

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

POLLYANNA WEBER KIENEN
SIMONE APARECIDA DOS SANTOS

A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO

CURITIBA
2013

POLLYANNA WEBER KIENEN
SIMONE APARECIDA DOS SANTOS

A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO

Trabalho apresentado como requisito parcial
à obtenção de grau de Licenciadas em
Pedagogia no Curso de Graduação de
Pedagogia, da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Tania Stoltz.

CURITIBA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

POLLYANNA WEBER KIENEN
SIMONE APARECIDA DOS SANTOS

A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciadas em Pedagogia no Curso de Graduação de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª Tania Stoltz
Orientadora - Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

Curitiba, de dezembro de 2013.

RESUMO

Este trabalho toma como base a Teoria Sociointeracionista de Lev Vygotsky e refere-se ao estudo de caso de uma escola vygotskyana, que é referência em Curitiba por ser uma das primeiras a nortear a sua prática educativa em Vygotsky. Tem como objetivo “criar uma ponte” entre a teoria e a prática Sociointeracionistas, de modo a perceber a forma como a Psicologia Sociointeracionista está presente na Educação e a compreensão que os professores têm acerca desta teoria. Para isso, faz-se uma explanação sobre a sua biografia e sobre a sua relação com a Psicologia, e uma pontuação das contribuições que este autor trouxe à Educação. Consiste de pesquisa bibliográfica sobre Vygotsky e de contato com a prática educativa Sociointeracionista, por meio de entrevistas e observações. Concluiu-se que a prática é muito importante para a compreensão dos conceitos teóricos. A partir dos exemplos que “conversaram” com a teoria ao longo do texto, pode-se perceber que Vygotsky está efetivamente presente na educação da escola pesquisada. Como aspectos importantes foram observados: a mediação nas ZDPs; o estímulo ao desenvolvimento da reflexão criativa em torno dos conteúdos; a promoção constante da interação com o professor e da interação entre os alunos; e o incremento do desenvolvimento da autorregulação. Portanto, essa escola se diz e, realmente, é Sociointeracionista. Concluiu-se ainda que as entrevistadas têm grande compreensão desta teoria e consciência da importância da aplicação dos conceitos de Vygotsky dentro da sala de aula.

Palavras-Chave: Vygotsky. Sociointeracionismo. Psicologia. Educação. Prática Educativa Vygotskyana.

RESUMEN

Este trabajo se guía en la Teoría Interaccionista Social de Lev Vygotsky y se refiere al estudio de caso de una escuela que se basa en Vygotsky, que es una referencia en Curitiba por ser una de las primeras en guiar su práctica educativa Vygotsky. Su objetivo es "construir un puente" entre la teoría y la práctica Interaccionistas Sociales, para entender cómo la Psicología Interaccionista Social está presente en la Educación y la comprensión que los docentes tienen acerca de esta teoría. Para esto, se hará una explicación de su biografía y su relación con la Psicología, y una puntuación de contribuciones que este autor ha llevado a la Educación. Consiste en la investigación bibliográfica sobre Vygotsky y en contacto con la práctica educativa Interaccionista Social, a través de entrevistas y observaciones. Se concluyó que la práctica es muy importante para la comprensión de los conceptos teóricos. A partir de los ejemplos que "hablarán" con la teoría a lo largo del texto, se puede ver que Vygotsky es realmente presente en la educación de la escuela estudiada. Como aspectos importantes se observaron: la mediación de las ZDPs; el estímulo a el desarrollo de la reflexión creativa sobre el contenido; la promoción constante de la interacción con el profesor y la interacción entre los estudiantes; y aumentar el desarrollo de la autorregulación. Por lo tanto, esta escuela se dice y, realmente, es Interaccionista Social. Se concluyó aún que los encuestados tienen una gran comprensión de la teoría y el conocimiento de la importancia de aplicar los conceptos de Vygotsky en el aula.

Palabras Clave: Vygotsky. Interaccionismo Social. Psicología. Educación. Práctica Educativa de Vygotsky.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 A BIOGRAFIA DE VYGOTSKY	10
3 VYGOTSKY E A PSICOLOGIA.....	15
4 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA EDUCAÇÃO	18
4.1 A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	23
4.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A MEDIAÇÃO	30
4.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA SOCIOINTERACIONISTA.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE - ENTREVISTA.....	47
ANEXO - TCLE.....	49

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se baseia na Teoria Sociointeracionista de Lev Vygotsky, que é um autor que provém da Psicologia, mas que trouxe muitas contribuições para a Educação.

Sobre isso, Freitas (1995, p. 73) afirma que

é necessária uma redefinição da Psicologia em sua relação com a Educação, e, para isso, parece apropriado estudar Vygotsky, pois é um psicólogo ligado às questões educacionais e do desenvolvimento humano. O fato de ele não estar vinculado somente à Psicologia tornou-o capaz de abordar essa disciplina com mais isenção, considerando-a como parte de uma ciência social unificada.

Seus conceitos teóricos foram estudados ao longo da graduação de Pedagogia, entretanto, não houve oportunidade de visualização dos mesmos na prática. Por este motivo, foi proposto este estudo, o qual tem o intuito de “criar uma ponte” entre a teoria e a prática vygotskyanas, de modo a compreender de que forma a Psicologia Sociointeracionista de Vygotsky está, efetivamente, presente na Educação.

Para se chegar a esses objetivos, foram levantadas duas problematizações: De que forma a Psicologia Sociointeracionista está presente na Educação? E qual a compreensão que os professores têm acerca desta teoria?

Então, para responder a essas questões, foi preciso, primeiramente, realizar pesquisa bibliográfica, em livros e em artigos ou periódicos *onlines*, na intenção de aprofundar o conhecimento sobre a Teoria de Vygotsky.

E, num segundo momento, foi preciso entrar em contato com a prática. Das escolas que se dizem Sociointeracionistas em Curitiba, se chegou à escola investigada, a qual é particular, por ser referência e uma das primeiras, na capital, a nortear, verdadeiramente, a sua prática educativa em Vygotsky.

Nesta escola, foram realizadas entrevistas e observações. Entrevistou-se a dona e diretora da escola, a coordenadora e três professoras, de séries diferentes,

do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Garantiu-se o anonimato nas entrevistas, utilizando nomes fictícios. O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, com questões abertas. O conteúdo das entrevistas abrangeu questões sobre o Sociointeracionismo e as práticas desta abordagem. O modelo da entrevista realizada encontra-se em apêndice.

Vale ressaltar que a entrevista escolhida para este estudo foi a semiestruturada, porque, segundo Flick (2004), neste tipo de entrevista, é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto – como é o caso do presente estudo – do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário, que é ainda mais fechado.

As observações científicas realizadas envolveram a rotina escolar de três turmas, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, e do espaço físico como um todo. Os registros das observações foram realizados por meio de diários de bordo individuais de cada uma das pesquisadoras.

Este trabalho tem enfoque qualitativo e exploratório e configura-se um estudo de caso da citada escola vygotskyana. Aqui, faz-se importante elucidar o que essas nomenclaturas significam dentro de um trabalho científico. Assim sendo, a presente pesquisa é: exploratória, porque visa investigar algo, que neste caso, é a prática vygotskyana em uma escola específica; qualitativa, porque, conforme Lüdke e André (1986), foi desenvolvida numa situação natural, com riqueza de dados descritivos e um plano flexível que focaliza a realidade de forma contextualizada; e estudo de caso, porque, segundo Lüdke e André (1986), é o estudo de um caso em específico, o qual está bem delimitado no desenrolar estudo.

