto o impacto dessa Base.”*

Diretora: *“Acredito que esteja em consonância. Pelas formações que temos, penso que vamos precisar ajustar poucas coisas.”*

É preciso salientar que as profissionais entrevistadas deixaram claro, em suas falas, que a Base Nacional Comum Curricular está em consonância com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Sobre essa questão, consideramos que a Base não evidencia em seu texto a abordagem teórico-metodológica que a constitui, uma vez que, nesta proposta, concentram-se aspectos relacionados à qualificação profissional por meio da aquisição de habilidades e competências que venham a favorecer o sistema econômico vigente. Isto posto, é possível constatar que o documento não compactua com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que o objetivo da educação, segundo Gramsci (1975, p. 1547), é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. Esse objetivo só será alcançado se os currículos priorizarem o desenvolvimento da pessoa e a formação para a cidadania por meio de conteúdos científicos contextualizados.

Nesse cenário, o que mais nos chama a atenção é que, na fala da diretora e da coordenadora, fica evidente que o currículo já foi estruturado, considerando os aspectos da Nova BNCC, e que a Secretaria tem orientado as escolas nesse sentido. Portanto, terão que fazer poucos ajustes. Tais afirmações nos levam a pensar sobre os saberes que, segundo Saviani (2016), devem estar presentes no trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais em questão, a fim de que tenham a compreensão do fenômeno educativo e da complexidade que perpassa o âmbito educacional. Isso inclui a seleção de conteúdos que é realizada a partir da interpretação da Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com Saviani (2016), o fenômeno educativo se revela pelo próprio desenvolvimento do homem ao longo da história, partindo dos processos educativos, que se assemelham com o modo de vida da humanidade, até atingir uma forma institucionalizada, que se define com o surgimento da escola, e se transforma ao longo do tempo até se constituir como a principal forma de educação. O autor aponta que, como um desdobramento desse movimento,

[...] o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, "natural", assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A

etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação. (SAVIANI, 2016, p. 11).

Nesse contexto, Saviani (2016) chama a atenção para a necessidade de compreender o fenômeno educativo no cenário atual, identificando os principais tipos de saberes que devem compor a prática de todo educador. O primeiro deles é o **saber atitudinal**, que se caracteriza como uma categoria que abrange o domínio dos comportamentos e experiências que perpassam o trabalho educativo. Nessa perspectiva, o autor destaca que “trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objetos de formação tanto por processos espontâneos como deliberados e sistemáticos.” (SAVIANI, 2016, p. 12).

O **saber crítico-contextual**, por sua vez, está relacionado ao entendimento das condições sócio-históricas que designam o ato educativo. Nessa perspectiva, compreende-se que os educandos devem ser formados para agir na sociedade de forma inovadora. Para tanto, “espera-se, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2016, p. 12), atendendo, também, as necessidades dos sujeitos envolvidos. Assim, a formação do educador deverá contemplar o saber destacado, a fim de que tenha a compreensão do contexto no qual está inserido e do qual irá desenvolver o trabalho educativo.

Nesse cenário, os **saberes específicos** compõem as disciplinas que apresentam o conhecimento socialmente produzido e constituem os currículos escolares. Sobre tais saberes, o autor destaca que

Trata-se dos conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas, obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob esse ponto de vista não é lícito ao educador ignorar esses saberes os quais devem, em consequência, integrar o processo de sua formação. (SAVIANI, 2016, p. 13).

O **saber pedagógico** inclui os conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e são sistematizados nas teorias educacionais. Busca articular os fundamentos que norteiam a educação com as orientações acerca do trabalho educativo. Esse tipo de saber propicia a base para a construção da identidade do

educador, uma vez que o define como um profissional diferente dos outros profissionais, especificando o seu trabalho no campo educacional.

Por fim, o **saber didático-curricular** “compreende os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando”. Dessa forma, esse tipo de saber contribui para que o educador tenha o domínio do saber fazer, uma vez que contempla, não apenas os procedimentos didático-pedagógicos, como também o trabalho pedagógico e suas especificidades, “como conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados.” (SAVIANI, 2016, p. 12).