Vale ressaltar que, de acordo com Lüdke e André (1986), por mais que se pareça similar um caso de outro, um caso é sempre distinto, pois tem um interesse próprio. Além disso, o estudo de caso deve ser utilizado quando se deseja estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

É importante esclarecer que, a fim de preservar a instituição e os sujeitos pesquisados, o nome da escola não será vinculado, em nenhum momento, neste trabalho e os nomes citados são fictícios. Além disso, foi solicitado o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – que encontra-se em anexo – para a realização das entrevistas e das observações, e, conseqüentemente, para a coleta de dados, os quais foram transcritos ao longo do trabalho com o objetivo de ilustrar os conceitos referidos no texto.

No momento de transpor a prática para o trabalho, considerou-se que seria mais didático se os exemplos fossem colocados logo abaixo dos respectivos conceitos teóricos, desta forma, a teoria “se mistura” com a prática. Além disso, esta forma de registro facilita a compreensão dos conceitos, que são ilustrados a partir dos exemplos.

2 A BIOGRAFIA DE VYGOTSKY

Segundo Daniels (2003), Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Mensk, a capital da Bielo-Rússia, região então dominada pela Rússia e que só se tornou independente em 1991, com a desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), adotando o nome de Bielarus.

Para extinguir qualquer dúvida que possa surgir, é importante esclarecer que, segundo Oliveira (1993), em alguns textos, aparece outra data para o nascimento de Vygotsky: 05 de novembro de 1896. Esta divergência ocorre devido ao fato de que houve uma mudança no calendário da Ex-União Soviética, em 1918. Sendo assim, pelo antigo calendário a data de seu nascimento seria no dia 05, mas pelo atual é 17 de novembro.

Oliveira (1993) ainda afirma que Vygotsky viveu com sua família, que era judia, em Gomel, na região de Bielarus. Era o segundo de oito irmãos. Seu pai era chefe de departamento em um banco da cidade e representante de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora formada, mas não exercia a profissão. Seus pais lhe proporcionaram estudos de alta qualidade, pois tinham uma situação financeira bastante confortável.

Conforme Ivic (1994), a família de Vygotsky era uma das mais cultas da cidade. Sobre isso, Oliveira (1993) acrescenta que a casa tinha uma atmosfera intelectualizada, onde todos debatiam sobre diversos assuntos. A biblioteca do pai estava sempre à disposição dos filhos e de seus amigos para o estudo individual ou reuniões.

Por ter crescido num ambiente de grande estimulação intelectual, Vygotsky, de acordo com Van Der Veer & Valsiner (2001), era estudioso e dedicado, e desde cedo adorava teatro, artes, literatura, poesia e filosofia. Para ter acesso às outras culturas aprendeu deferentes idiomas como: hebraico, inglês, francês, latim, grego, esperanto e alemão.

Só ingressou em uma instituição escolar em 1911, antes disso, tinha instruções com tutores particulares. Dois anos depois, formou-se no curso secundário, no qual foi aluno destaque (NEWMAN & HOLZMAN, 2002).

Aos 18 anos, segundo Daniels (2003), ingressou no curso de Direito da Universidade de Moscou. Paralelamente, estudou Filosofia e História na Universidade Popular de Shanyavskii, mas não recebeu nenhum título acadêmico, apenas aprofundou os seus conhecimentos em Psicologia, Filosofia e Literatura, o que foi de grande valia para a sua vida profissional posteriormente.

Vale destacar que, conforme Oliveira (1993), naquela época, o curso de Direito da Universidade de Moscou era um curso amplo na área de ciências humanas, incluindo o que atualmente corresponderia a Direito e Literatura.

Anos mais tarde, a fim de compreender o funcionamento psicológico do homem, resolveu estudar Medicina, parte em Moscou e parte em Carcóvia, segunda maior cidade da Ucrânia (VYGOTSKY, 1987).

Van Der Veer & Valsiner (2001) afirmam que depois de formado pela Universidade de Moscou, Vygotsky voltou a Gomel, na Bielo-Rússia, em 1917, ano da Revolução Bolchevique, que ele apoiou. Lecionou Literatura, Estética e História da Arte e fundou um laboratório de Psicologia, área em que rapidamente ganhou destaque, graças a sua cultura enciclopédica, seu pensamento inovador e sua intensa atividade. Oliveira (1993) afirma que Vygotsky lecionou, além das já citadas, Psicologia, de 1917 a 1923.

Conforme Ivic (1994), assim como sua formação acadêmica, a atividade profissional de Vygotsky foi muito diversificada, trabalhou em diferentes instituições de ensino e pesquisa dentro da Ex-União Soviética, nas quais foi professor e pesquisador nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura e Deficiência Física e Mental.

Segundo Newman & Holzman (2002), também trabalhou numa área chamada *Pedologia*, que é a ciência que estuda a criança em seus aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Vygotsky considerava essa disciplina como sendo a ciência básica do desenvolvimento humano, uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança. Na verdade, os aspectos da Psicologia de Vygotsky eram

considerados, por ele mesmo, como o centro da Pedologia enquanto ciência mais geral que a Psicologia.

De acordo com Oliveira (1993), em 1918, em sociedade com o amigo Semyon Dobkin e o primo David Vygotsky, abriu uma pequena editora de obras de literatura, a qual foi fechada pouco tempo depois, devido a uma crise de fornecimento de papel na Rússia.

Vale destacar que, conforme a autora acima (1993), este amigo, com quem Vygotsky abriu sociedade, era seu amigo de infância e amigo da família. Por isso, pode-se dizer que ele é a principal fonte de informações sobre a vida pessoal de Lev.

Dois anos mais tarde, tomou conhecimento de sua doença, tuberculose. E, em 1924, casou-se com Roza Smekhova, em 1924, com quem teve duas filhas (VYGOTSKY, 1987).

Ivic (1994) afirma que Vygotsky mantinha uma intensa vida intelectual: fez parte de vários grupos de estudos, fundou uma revista literária e coordenou o setor de teatro do Departamento de Educação de Gomel.

Em 1924 fez uma Conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, este foi um marco importante em sua carreira profissional. No mesmo ano, mudou-se para Moscou, a convite de Kornilov, para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou (VYGOTSKY, 1987).

No ano seguinte, segundo Newman & Holzman (2002), escreveu o livro “Psicologia da Arte”, o qual só foi publicado em 1965, na Rússia, e viajou pela primeira e única vez para o exterior. Ainda neste ano, começou a organizar o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, o qual passou a chamar Instituto de Estudos das Deficiências em 1929, e após a morte de Vygotsky, passou a ser nomeado “Instituto Científico de Pesquisa sobre Deficiências da Academia de Ciências Pedagógicas”.

Conforme Daniels (2003), de 1925 a 1939 foram publicados sete artigos de Vygotsky. Para Oliveira (1993), sua produção escrita foi vasta para uma vida tão curta, além disso, seu interesse diversificado e sua formação interdisciplinar

definiram a natureza dessa produção. Vygotsky escreveu cerca de 200 trabalhos científicos, que foram o ponto de partida para inúmeros projetos de pesquisas posteriores, desenvolvidos por seus seguidores.

Van Der Veer & Valsiner (2001, p. 86) afirmam que as obras de Vygotsky caracterizam-se “por textos densos, cheios de ideias, numa mistura de reflexões filosóficas, imagens literárias, proposições gerais e dados de pesquisa que exemplificam essas proposições”. Devido à sua enfermidade, muitos dos textos de Vygotsky não foram originalmente produzidos na forma escrita, mas criados oralmente e ditados à outra pessoa, que os copiava, ou anotados taquigraficamente durante suas aulas e conferências. Esse fato também tem clara influência no estilo dos seus textos.

Segundo Oliveira (1993, p. 21), a produção escrita de Vygotsky não se constitui como um sistema articulado e explicativo completo, do qual fosse possível extrair uma “teoria vygotskyana” bem estruturada. Também não é constituída de relatos detalhados dos seus trabalhos de investigação científica, nos quais o leitor pudesse obter informações precisas sobre seus procedimentos e resultados de pesquisa, pois “parecem ser textos ‘jovens’, escritos com entusiasmo e pressa, repletos de ideias fecundas que precisariam ser canalizadas num programa de trabalho a longo prazo para que pudessem ser explorados em toda a sua riqueza”.

Teve uma breve e intensa trajetória. Segundo Daniels (2003), Vygotsky faleceu de tuberculose em 11 de junho de 1934, em Moscou, onde conviveu durante quatorze anos com a doença.

Após sua morte, no período de 1936 a 1956, suas obras foram acusadas de serem idealistas e foram proibidas de serem publicadas na URSS, durante vinte anos, por motivos políticos (IVIC, 1994).

Van Der Veer & Valsiner (2001) afirmam que somente tempos depois, no período de 1982 a 1984, ocorreu a edição das “Obras Completas de Vygotsky”, na URSS.

Portanto, o momento histórico que Vygotsky vivenciou na Rússia Pós-Revolução contribuiu, segundo Oliveira (1993, p. 14), para

determinar a tarefa intelectual a que se dedicou: tentar reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio histórico. Esse objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento humano.

Conforme Vygotsky (1987), seu trabalho e obra permaneceram quase que totalmente ignorados até 1962, data em que seu livro “Pensamento e Linguagem” foi publicado nos Estados Unidos.

Antes disso, alguns artigos já haviam sido publicados, em inglês, mas suas ideias não tinham sido apreciadas e difundidas fora da União Soviética. Isso ocorreu por dois motivos: primeiro, por causa da situação de isolamento em que a URSS se colocava em relação aos centros de produção científica europeus e norte-americanos, por meio de barreiras políticas, culturais e linguísticas. Segundo, porque, entre 1936 e 1956, a publicação das obras de Vygotsky, assim como de outros autores, foi suspensa pela rígida censura do regime stalinista (VAN DER VEER & VALSINER, 2001).

Segundo Newman & Holzman (2002), hoje em dia, a publicação de textos escritos por Vygotsky, bem como de textos sobre seu trabalho, está em rápida expansão no ocidente. Entretanto, vale ressaltar que, no Brasil, foram publicados apenas dois livros de Vygotsky: “A Formação Social da Mente” e “Pensamento e Linguagem”, e um artigo: “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar”.

Por fim, Oliveira (1993) afirma que, anos mais tarde, as ideias de Vygotsky multiplicaram-se na obra de seus seguidores, dos quais os mais conhecidos são Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev.

3 VYGOTSKY E A PSICOLOGIA

Segundo Freitas (1995), Vygotsky considerava que a Psicologia de sua época era incapaz de produzir uma coerente explicação dos processos psicológicos do homem e se propôs a reformulá-la. A vinculação de Vygotsky com as Artes, a Literatura, a Semiótica e a Educação lhe proporcionou condições de ter uma visão mais ampla das questões psicológicas, incorporando contribuições dessas outras áreas do conhecimento.

Freitas (1995) ainda afirma que Vygotsky, por estar envolvido pelo entusiasmo de criar uma nova sociedade, entregou-se também à tarefa de construir uma teoria psicológica dinâmica e transformadora. Propôs-se a construir uma Psicologia que, mesmo sendo científica, fosse capaz de abranger as criações da cultura.

Conforme Newman & Holzman (2002), Vygotsky chegou à Psicologia levando várias noções e preocupações provenientes de seus estudos artísticos, semióticos e filosóficos, questões essas bastante diferentes dos interesses mais imediatos dos psicólogos.

Vygotsky considerava que a Psicologia vivia uma situação de crise, debatendo-se entre os modelos elementaristas que negavam a consciência e os modelos subjetivistas que a concebiam desligada das condições materiais, sendo ambos incapazes de explicar as funções superiores (NEWMAN & HOLZMAN, 2002).

Segundo Oliveira (1993, p. 63),

a consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

De acordo com Freitas (1995 p. 85), Vygotsky “acreditava que o desenvolvimento de uma teoria psicológica adequada para o sujeito requeria o desenvolvimento de constructos psicológicos que permitissem conceber consciência e comportamento como aspectos integrados”.

Vygotsky, ao fundar a Psicologia Histórico-Cultural – que hoje é mais conhecida como Sócio-Histórica ou ainda Sociointeracionista, sendo este último considerado o termo mais moderno – partiu das categorias fundamentais do materialismo histórico e dialético e as aplicou, dialeticamente, às questões da Psicologia (GONÇALVES, 2002).

Sobre a Psicologia Sociointeracionista, Bock (2002, p. 17) afirma que ela

fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante no fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia.

Portanto, de acordo com Chaves *et al.* (2012), a Psicologia Sociointeracionista se baseia no materialismo históricodialético, o qual defende a ideia de que o que diferencia o ser humano dos animais é a capacidade que o homem tem de, além de utilizar, fabricar os próprios instrumentos que viabilizam sua mediação com a natureza, por meio do trabalho.

Conforme Freitas (1995, p. 89), com base nesta perspectiva, Vygotsky elaborou os princípios da Psicologia Sociointeracionista. Esses princípios explicam os fenômenos de acordo com o modelo das ciências naturais e adotam uma perspectiva genética ou dialética, procurando explicações na história e no desenvolvimento. Tais princípios são:

- As funções mentais superiores não podem ser reduzidas a processos elementares, existindo diferentes níveis de funcionamento psicológico com características próprias e irreduzíveis;
- O pensamento e a consciência não são uma emanção de características estruturais e funcionais internas, mas são fortemente influenciadas por atividades externas e objetivas, realizadas num ambiente social. Essa é a ideia da gênese social do pensamento;

- A atividade é definida como uma unidade de análise, integrando as características sociointerativas e individuais cognitivas das condutas;
- A cooperação social na atividade se realiza por meio de instrumentos ou signos dentre os quais os signos verbais desempenham um papel primordial. É pela internalização progressiva desses instrumentos de cooperação que se constrói o pensamento consciente, que transforma e regula as outras funções psíquicas. Sendo assim, Vygotsky considera a consciência como um contato social consigo mesmo.

Desses princípios resultam os fundamentos do Sociointeracionismo de Vygotsky, pelo qual os signos são os meios de contato com o mundo exterior, consigo mesmo e com a própria consciência. Na teoria de Vygotsky, os signos e os sistemas simbólicos são vistos como o único meio para estudar a consciência humana. Além disso, os processos mentais superiores são originados nos processos sociais e só podem ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos (FREITAS, 1995).