Nesse contexto, o conjunto de saberes se faz necessário como um direcionamento às práticas pedagógicas realizadas no espaço da escola, tendo em vista que os mesmos saberes, além de estarem presentes na formação dos educadores, deverão orientar a organização e o funcionamento dos currículos escolares.

Com base nessa perspectiva, queremos trazer à tona a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematizando a fala das professoras e gestoras, a fim de que possamos enriquecer o debate em torno dos conteúdos apresentados na Base e, conseqüentemente, o trabalho educativo que se desdobra nas instituições de ensino.

Segundo Saviani (2016), a ideia de uma Base Comum Curricular surgiu do movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores. Essa movimentação começou a se consolidar no final dos anos de 1970, dando origem a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1 e 2 de abril de 1980. Nessa ocasião,

[...] foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). (SAVIANI, 2016, p. 21).

No entanto, durante esses eventos, a “Base Nacional Comum” não foi entendida de forma positiva, uma vez que não se entrou em um acordo quanto a um documento contemplar a parte comum do currículo; nem ao menos o currículo mínimo.

Em vez disso, deveria ser um princípio norteador para a organização dos cursos de formação de professores no Brasil. Dessa forma, “seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas” (SAVIANI, 2016, p. 21), a fim de propiciar um consenso sobre os aspectos fundamentais que deveriam subsidiar a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o autor acrescenta que

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, incorporou essa ideia ao definir, no Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”; e, no Art. 64, que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” sem, entretanto, explicitar o significado dessa expressão. Contudo, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, respalda a interpretação de que a “base nacional comum” coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior. Com efeito, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiu, no Art. 4º, que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada [...]”. (SAVIANI, 2016, p. 74).

Saviani (2016) ressalta que, em termos de LDB (Lei de Diretrizes e Base), a Base Comum Nacional Curricular foi equacionada por meio da elaboração e aprovação do Conselho Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais a vários níveis e modalidades de ensino. Com isso, ficou explícito que, no inciso IV do Art. 9º, a União ficaria encarregada de estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. O autor ainda destaca que o próprio documento elaborado pelo MEC, no se refere à “Base Nacional Comum Curricular”, se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que até os dias de hoje continuam em vigor. Para tanto, Saviani (2016) provoca a seguinte indagação: “se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular’?” (SAVIANI, 2016, p. 75).

Diante da questão apresentada, o autor afirma que

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. (SAVIANI, 2016, p. 76).

Nesse sentido, chama a atenção para as limitações desta ação, tendo em vista a subordinação aos sistemas educacionais dos países desenvolvidos, – especialmente ao dos Estados Unidos – no que se refere à avaliação, pois, do ponto de vista pedagógico, há uma grande distorção (SAVIANI, 2012, p. 316-317), “entendimento que veio a ser reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch em 2011 sobre o sistema americano, que está sendo tomado como modelo pelo Brasil.”

De acordo com o Projeto Político da escola

A avaliação é realizada em diferentes momentos do processo educativo e por meio de diferentes atividades, empregando-se diversos instrumentos. Da mesma maneira que as formas de ensino devem ser definidas a partir dos conteúdos a serem ensinados, das características dos alunos, das condições em que o ensino acontecerá e, por fim, do perfil profissional do professor, igualmente a definição das técnicas, dos processos e dos instrumentos empregados para avaliação educacional dependerá de uma criteriosa análise dos fatores envolvidos no trabalho educativo.

Nesse contexto, pensamos ser necessário destacar a fala da coordenadora que, a nosso ver, contradiz o que está em questão na proposta do Projeto Político Pedagógico da instituição. De acordo com ela

*As avaliações diagnósticas já vêm da Secretaria. Todas as escolas municipais de Cambé recebem as mesmas provas. Depois eu faço a tabulação, para saber o aluno que domina a escrita e o que não domina. Aí uma vez por mês nós fazemos reunião de coordenação. Aí as meninas da secretaria sentam com a gente para orientar como está o andamento, elas dão cursos, entre outras coisas. Os professores recebem monitoria das profissionais da Secretaria de Educação, eles passam uma tarde com elas recebendo formação. Esses dias, o professor Saviani veio na apresentação do currículo. Tem a professora Marta também de Maringá que faz assessoria. Nós estamos muito bem assessorados. O povo não dá valor, mas [...] (COORDENADORA).*

Tendo em vista tais afirmações, queremos chamar a atenção para as determinações da Secretaria de Educação. Uma vez que as avaliações são padronizadas para todas as escolas, as especificidades de cada instituição, a

realidade da comunidade escolar, o perfil dos alunos e entre outras questões são desconsideradas. Dessa forma, questiona-se a intencionalidade no trabalho pedagógico.