Entretanto, é preciso frisar que as ideias de Vygotsky não foram influenciadas apenas por Marx e Engels, mas também por Espinosa.

Conforme Van Der Veer (1984) citado por Chaves *et al.* (2012), pelo menos três ideias de Espinosa influenciaram a Teoria Sociointeracionista: o intelectualismo, o uso de ferramentas simbólicas e o determinismo. Contudo, essa tríplice pode ser resumida em uma única concepção vygotskyana: a de que o desenvolvimento do psiquismo se dá mediante uma contínua apropriação da cultura.

4 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA EDUCAÇÃO

Antes de falar das contribuições que Vygotsky trouxe para a Educação, é preciso esclarecer algumas questões sobre a denominação e o enfoque da Teoria de Vygotsky.

Assim como Piaget, Vygotsky também dá importância ao organismo ativo na construção do conhecimento, e ambos adotam uma conduta interacionista, entretanto, suas teorias distinguem-se porque, diferentemente de Piaget, Vygotsky adota como matriz epistemológica de sua teoria a dialética materialista e a abordagem espinosana (PALANGANA, 1994).

Ferrari (2011) afirma que Vygotsky deu grande importância ao papel que as relações sociais desenvolvem no processo de aprendizagem, por este motivo, a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de Sociointeracionismo.

Já Palangana (1994) afirma que a teoria de Vygotsky consiste numa abordagem interacionista porque esta concebe o processo de conhecimento implicado em uma relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, de tal forma que entre ambos estabelecem-se relações recíprocas que modificam tanto o primeiro quanto o segundo. Portanto, a teoria vygotskyana caracteriza-se como interacionista porque não privilegia o sujeito nem o objeto, mas a interação que se estabelece entre ambos.

A partir das entrevistas realizadas na escola pesquisada, pode-se chegar ao seguinte conceito de Sociointeracionismo: é a teoria de Vygotsky para a Educação, que considera as relações interpessoais, entre pares ou entre aluno-professor, essenciais para a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento são interdependentes, não coincidentes.

A diretora da escola considera que os conceitos mais importantes desta teoria são: o de autorregulação, o de interrelações sociais, o de zona de desenvolvimento proximal e o de mediação, os quais serão conceituados ao longo deste trabalho.

Palangana (1994) ainda afirma que Vygotsky foi capaz de perceber o organismo humano com um alto grau de plasticidade, percebendo o efeito diferencial que a variação de ambiente sócio histórico pode exercer sobre o desenvolvimento cognitivo. Assim, Vygotsky assumiu o ambiente como um contexto cultural e histórico em constante transformação.

Desta forma, o Sociointeracionismo de Vygotsky explicita a unidade dialética entre o biológico e o cultural, enfatizando as interações entre as condições sociais em constante mutação e o substrato biológico do comportamento (COLL, 2004).

Liebesny & Sanchez (2002, p. 217) afirmam que a Teoria Sociointeracionista ressalta a importância da “atividade do homem como mobilizadora de sua capacidade de reflexão e desenvolvimento da consciência”. Sendo assim, é necessário pensar em relações de ensino-aprendizagem que propiciem a oportunidade da ação refletida a cada instante.

Sobre isso, Palangana (1994, p. 131) afirma que, para Vygotsky, a atividade

deve ser entendida como trabalho organizado e desenvolvido coletivamente em um momento histórico e socialmente determinado. É por meio da atividade prática, do trabalho, que os homens interagem uns com os outros, criando e transformando a natureza e a si mesmos.

Coll (2000) acrescenta que, para Vygotsky, o sistema de atividade da criança é determinado pelo grau de domínio que esta apresenta no uso dos mediadores do conhecimento, que são os instrumentos e os signos.

Vale frisar que Vygotsky não pode ser classificado simplesmente como um autor interacionista, mas sim como Sociointeracionista, dada a importância que ele dá às relações recíprocas que se estabelecem entre sujeito e ambiente, o qual é social e historicamente determinado (PALANGANA, 1994).

Estando esclarecida a questão da denominação e do enfoque da Teoria de Vygotsky, é preciso falar das contribuições que as suas ideias trouxeram à Educação.

Freitas (1995) afirma que, antes de ser psicólogo, Vygotsky foi pedagogo e professor, portanto, sempre se preocupou em relacionar a Educação com a

Psicologia, pois, para Vygotsky *apud* Freitas (1995, p. 100), o objetivo da Psicologia era a melhoria e o aperfeiçoamento da Educação, “enquanto essa constituía a premissa essencial de observação e o horizonte principal de tradução pragmática daquela”.

Além disso, Vygotsky se dedicou ao ensino durante toda a sua vida profissional, pois foi professor de Literatura, Estética, História da Arte e Psicologia. Demonstrou interesse não apenas pela docência, mas por temas da Educação em geral, seja ela regular ou especial. Inclusive, a educação de crianças deficientes sensoriais e mentais foi alvo de uma grande parte de seus estudos (FREITAS, 1995).

Esta preocupação de Vygotsky com a educação de crianças deficientes é colocada em prática na escola estudada, pois a mesma realiza a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) em todas as turmas e, em alguns casos, há também a presença de um tutor, que é um acompanhante que decodifica as informações para a criança incluída.

Além disso, Vygotsky sempre deu muita importância à arte, o que também ocorre na escola pesquisada, a qual possui muitas atividades de artes e música.

Conforme Freitas (1995, p. 99), Vygotsky afirmava que

as experiências realizadas em situações escolares não consideravam os aspectos socioinstitucionais, sendo assim, os dados eram analisados a partir de uma Psicologia a-histórica e a-social e, após isso, eram recolocados no ambiente. Para Vygotsky, isso não fazia sentido, então, ele destacava a escola como sendo um lugar próprio da Psicologia, porque nela se realizam sistemática e intencionalmente as construções e a gênese das funções psíquicas superiores.

Freitas (1995) ainda afirma que as funções psíquicas superiores resultam da influência da cultura na aprendizagem e no desenvolvimento, e só podem ser explanadas por meio de sua história e em seu contexto original.

Conforme Vygotsky *apud* Palangana (1994), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está relacionado às leis sociais (e não biológicas) e, por isso, históricas. Para este autor, a natureza é, em sua essência, social, pois é na relação

com o próximo, numa atividade prática, que os homens, mediados pelos instrumentos e signos, se constituem e se desenvolvem enquanto tal.

De acordo com Coll (2000), educação e escola foram temas de grande interesse para Vygotsky, que publicou vários artigos de caráter pedagógico, além disso, em toda sua obra, há uma preocupação com as questões educacionais.

Para Freitas (1995), a principal contribuição de Vygotsky para as questões escolares refere-se a sua concepção de que as funções psíquicas do sujeito são formadas à medida que são utilizadas, e dependentes da herança cultural da humanidade.

Isso quer dizer que as funções psíquicas da criança são construídas conforme ela se apropria da cultura humana, por meio das relações interpessoais e sociais. Essa apropriação ocorre através da educação e do ensino, por intermédio de pessoas mais experientes. Por conseguinte, o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e ensino, os quais compõem uma unidade indissolúvel (COLL, 2004).

Isto pode ser exemplificado pelo fato de que, na escola observada, as crianças mais avançadas em determinado conteúdo estão, constantemente, oferecendo ajuda aos que têm mais dificuldade.