Essa concepção não é convergente com a proposta de avaliação fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois reitera as diretrizes da Base que, segundo as considerações de Saviani (2012), enfatizam a subordinação do Brasil aos sistemas educacionais de países como os Estados Unidos, padronizando até mesmo os modelos de avaliação. Dessa forma, reforçamos que não há uma forma perfeita e única de se avaliar o ensino e a aprendizagem. Tampouco existe um instrumento de avaliação que elimine todas as dúvidas sobre o quanto teriam sido atingidos os resultados almejados. Isso não significa, porém, que devemos abdicar da busca de empregarmos, desenvolvermos e transformarmos instrumentos e formas de avaliação, buscando alcançar o máximo de fidedignidade dos resultados fornecidos pelos processos avaliativos, a fim de desenvolver a práxis.

Buscando a compreensão da realidade sob a via da totalidade concreta, também nos momentos da organização do ensino e do método de estudo, foi necessário o entendimento do todo, por meio de suas partes, mediante um processo de abstração. Para que não nos limitássemos aos fenômenos de maneira imediata e nos aproximássemos de sua essência, tivemos cuidado com a próxima categoria: **fenômeno e essência**.

De acordo com Sánchez Gamboa (1998), fenômeno e essência possuem uma relação íntima. Entretanto, o fenômeno, ao mesmo tempo em que indica a essência e o caminho que devemos seguir para alcançá-la, esconde-a. Assim,

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 2002, p. 16).

Nesse sentido, queremos chamar a atenção para a compreensão do fenômeno educativo estabelecido na escola pesquisada, entendendo, *a priori*, o contexto no qual estão inseridos os professores e gestores do município de Cambé. Destacamos aqui questões relacionadas às formações pedagógicas que são ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir da opção pelo trabalho com a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, a Secretaria de Educação convidou alguns estudiosos da área para acompanharem a constituição do currículo e, também, para formarem a equipe docente da rede municipal de educação. Contudo, consideramos que os formadores em questão – como Newton Duarte, Saviani e Lígia Martins – desenvolveram estudos e continuam trabalhando em torno da Filosofia e da História da Educação. Dessa forma, o trabalho com a didática para a alfabetização fica um pouco fragmentado, considerando as condições objetivas de trabalho dos educadores. É possível identificar essas lacunas na formação de professores, quando, por meio das entrevistas realizadas, as profissionais relatam que

*São legais. Tudo que a gente tem lá encaixa com a nossa proposta. É bem dentro da nossa realidade. Nós tentamos seguir ao máximo as instruções dadas por eles. Quando o currículo foi formulado, nós lemos, tudo certinho [...], mas às vezes não entendemos o que eles (formadores) dizem. É complicado. (P 1).*

Professora 2: *“As formações gerais são relevantes, pois há sempre o que aprender, já que o professor está em constante estudo e, os temas abordados nos fazem refletir sobre a nossa prática relacionada à teoria.”*

Professora 3: *“Eu acho que as formações são boas, porém não entendemos. Faltam elementos para que possamos conseguir aplicar a teoria na prática. Às vezes fica muito superficial, mas as formações são boas.”*

Dessa forma, é possível perceber que, embora as professoras reconheçam que as formações são válidas para o crescimento profissional, por meio da aproximação com a teoria, ainda faltam elementos que contribuam com a mediação do conhecimento no processo de alfabetização. Assim, podemos inferir que a grande questão está no “como fazer” para que a teoria seja materializada na prática, uma vez que essas questões metodológicas se apresentam em sala de aula muitas vezes de forma tradicional e mecanizada. Para tanto, queremos apresentar as formações gerais, realizadas no ano de 2018, envolvendo os professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, como destacado no Quadro 3, a fim de ressaltar as temáticas abordadas com os professores durante o ano letivo, considerando que as duas primeiras formações ocorreram em fevereiro de 2018 e as demais em julho do mesmo ano.

**Quadro 3-** Formações ofertadas pelo município de Cambé

<b>PÚBLICO</b>	<b>TEMA</b>	<b>PALESTRANTES</b>
Diretores, coordenadores, profissionais da Educação Infantil, professores de Educação Física e professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.	Educação Especial	Dr. Marcelo Ubiali (UNESP)
Professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, suporte pedagógico, coordenadores pedagógicos, professor de apoio permanente e de sala multifuncional.	Textualização: desafios para o ensino da língua	Dra. Maria Ilza Zironi (UEL)
Professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, suporte pedagógico, coordenadores pedagógicos, professor de apoio permanente e de sala multifuncional.	Ressignificando: a aula de leitura a partir dos gêneros textuais	Dra. Cláudia Hila (UEM)
Professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, suporte pedagógico, coordenadores pedagógicos, professor de apoio permanente e de sala multifuncional.	O processo de alfabetização à luz da Psicologia Histórico-Cultural	Dra. Lígia Martins (UNESP)

**Fonte:** a própria autora

Tendo como base os temas das formações propiciadas aos professores no ano de 2018, podemos perceber que existe uma preocupação da Secretaria com o processo de alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, há um longo caminho a ser percorrido, considerando as dificuldades dessas profissionais no que se refere à apropriação dos conceitos da psicologia em questão, tornando, dessa forma, a mediação do processo de alfabetização fragmentada.

No processo de investigação pela essência das coisas e compreensão dos fenômenos, fazem-se necessárias a Ciência e a Filosofia (KOSIK, 2002), com vistas a, como afirma Lukács (1968), chegar à concreticidade. Dessa forma, a partir das falas destacadas acima, percebemos que a essência se encontrava dissolvida no fenômeno sem que assumisse uma forma autônoma, separada, pois, embora saibamos da existência da essência no trabalho com a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, ainda existem lacunas com relação à formação de conceitos.

De fato, tão somente a concepção dialético-materialista permite captar conceitualmente, nesta relação recíproca de essência e fenômeno, a proximidade da vida e, ao mesmo tempo, a separação da vida cotidiana, o retorno à imediatez que ocorre precisamente como decorrência de sua superação, a presença constante da essência, a qual, porém, não se coagula em forma autônoma. (LUKÁCS, 1968, p. 227).

Portanto, enfatizamos que, o município tem oferecido formações contínuas aos professores, com estudiosos da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, de acordo com os professores entrevistados e com as observações realizadas no contexto escolar, percebe-se que, as formações proporcionadas aos professores, ficam no âmbito da filosofia da práxis, abordando especialmente, os conceitos da teoria. E, embora o trabalho com a elaboração de conceitos seja primordial, é necessário um olhar voltado às práticas de formação de professores que contemplem as reais necessidades dos mesmos, de forma a garantir que estes profissionais consigam estabelecer relações entre teoria e prática, fomentando a práxis educativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta investigação, foi possível refletir sobre diversos aspectos que perpassam o contexto educativo, especialmente no que toca à mediação do conhecimento no processo de alfabetização, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. As reflexões despertadas, neste contexto, apontaram novas questões e hipóteses que necessitam ser investigadas. Assim, a pesquisa nos provocou, à medida que possibilitou novas percepções acerca do processo de ensino e de aprendizagem, o que, por sua vez, sugere-nos a ampliação desse trabalho num outro momento.

Reiteramos que a presente pesquisa teve como objetivo compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar como são materializados, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse contexto, salientamos que a questão que direcionou esta investigação foi: quais as práticas de mediação realizadas no contexto de uma escola municipal da cidade de Cambé-PR e, como os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica, são materializados na instituição, tendo como referência a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental?

Para tanto, apoiamos-nos nas categorias dialéticas: trabalho, práxis, mediação, conteúdo e forma e fenômeno e essência, a fim de que a nossa análise pudesse ter mais consistência, compreendendo o fenômeno a partir da realidade concreta e, chegando, dessa forma, a uma síntese. Nessa perspectiva, as categorias apontadas foram essenciais para este trabalho, tendo em vista que cada uma delas, embora estivessem relacionadas, destacaram-se em algum momento dessa investigação, considerando as análises realizadas a partir das observações e entrevistas feitas na instituição de ensino. Foi possível, assim, tecer considerações acerca da mediação no processo de alfabetização e, além disso, fazer relações entre o nosso objeto de estudo com o processo de formação humana que se dá, entre outras formas, por meio

da educação.