A aprendizagem pré-escolar, de acordo com Freitas (1995), está relacionada aos conceitos espontâneos que são formados pelo aluno em sua experiência cotidiana, no contato com pessoas de seu meio, de cultura, em confronto com uma situação concreta. Inicialmente, a criança utiliza esses conceitos sem estar conscientes deles, porque sua atenção está voltada ao objeto no qual o conceito está referido e não no próprio de pensar.

Conforme Freitas (1995), ao se transmitir ao aluno um conceito sistemático, ensinam-se coisas que ele não pode ver ou vivenciar diretamente, neste caso, a relação com um objeto é mediada por um conceito científico, o qual é obtido na escola.

A aprendizagem escolar tem uma função crucial na conscientização, do aluno, dos seus próprios processos mentais, pois a consciência reflexiva chega a ele

por meio de conhecimentos científicos e após se transfere aos conceitos cotidianos, ou seja, é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança consiga absorver um conceito científico correlacionado (VYGOTSKY, 2000).

Portanto, conforme Freitas (1995, p. 102),

os dois processos – o dos conceitos espontâneos e o dos conceitos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Segundo Freitas (1995, p. 104), “todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes”. Sendo assim, o ensino deve incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), “estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens”. Atendendo a este princípio, a escola estará direcionando o aluno para aquilo que ele ainda não é capaz de fazer, voltando-se para as potencialidades que devem se desenvolver.

Segundo Ivone, a diretora da escola, “a ZDP é propícia para a atuação de um sobre o outro, em conjunto, de um aluno junto com o outro, por isso, o professor vai construir um planejamento em que os alunos estejam em grupo, onde um aluno que ‘pode’ mais ajuda o outro que ‘pode’ menos”.

Ainda com relação ao planejamento, Fabiana, professora do 3º ano, afirma que o planejamento das aulas é feito, sempre, em conjunto com a direção da escola, por meio de reuniões semanais. E é feito pensado para cada criança, individualmente, pois, conforme as palavras da própria diretora “aqui ‘tudo’ é pensado para cada aluno, de maneira individual”.

No planejamento também entra a questão de como será feita a avaliação de cada atividade. Sobre isso, Clarisse, a coordenadora, afirma que a avaliação é feita a todo momento, a partir de diversas atividades, pois nada deixa de ser avaliado. Portanto, a avaliação não é feita apenas através de provas, porque até o posicionamento do aluno e a exposição de suas ideias durante as aulas conta no momento da avaliação da professora.

De acordo com Vygotsky (1987), a aprendizagem é um processo fundamentalmente social e, portanto, ocorre na interação com pessoas mais experientes, onde a função da linguagem é essencial. Então, as funções psicológicas são construídas pela apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis.

Conforme Freitas (1995, p. 105), “educação implica, para Vygotsky, não apenas o desenvolvimento das potências individuais, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana da qual o homem procede”.

Em resumo, pode-se dizer que as concepções de Vygotsky sobre a Educação podem abrir perspectivas para a redefinição do papel da escola e do trabalho pedagógico.

4. 1 A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Segundo Vygotsky (1991), há três categorias de teorias referentes à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem na criança, são elas:

A primeira categoria, de acordo com o mesmo autor, defende que o desenvolvimento e a aprendizagem são independentes, sendo a aprendizagem um processo somente exterior, que, em certa medida, ocorre em paralelo ao desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica. Desta forma, a maturação precede a aprendizagem. Uma das teorias que se enquadram nesta categoria, segundo Vygotsky (1991), é a de Piaget.

A segunda, em total oposição à primeira, afirma que a aprendizagem é desenvolvimento. Sendo assim, os dois processos desenvolvem-se paralelamente, isso quer dizer que, para cada etapa da aprendizagem há uma etapa correspondente do desenvolvimento. Portanto, esta categoria parte de uma total identificação entre os processos e, levada ao extremo, não os diferencia. Os dois processos se sobrepõem constantemente. A teoria de Thorndike se encaixa nesta categoria (VYGOTSKY, 1991).

Já a terceira, conforme Vygotsky (1991), postula que o desenvolvimento e a aprendizagem coexistem, mas não são coincidentes, pois o desenvolvimento se estende para além da aprendizagem. Neste caso, ao dar um passo à frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois passos no campo do desenvolvimento. Um exemplo de teoria desta categoria é a de Koffka.

Frente a essas três categorias, que interpretam de maneira tão diferente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1991, p. 8) propõe uma nova teoria, a qual parte do fato de que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”.

Conforme tal teoria, a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois possui uma pré-história, ou seja, é precedida de uma etapa de desenvolvimento, alcançada pela criança antes de entrar para a escola. Sendo assim, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (REGO, 1995).

Conforme Vygotsky *apud* Rego (1995), o curso da aprendizagem escolar não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar, mas a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança.

Há dois níveis de desenvolvimento, que são divididos por Vygotsky (1991) da seguinte forma: o desenvolvimento efetivo da criança e o desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se ao desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado. E o segundo é o processo que permite determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

A aprendizagem, de acordo com Coll (2000), abrange a área de desenvolvimento potencial, que dá origem a processos internos de desenvolvimento, quem por sua vez, ocorrem nas interrelações com os outros e, no decorrer do desenvolvimento, são absorvidos e se transformam em aquisições internas da criança.

Sendo assim, a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma fonte de desenvolvimento que ativa diversos processos, que não poderiam desenvolver-se sem a aprendizagem (COLL, 2000).

Segundo Facci & Brandão (2008), o desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma mudança drástica na própria estrutura do comportamento, pois, a cada novo estágio, a criança muda as suas respostas e as realiza de maneiras novas, gerando novos “instrumentos” de comportamento e substituindo sua função psicológica por outra. Sendo assim, operações psicológicas que em estágios iniciais eram realizadas através de formas diretas de adaptação mais tarde são realizadas por meio indiretos.

Na aula de matemática do 2º ano do Ensino Fundamental da escola observada, pudemos perceber que as crianças realizam os cálculos matemáticos de maneiras diferentes e que, na medida em que vão se aprimorando, vão desenvolvendo novas estratégias e métodos de resolução matemática.

É importante deixar claro que, conforme Vygotsky (1991, p. 83), o desenvolvimento, diferentemente de como é conceituado no senso comum, não é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas, mas um processo dialético e complexo, que se caracteriza pela

periodicidade; desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções; metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra; embrincamento de fatores internos e externos; e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Para Vygotsky (2000), o aprendizado cria a ZDP, portanto, desperta diversos processos internos de desenvolvimento, que atuam apenas quando a o aluno interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. Sendo assim, depois de internalizados, esses processos passam a fazer parte das conquistas do desenvolvimento independente da criança.

Portanto, conforme Vygotsky (2000), aprendizado não é desenvolvimento, mas aquele resulta em desenvolvimento mental e movimenta diversos processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Ou seja, o aprendizado é imprescindível e universal ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Uma das formas em que se dá o desenvolvimento mental é através da estimulação do raciocínio e do cálculo mental, a qual pode ser verificada na turma do 1º ano, em que a professora propôs o jogo “10 mais, 10 menos”. Este jogo ocorre da seguinte forma: 10 é o número que os alunos devem ter na cabeça, o qual é subtraído ou adicionado ao número sorteado no dado, então, o resultado da operação deve ser marcado na cartela individual.