Nesse sentido, buscamos, por meio da categoria dialética **trabalho**, entender de que forma os professores e gestores compreendem o conceito de trabalho educativo, que, de acordo com Saviani (2011, p. 13), “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Para tanto, problematizamos o trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica com os profissionais e, a partir dos relatos dos mesmos, consideramos que, para os professores, trabalhar, de acordo com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, ainda é algo desafiador, principalmente no que se refere aos procedimentos metodológicos. Ao passo que, para a equipe pedagógica, esse trabalho é possível e está sendo materializado na instituição em questão.

Isto posto, percebemos a necessidade de uma fala alinhada, assim como de uma formação de professores que possibilite a criação de estratégias de alfabetização, fundamentadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de que o trabalho educativo possa caminhar cada vez mais em direção à finalidade da formação humana, por meio da apropriação do conhecimento.

Neste cenário, destacamos que a categoria dialética **práxis** foi fundamental para a compreensão do fenômeno estudado, uma vez que, entendida como uma atividade do homem, capaz de transformar a natureza e a sociedade, possibilitou-nos a problematização de diversas questões da realidade escolar. No entanto, ela foi especialmente situada no contexto das observações realizadas em sala de aula, a fim de que pudéssemos perceber, de forma mais evidente, as contradições estabelecidas neste espaço.

Assim, questionamos os professores e gestores sobre a diferença de trabalhar com a alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e percebemos que, embora os profissionais se preocupem com a intencionalidade do processo de ensino, ainda existem lacunas no que se refere à formação de conceitos acerca da teoria e da pedagogia adotada pelo município de Cambé para a constituição do currículo. Foi possível observar que os educadores, ao apresentarem práticas de mediação, ainda relacionadas à pedagogia tradicional, evidenciavam que os pressupostos de ambas não estavam sendo materializados na prática. Destacamos também a fala dos professores sobre a formação do sujeito crítico, projetando essa criticidade para o

tempo futuro, como se no tempo presente os estudantes não fossem capazes de exercer a criticidade, que pode ser proporcionada por meio da problematização da realidade e da apropriação do conhecimento científico.

Essas questões nos levam a refletir sobre em que medida a práxis tem sido desenvolvida de forma a proporcionar a transformação da natureza e da sociedade, entendendo essa transformação, num primeiro momento, como a mudança do próprio pensamento humano que, no contexto escolar, acontece por meio da mediação do conhecimento científico.

Nesse sentido, a categoria dialética **mediação** foi enfatizada neste estudo, considerando que, em torno desta, a nosso ver, está a grande questão do processo de ensino e aprendizagem. Salientamos que, ao nos depararmos com as discussões acerca da mediação no cenário atual, percebemos que o debate demonstra, muitas vezes, a mediação como algo relacionado apenas ao professor. Assim, este conceito fica reduzido à questão do auxílio que o educador oferece ao educando. No entanto, reiteramos que o conceito de mediação é muito mais amplo e complexo, especificamente na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, em que essa concepção está correlacionada ao conceito de trabalho.

De acordo com Sforni (2008), a mediação que se refere à relação entre professor e estudantes só vai acontecer quando o primeiro disponibilizar os conteúdos de forma a favorecer o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a partir do entendimento dos conteúdos como elementos mediadores. O professor poderá contribuir para que os estudantes consigam realizar a apropriação do conhecimento científico, desenvolvendo, dessa maneira, as ações mentais objetivadas.

Dessa forma, queremos chamar a atenção para a concepção de mediação que os professores entrevistados, no decorrer dessa pesquisa, apresentaram, destacando que tais compreensões não estão em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, ou seja, os professores entendem mediação como uma relação em que o professor transmite o conhecimento, e o estudante aprende. Embora os profissionais citem, em suas falas, alguns instrumentos físicos que costumam utilizar na mediação do processo de alfabetização, as observações em sala de aula revelam que o processo de ensino poderia ser mais explorado, tendo em vista a qualidade das mediações proporcionadas neste espaço. Concluímos, ainda, que os professores apresentam dificuldades em seguir os passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, não os contemplando em seus planejamentos.

A categoria dialética **conteúdo e forma** se revelou, em nosso estudo, como fundamental para o entendimento do fenômeno investigado, uma vez que, a partir das observações em sala de aula, buscamos perceber os seus elementos no desenvolvimento do trabalho educativo.

Considerando **forma** como a maneira pela qual o professor possibilita o contato do estudante com um determinado conteúdo, percebemos que, nas salas do 1º e 2º anos, os conteúdos foram apresentados da mesma forma, ou seja, por meio de aulas expositivas, não havendo instrumentos físicos que proporcionassem o trabalho concreto com os estudantes, além dos livros didáticos. Ressaltamos que, durante as observações, não foi possível identificar trabalhos em grupo, o que não favoreceu, a nosso ver, as aprendizagens por meio das trocas de saberes e interações.

Nessa perspectiva, queremos destacar ainda que, de acordo com Martins (1996), articular os conteúdos escolares com a realidade e os interesses dos alunos é uma premissa para que tenhamos um ensino comprometido com a classe trabalhadora. Nesse sentido, problematizamos a Base Nacional Comum Curricular, chamando a atenção para a padronização dos conteúdos e modelos de avaliação, conforme a BNCC sugere e que, de acordo com Saviani (2012), revela a subordinação do Brasil aos sistemas educacionais de países como os Estados Unidos.

Dessa forma, é importante enfatizar a concepção dos professores e gestores sobre a Base, tendo em vista que os profissionais entrevistados acreditam que a mesma está alinhada à proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, concluímos que um estudo mais aprofundado acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos da BNCC se faz necessário no contexto da instituição de ensino. Reiteramos que um mesmo conteúdo pode ser apresentado de diferentes formas para os estudantes, e caberá ao professor elaborar a melhor forma que atenderá os seus educandos, considerando as suas condições objetivas de vida, buscando, por meio do processo de alfabetização, uma educação que vise à emancipação do sujeito e à transformação social.

Por fim, por meio da categoria dialética **fenômeno e essência**, vislumbramos as contradições entre o que o fenômeno aparenta ser e o que ele é, em essência, partindo da premissa de que “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde.” (KOSIK, 2002, p. 16). Para tanto, no cenário da instituição de ensino, problematizamos a questão da formação de professores, tendo

em vista que o município em questão investe nessa área, estabelecendo parcerias com diversos estudiosos. No entanto, constatamos que, embora o município esteja se dedicando, trazendo profissionais renomados no âmbito educacional, ainda existem lacunas na formação de professores, especialmente no que se refere à apropriação de conceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, ficou evidente, por meio das falas e das práticas observadas em sala de aula, o quanto os professores ainda sentem dificuldades em relacionar teoria e prática, de modo que, algumas profissionais alegam não compreenderem o que tais estudiosos dizem e, portanto, justificam a não aplicabilidade da teoria citada.

Isto posto, defendemos um trabalho de formação com os professores, articulado aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, é necessário que estas formações contemplem, não só os aspectos teóricos e filosóficos, mas também o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que o professor possa ser subsidiado em sua prática, podendo, dessa forma, mediar o conhecimento científico com intencionalidade, fomentando o trabalho educativo no chão da escola.

Outro aspecto importante a ser pontuado nessa investigação é a questão dos conceitos elaborados por Vigotski que, em suma, ajudam-nos na compreensão do desenvolvimento humano, entendendo-o como um produto das relações sociais possibilitadas por mediações. Nessa perspectiva, estes conceitos nos oportunizam novas concepções acerca do processo de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, no contexto da sala de aula, é fundamental que o professor esteja consciente destes processos, para que possa mediar os conhecimentos de forma a responder as necessidades dos estudantes, uma vez que, no desenvolvimento humano, a educação se estabelece como uma mediação essencial. Como destaca Mézaros (2006, p. 263), “Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação.” A educação tem a função de promover a formação do indivíduo por meio de práticas pedagógicas.