De acordo com Vygotsky (2003), o desenvolvimento e a aprendizagem não são coincidentes, pois o desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás da aprendizagem e, desta sequenciação, resultam as zonas de desenvolvimento proximal. E, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao desenvolvimento, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo.

Baquero (1998) afirma que, na perspectiva de Vygotsky, a aprendizagem escolar implica uma compreensão dos particulares sistemas de motivações culturais, que significam os objetos a serem apropriados.

É importante citar aqui também alguns dos princípios de aprendizagem, propostos por Baquero (1998, p. 160):

- Grande parte do ensino escolar deve ser: ativa, estratégica, consciente, automotivada e reflexiva;
- As salas de aula devem criar zonas múltiplas de desenvolvimento proximal (em razão dos estados iniciais desiguais, os diferentes caminhos e as velocidades diferentes);
- Necessidade de legitimar as diferenças no sentido de potencializar a diversidade de competências e interesses, como um elemento que reverbera sobre o próprio grupo;
- Base dialógica. A concepção de conhecimento compartilhado em função das diferenças oferece critérios para a organização do ensino em pequenos grupos. As atividades dialógicas são interiorizadas e incorporadas aos processos de reflexão dos membros da comunidade escolar.

Os princípios acima estão presentes na prática sociointeracionista da escola pesquisada, como pode ser observado a partir dos seguintes exemplos.

O primeiro princípio está presente, por exemplo, no fato de as professoras estarem o tempo todo perguntando a opinião dos alunos, questionando-os sobre o porquê das coisas e fazendo-os refletir sobre seus motivos e justificativas, tal como podemos verificar abaixo:

“O problema passado para os alunos resolverem foi: ‘Ana Julia tinha 34 chocolates e deu 25 para alguns amigos. Com quantos chocolates ela ficou?’. Para ajudar os alunos a resolver tal problema, primeiramente, a professora perguntou que tipo de problema era esse, se era de adição, subtração, multiplicação ou divisão. A maioria dos alunos respondeu que era de subtração, mas um disse que era de divisão. A professora perguntou o por que e fez com que outro aluno, que achava que era de subtração, explicasse porque era de subtração” (diário de bordo).

O segundo princípio pode ser exemplificado pelo fato de as crianças serem estimuladas a desenvolver as atividades da maneira como quisessem ou achassem mais fácil, desde que a maneira escolhida fosse justificada e indicasse o resultado correto. Portanto, os alunos não são levados a resolver os cálculos em conjunto, todos da mesma maneira, mas cada um faz a seu modo e tempo, como pode ser visto nas diferentes formas de cálculo matemático durante as resoluções dos problemas da turma do 2º ano.

Ainda sobre isso, a diretora da escola, Ivone, afirma que isso também ocorre no momento da leitura, pois ela não vê necessidade de que todos sentem enfileirados para ler o mesmo livro, na mesma hora. Mas os alunos são estimulados a ler diferentes livros e gibis após realizarem as atividades propostas pela professora.

O terceiro princípio pode ser visto também na fala da diretora, que diz que “ninguém é igual, todos somos diferentes” e, por este motivo, as professoras devem criar estratégias diferenciadas de ensino e de avaliação para todos os alunos, especialmente para os que possuem NEE. Desta forma, as diferenças são legitimadas e não estigmatizadas.

E o quarto princípio pode ser visualizado no fato de que as turmas sempre estão em disposições grupais, que podem ser duplas, trios, círculo, formato de ferradura, mas nunca enfileirados individualmente. Esta divisão é decidida pela professora, não é feita pelos alunos por afinidade. E, segundo a diretora, “a formação dos grupos tem que ser mexida, pode durar no máximo quatro semanas, não pode ficar sempre a mesma”.

De acordo com Baquero (1998), como uma ferramenta de análise para construir um marco psicoeducativo atento às diversidades do desenvolvimento e aos efeitos das práticas escolares, deve-se utilizar, principalmente, a Teoria Sociointeracionista, mas não apenas ela.

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem de forma participativa e não automática, ou seja, a criança transforma aquilo que aprende de acordo com a sua capacidade interna, tornando-se transformadora da aprendizagem (MARTINS *et al.*, 2011).

Oliveira (1993) afirma que Vygotsky não negou a dimensão individual nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, porém, para ele, o curso do desenvolvimento se dá do social para o individual, ou seja, do plano intersubjetivo para o plano intrasubjetivo. Isto se refere ao conceito que Vygotsky chama de autorregulação.

Tal conceito é bastante frisado na escola pesquisada, a qual estimula muito o desenvolvimento da autonomia, que é a denominação que Ivone dá ao mesmo conceito e que está sempre presente na fala das professoras também.

Esta questão da autonomia é, conforme Ivone, o principal diferencial desta escola, com relação às demais: “aqui as crianças são tratadas como autônomas, como capazes de realizar as atividades de forma independente. Claro que necessitam do auxílio e do ensino do professor, mas não se tornam e nem são vistas como dependentes do docente”.

Ainda sobre o referencial de Vygotsky, a diretora, bem como a coordenadora e as três professoras entrevistadas, afirmam que não veem nenhum ponto negativo em tal abordagem.

Segundo Martins *et al.* (2011), Vygotsky aborda o homem como um ser constituído pela cultura, sendo assim, para entender o sujeito e também o seu processo de aprendizagem, não basta observá-lo isoladamente, distanciado da cultura em que ele está inserido, pois é na relação dialética entre o todo e as partes que o homem se constitui.

Conforme Stoltz (2010), os desenvolvimentos social e cultural dão origem às funções psicológicas superiores, que distinguem o homem dos outros animais e se desenvolvem por meio de um processo sócio-histórico. As funções psicológicas superiores são: comportamento intencional, ações conscientemente controladas, pensamento abstrato, atenção voluntária, e memorização ativa. Essas funções têm uma base biológica, o cérebro, e podem ser observadas no desenvolvimento da espécie e do indivíduo.

Já o desenvolvimento natural está relacionado às funções psicológicas inferiores, que são: atenção, memória não voluntária, sensações, e reações emocionais. Estas se distinguem daquelas por não serem conscientes e serem reguladas pelos estímulos do ambiente, e são encontradas tanto no homem quanto nos animais (STOLTZ, 2010).

Stoltz (2010) afirma que esses três tipos de desenvolvimento são processos interrelacionados. Além disso, o desenvolvimento se processa a partir das formas de mediação que o sujeito é capaz de utilizar e nos tipos de processos que elas possibilitam: psicológicos superiores ou psicológicos inferiores.

Palangana (1994) afirma que o desenvolvimento não se produz apenas por uma soma de experiências, mas, principalmente, por meio de vivências em matrizes sociais diferentes, cujos interesses e valores são, frequentemente, contraditórios.

Conforme Oliveira (1993), Vygotsky ressalta a relevância da atuação de outros componentes do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois a intervenção desses membros é fundamental no desenvolvimento do sujeito.

A importância da atuação de outros membros do grupo social – neste caso, os colegas de classe – no processo de mediação pode ser exemplificada pelo fato de as crianças se ajudarem umas às outras, como foi visto em todas as turmas observadas.

De acordo com Palangana (1994, p. 147), “a criança aprende opondo-se a alguém, identificando-se, imitando, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isso em um ambiente social e historicamente localizado”. Sendo assim, as interações sociais educativas pressupõem a manifestação e o confronto de diferentes ideias, geradas em momentos distintos.

De acordo com Vygotsky (1991), a diferença entre a aprendizagem do adulto e da criança reside no fato de que o primeiro dispõe de uma grande capacidade de aprendizagem e esta ocorre mais rápida e facilmente do que na criança.

Ainda conforme Vygotsky (1991), o desenvolvimento não coincide com a aprendizagem, mas a segue, criando a área de desenvolvimento potencial. Sendo assim, a aprendizagem escolar estimula e orienta os processos internos de desenvolvimento.

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda que estejam diretamente ligados, não se produzem de forma simétrica e paralela, entretanto, são reciprocamente dependentes (VYGOTSKY, 2000).

Vale ressaltar que, segundo Vygotsky (2003), cada disciplina escolar tem uma relação própria com o fluxo do desenvolvimento da criança, e esta relação se modifica com a passagem do aluno de uma etapa para outra.

Em suma, pode-se dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento, na visão de Vygotsky, são interdependentes, pois a primeira desencadeia o segundo. Ou seja, conforme a criança vai internalizando o que aprende, este aprendizado passa a ser uma aquisição interna, o que significa que houve desenvolvimento. Portanto, os processos de aprendizagem abrem canais de desenvolvimento, não sendo com ele coincidentes.

4.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A MEDIAÇÃO

Lima (2000) afirma que, para compreender o desenvolvimento humano, deve-se levar em conta não só o desenvolvimento real da criança, mas também o potencial.

Segundo Vygotsky *apud* Oliveira (1993), o nível de desenvolvimento real é a capacidade de realizar tarefas de forma independente. Este caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, pois se refere às etapas já conquistadas pela criança.

Já o nível de desenvolvimento potencial é definido por Vygotsky *apud* Oliveira (1993) como a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas. Neste nível, o desenvolvimento se refere às etapas que a criança poderá a vir alcançar, com a interferência de outras pessoas, por isso a interação na sala de aula é imprescindível.

O desempenho de uma pessoa é interferido e pode ser alterado por outra pessoa. Este princípio é fundamental na teoria de Vygotsky: primeiro, porque representa um momento do desenvolvimento, já que não é qualquer pessoa que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa; segundo, porque Vygotsky considera extremamente importante a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. Portanto, a relação com o outro é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (MARTINS *et al.*, 2011).

A partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky (2000) define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Ou seja, a distância entre as tarefas que a criança consegue realizar de forma independente e as tarefas que podem ser realizadas com o auxílio dos adultos.

Aqui, é importante esclarecer que, segundo Oliveira (1993), em alguns textos, a expressão “Zona de Desenvolvimento Proximal” pode aparecer, nas traduções para a Língua Portuguesa, como “Zona de Desenvolvimento Potencial”. Entretanto, a primeira expressão é a mais comum e correta.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme Bock (2002), refere-se ao caminho que o sujeito vai percorrer para desenvolver funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, e que se tornarão funções consolidadas no seu nível de desenvolvimento real. Assim sendo, o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas estabelecidas do sujeito.

Com base na ZDP, o educador pode direcionar o aprendizado no intuito de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Sendo assim, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Isto quer dizer que o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de forma que o

aprendizado gera o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só ocorre por meio do aprendizado (PORTELLA, 2008).

No que se refere ao aluno, Ferrari (2011) afirma que este não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro.

Sobre isso, a Ivone, diretora da escola visitada, afirma que, “dentro da escola, é preciso uma atuação de um aluno sobre o outro, em conjunto, mas sempre se respeitando e entendendo as diferenças de cada um, levando em consideração as regras de convivência, que são explícitas aqui”.

A ZDP abrange o desenvolvimento potencial, que, por sua vez, envolve a interferência, e, portanto, implica a mediação, que é central no desenvolvimento. Por este motivo, torna-se essencial definir a mediação, que, segundo Facci & Brandão (2008), é uma categoria que norteia a atividade educativa.

Referente à mediação, Vygotsky (2003, p. 40) afirma que

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigida a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

De acordo com Lima (2000), na Teoria Sóciointeracionista, a relação indivíduo-meio não é direta, mas mediada por "ferramentas" criadas pelo próprio homem. Sobre isso, Oliveira (1993, p. 27) afirma que, para Vygotsky, a importância dos instrumentos na atividade humana tem estreita ligação com sua "filiação teórica aos postulados marxistas".

Portanto, a mediação, segundo Vygotsky (2003), é uma construção teórica, uma abstração que implica no desenvolvimento do homem por meio de instrumentos e signos. Isto quer dizer que os instrumentos criados pelo homem em sua relação com a natureza e com os outros homens transformaram-se, ao longo do tempo, em importantes instrumentos de mediação do desenvolvimento da consciência e dos processos psicológicos superiores.

As estruturas elementares do comportamento constituem totalidades psicológicas construídas basicamente por determinantes biológicos, por processos reativos. Já as estruturas superiores, as formas de comportamento mais complexas, emergem no processo de desenvolvimento cultural. Portanto, é na e pela interação social que as funções cognitivas são elaboradas (PALANGANA, 1994).

Sendo assim, segundo Palangana (1994), a possibilidade de o homem constituir-se como sujeito e de se apropriar das conquistas efetuadas pela sua espécie está, de um lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso, e, de outro, à qualidade das trocas que ocorrem entre os indivíduos e sua espécie.

Com isso, pode-se dizer que há uma relação recíproca entre a maturação e as interações sociais no processo de constituição e desenvolvimento dos seres humanos. Entretanto, é preciso fazer uma ressalva, os sistemas funcionais de aprendizagem de uma criança, ainda que semelhantes aos da outra, não podem ser tomados como idênticos, pois há que se considerar as peculiaridades históricas e sociais de cada momento e as condições e oportunidades que se colocam para cada uma das crianças (DANIELS, 2003).

A preocupação com as peculiaridades histórias e sociais de cada aluno da turma do 2º ano pode ser verificada numa atividade de História, que estava colada na parede da sala de aula. Tal atividade constituía-se num resgate da história de vida das crianças, desde o nascimento, e foi produzida pelos alunos, com o auxílio de seus pais, por meio de uma redação e de fotos.

Toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o aluno se depara na escola faz parte de fatos que ele vivenciou anteriormente, sendo assim, pode-se concluir que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o momento que a criança nasce. Isso quer dizer que a aprendizagem da criança não se inicia apenas quando ela começa a frequentar a escola e sim em casa (VYGOTSKY, 1987).

Na área da educação, conforme Duarte (2000) *apud* Zanolla (2012), o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer e do aprender. Sendo assim, a mediação

ênfatiza a troca de experiências entre as pessoas para a possibilidade de conhecimento pelo "vir a ser".

A mediação é o processo de intervenção de um elemento numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento, que, para Vygotsky, é mediada por outra pessoa ou por signos. Assim, a relação do homem com o mundo, para Vygotsky, é sempre mediada (OLIVEIRA, 1993).

Pela mediação instrumental e sígnica, a atividade prática do homem no mundo assume o status de trabalho humano com significado social e com sentido pessoal. Sendo assim, conforme Oliveira (1993), Vygotsky toma o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana como as bases para a diferenciação do homem das demais espécies.

Martins *et al.* (2011) afirma que, na teoria de Vygotsky, o conceito de *mediação* é de extrema importância para aprendizagem, pois neste processo, a criança é levada pelo adulto, em geral, o professor, a ter um contato proximal com o conhecimento. Sendo assim, nesta teoria, o outro é essencial, pois é ele que apresenta ao sujeito situações que o mesmo não precisa vivenciar, porque lhes são transmitidas culturalmente.