Contudo, acreditamos que as considerações realizadas nesta pesquisa foram relevantes para que pudéssemos ter um novo olhar para a temática em questão. Salientamos ainda a necessidade de fomentar o debate em torno da mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de que possamos encontrar respostas que nos ajudem a compreender o processo educativo,

considerando a complexidade que nos apresenta. Reiteramos que, com esta pesquisa, não tivemos a pretensão de apresentar o “como fazer”, mas de apontar caminhos em direção ao que entendemos ser possível no contexto educativo.

Concluimos, portanto, que o trabalho desenvolvido provocou diversas reflexões no sentido de superarmos as práticas de alfabetização ainda fundamentadas nas pedagogias tradicionais. Devemos potencializar as mediações do conhecimento científico numa perspectiva dialética, buscando, dessa forma, a promoção da formação humana, no bojo de uma sociedade mais justa e igual para todos, por meio de uma educação que emancipe, liberte e desperte o pensamento crítico nos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, J. L. V. La mediación como fundamento de la Didáctica. In: *Pedagogia 2003 Encuentro por la Unidad de los Educadores: Instrucción, Educación y Desarrollo – Pilares en el aprendizaje y formación integral de las nuevas gerelaciones (IED)*. Cuba: Palacio de convenciones de La Habana, 2003. Anais eletrônicos, Softcal, 1CD.

ALTHUSSER, Louis; BADIOU, Alain. **Materialismo histórico e materialismo dialético**, trad. port. São Paulo: Global Editora, 1969.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

ANDRÉ, Marli Elisa; KRAMER, Sônia. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. In: ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, Maranhão, v.5, n.2, p. 58-82, jul/dez. 2012.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da Questão metodológica na educação escolar. In: ANPED, 2008, Rio de Janeiro. **Reuniões científicas [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. **Contexto**, Vitória, n. 27, p. 238-258, jan. 2015.

AZEVEDO, Cleomar. Linguagem e mediação implicações na formação do sujeito. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA, 5, JORNADAS DE INVESTIGACIÓN NOVENO ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR, 20, 2013, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAQUERO, Ricardo. Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, v. 24, n. 97-98, p. 57-75, 2002.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos R. A pedagogia histórico-crítica como teoria

pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma prática transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, C. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASLAVSKY, Berta. **La escuela puede**. Una perspectiva didáctica. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1992.

CARDOSO, Oldimar; SOUZA, Sonia Teresinha Penin de. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 113-128, 2009.

CAMBÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Roberto Conceição**. Cambé, 2017-2018. 127p.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: 12 ed. Editora Ática, 2001.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COELHO, Sônia Maria. A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylva. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COLE, M. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica; tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? Prisma.com: **Revista de Ciência da Informação e Comunicação do CETAC**, n.4, jun. 2007.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**. 2000, vol.21, n.71, pp. 79-115. Ed. Fontes, 1989.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: ANPED, **Grupos de Trabalho [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, 2003.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. **Rev. e Ampl.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

**educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 52, p. 121-124, 1985.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2012.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia socio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GASPARIN, J. L. Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica. In: **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012

GASPARIN, João Luiz – Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2007. p.113-115.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Acesso em**, v. 2, n. 02, 2014. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

GRAMSCI, Antonio (1975). Quaderni del carcere. Torino, Einaudi

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

GÓES, M.C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

HEDEGAARD, Mariane. **A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino**. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IAROCHEVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G. S. Epílogo. In: VIGOTSKI, L. S **Teoria e Método em Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004. p. 471-515.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 425-470.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Editora Livros Horizontes, 1978.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**: Temas de Ciências Humanas n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

LURIA, Alexander Romanovich *et al.* O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, Alexander Romanovich *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Moraes Editora, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

MALINOWSKI, M.; WOLINSKI, W. Radiative transition probabilities and energy levels of Nd<sup>3+</sup> ion in KNdP<sub>4</sub>O<sub>12</sub> crystals. **Acta physica polonica**. A, v. 65, n. 4, p. 303-310, 1984.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Pura Lucia Oliveira. A relação conteúdo-forma: expressão das

contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 77-103.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. Grundrisse: Introdução - I Produção, consumo, distribuição, troca (circulação) O método da Economia Política. In: **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. [1857-8] Trad. Márcio Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. **O capital: Crítica da economia política**. Vol 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital. 2 ed., v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claud de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001

MAYRINK-SABISON. Maria Laura T. **Refletindo sobre a alfabetização**. Curitiba: [S. n.], 1985. Texto III SEMA. 1985.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Orgs.) **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 11-22.

MESZAROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MESZAROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002

MILLER, Stela. A atividade de leitura e escrita e o desenvolvimento da imaginação. **Leitura: Teoria & Prática/Associação de Leitura do Brasil**, São Paulo, v.50, n.58, p. 86-93, mar. 2012.

MOYSÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: os processos de negociação na construção da escrita. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PATERSON, B. L.; BOTTORFF, J. L.; HEWAT, R. Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 1, p. 29-38, 2003.

PINO, Angel. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. **Idéias**. São Paulo, n. 19, p. 97-110, 1993.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil-repercussões no campo educacional. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2010.

REGO, T. Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Problemas da abordagem piagetiana em educação**: Emília Ferreiro e a alfabetização. 1991. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1991.

RODRIGUES, Ada N. Lhã, lhã, lhã, quem não entra é um bobão: ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 73-77, 1985.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **Caderno de Cultura**, n.7, maio/2004.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A criatividade na arte e na educação escolar. **São Paulo: Autores Associados**, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O aluno como invenção. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. A sociologia da literatura de Georg Lukács. **Senso Comum**, Goiás, n. 1, p. 67-75, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7 n. 7, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval et al. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de Educação, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHROEDER, Edson; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A construção dos conceitos científicos em aulas de ciências: contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento. In: ENPEC: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contra Pontos**, v. 1, n.1, p. 11-22, jan./jun. 2001.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIRGADO, A. Pino. "O social e o cultural na obra de Vigotski". **Revista Educação & Sociedade**, n. 71, Campinas: Papyrus/cedes, 2000. p. 45-78.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alfabetização como processo discursivo**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. 1987.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Magda Becker. As muitas faces da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 52, p. 19-24, 1985.

SPIRKINE, Aleksandr Georgievich; YAKHOT, O. **Princípios do materialismo histórico**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

STUMPF, Ida Regina C. **Pesquisa Bibliográfica**. In DUARTE, J., BARROS, A. (orgs) Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. – São Paulo : Atlas, 2005.

SUCHODOLSKI. B. **Teoria marxista da Educação**. Tradução de Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TULESKI, S. C. **A relação texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

TULESKI, S. C. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEER, R. Van der et al. **Vygotsky**. Uma Síntese. 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Fontes Editora Ltda, 1991a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e Método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

WERTSCH, J. V. Apresentação. IN: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Rio de Janeiro: Coleção Pensamento Humano, 1996.

**APÊNDICE A – Roteiro elaborado para a realização das observações**

1) Quais práticas de mediação voltadas à alfabetização são reveladas no contexto das salas de aula?
2) O ambiente educativo da escola favorece as aprendizagens, valorizando a socialização e a convivência?
3) A prática pedagógica dos(as) professores(as) é intencional e planejada?
4) A gestão escolar demonstra-se democrática, compartilhando as decisões e as informações com a equipe docente e com a comunidade?
5) As condições de infraestrutura possibilitam que os professores desenvolvam um trabalho de qualidade?
6) A escola oferece projetos que propiciem a comunicação e a participação da sociedade, considerando o entorno da escola?

**APÊNDICE B – Roteiro elaborado para a realização das entrevistas  
semiestruturadas**

1) O que você entende por mediação?
2) O que você entende pelo conceito de alfabetização?
3) Cite uma prática de mediação que você utiliza no processo de alfabetização.
4) Como trabalhar a alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica?
5) O que significa a Teoria Histórico-Cultural e a qual a sua contribuição na aprendizagem?
6) O que você entende por Pedagogia Histórico-Crítica? Qual é o seu impacto no trabalho?
7) Qual é a maior dificuldade?
8) Como acontecem as formações? O que é discutido nas formações é colocado em prática? Se sim, como? Se não, quais são as maiores dificuldades?
9) A escola oportuniza situações objetivas para que a proposta se concretize, a fim de proporcionar esse trabalho?
10) Como você percebe a BNCC? Ela está em consonância com o PPP da escola?
11) Como você identifica os níveis de alfabetização? Como o trabalho é desenvolvido a partir dessa constatação?
12) Qual é a sua concepção de criança?