Isso quer dizer que, por exemplo, uma criança não precisa colocar o dedo na tomada para saber que levará um choque, uma vez que isso pode ser informado por um adulto, no intuito de evitar que a criança leve o choque.

Desta forma, conforme Martins *et al.* (2011), a criança pode traduzir o ambiente em que está inserida, direcionada pelo outro, e construir gradativamente uma noção de realidade. Assim, aos poucos, a criança poderá apropriar-se da cultura que está ao seu redor e, então, será capaz de realizar sozinha o que antes realizava com a ajuda do outro.

Uma das mais importantes contribuições de Vygotsky para a Educação, segundo Oliveira (1993), diz respeito à ideia de *mediação simbólica* quanto ao papel da escola, a qual deve ser vista como elemento mediador na apropriação, pelo indivíduo, do saber historicamente acumulado ao longo do desenvolvimento da humanidade. Portanto, o conhecimento, que é historicamente construído, é internalizado e torna-se propriedade do indivíduo.

Neste sentido, conforme CASTORINA *et al. apud* LIMA (2000, p. 95), a escola assume um papel fundamental: "o de comunicar às novas gerações os saberes socialmente produzidos, aqueles que são considerados, em um determinado momento histórico, válidos e relevantes".

Segundo Stoltz (2012), o trabalho desenvolvido na escola deve abranger o conhecimento científico, mas também a imaginação e a arte, pois Vygotsky (2008) e Colaço (2004) *apud* Stoltz (2012) consideravam de grande importância para a Psicologia Infantil e a Pedagogia as atividades que estimulam a capacidade criadora, já que essas são essenciais para o desenvolvimento geral e a maturidade da criança.

A escola pesquisa dá muita importância às atividades de Artes e de Música, pois, segundo Ivone, lá eles trabalham com atividades plásticas desde a Educação Infantil. Em alguns casos, a turma é dividida em dois grupos, um trabalha com jogos de matemática e o outro com atividades de pintura, por exemplo.

Para Vygotsky, citado por Portella (2008), o adulto tem uma função essencial na educação da criança porque todo aprendizado é, de alguma forma, mediado e isso acaba fazendo com que o papel do professor durante o ensino seja mais ativo.

Em síntese, pode-se dizer que a mediação é de extrema importância na escola, e, mais especificamente, no processo de aprendizagem. É, através da interferência do professor no desenvolvimento potencial da criança, que esta vai se apropriando do conhecimento e o desenvolvimento potencial vai se tornando real, o que evidencia a proximidade entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

4.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA SÓCIOINTERACIONISTA

De acordo com Oliveira (1993, p. 61), a concepção de Vygostky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem

estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de

organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos.

Conforme Oliveira (1993), a interferência de outras pessoas é mais transformadora na Zona de Desenvolvimento Proximal, porque os processos já consolidados não necessitam da ação externa para serem desencadeados.

Sobre isso, pode-se citar o seguinte exemplo: para uma criança que já sabe se vestir sozinha, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito, da mesma forma que para um bebê, para o qual essa habilidade está muito distante do desenvolvimento de suas funções psicológicas. Portanto, só se beneficiaria do auxílio na tarefa de vestir-se a criança que ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

Segundo Ferrari (2001), Vygotsky considerava a aprendizagem um processo social e necessariamente mediado, tendo o professor um papel mais ativo e determinante. Nessa perspectiva, a função da escola é orientar o trabalho pedagógico e educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo aluno, impulsionando novos saberes e conhecimentos e novas conquistas a partir do que já sabe, constituindo uma ação de colaboração entre o aluno e o professor.

A partir do que foi observado na escola, pode-se dizer que lá as professoras são, efetivamente, mediadoras, pois estão sempre perguntando a opinião dos alunos e sempre querendo saber o porquê das conclusões tiradas por eles. Além disso, ao final de cada atividade, após as discussões realizadas ao longo da mesma, as professoras fazem observações e apontamentos.

Conforme Vygotsky (2000), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, sendo assim, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento e, por consequência, na construção do ser psicológico adulto.

Vale ressaltar que, de acordo com Oliveira (1993), o desempenho desse papel só se dará adequadamente se os professores conhecerem o nível de desenvolvimento dos alunos e dirigirem o ensino não para as etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos. Ou seja, a escola deve funcionar como um estimulador de novas conquistas.

Portanto, segundo Oliveira (1993, p. 98),

“o processo de ensino-aprendizado deve ser construído tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, os quais devem ser adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de alunos”.

A diretora da escola visitada defende muito esta ideia e cobra que os professores, ao elaborarem seus projetos e planejarem suas aulas, levem em consideração a necessidade dos alunos. Dependendo das especificidades, os professores têm que, inclusive, criar materiais diferenciados para os alunos usarem, seja em casa ou na escola.

Além disso, o percurso a ser seguido nesse processo deverá estar norteado também pelas possibilidades da criança, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (LIEBESNY & SANCHEZ, 2002).

Conforme Vygotsky (1987), a função da escola é educar para transformar o sujeito e a sociedade, o que contraria os preceitos do modelo tradicional de ensino. Já Lima (2000) afirma que o papel da escola é fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo, a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. Pois, segundo Vygotsky *apud* Oliveira (1993, p. 62), “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Por este motivo, o professor tem o papel de interferir na ZDP das crianças, estimulando avanços que não ocorreriam espontaneamente, sem a sua intervenção, que é essencial para a promoção do desenvolvimento do aluno (OLIVEIRA, 1993).

Também são fundamentais elementos de intervenção no desenvolvimento: o meio cultural e as interrelações, pois, através destes, é possível o indivíduo reconstruir e reelaborar os significados transmitidos pelo grupo social (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1993).

Conforme Oliveira (1993, p. 64), a interação entre os alunos intervém no desenvolvimento das crianças, porque os grupos destas, em geral, são heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido. Então, uma criança mais

experiente num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Portanto, “assim como um adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura”.

A interação social e o auxílio do outro mais capacitado é algo muito frequente entre as crianças da escola pesquisada, pois quem termina antecipadamente a atividade, não fica parado sem fazer nada, está liberado para ir pegar um livro ou um gibi para ler, ou ainda ir ajudar quem precisa e, frequentemente, é o que acontece: os alunos que já terminaram a atividade vão até a carteira do colega de classe e oferecem ajuda para ver se podem ajudar em algo ou perguntam: “Você consegue fazer sozinho? Precisa de ajuda?”.

Conforme David *et al.* (1988) *apud* Palangana (1994, p. 142), a concepção vygotskyana afirma que a criança amadurece ao ser ensinada e educada, à medida que, sob a orientação dos adultos, se apropria do conhecimento elaborado pelas gerações anteriores, disponível em sua cultura. Portanto, “a maturação se manifesta e se produz no processo de educação e ensino”. Sendo assim, “o ensino não tem de aguardar o nível de desenvolvimento necessário para a assimilação, devendo, ao contrário, produzi-lo”.

Palangana (1994) afirma que a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste em um instrumento que permite entender o curso interno do desenvolvimento e, assim, atuar sobre as possibilidades imediatas da criança.

Além disso, é importante que os professores colaborem na análise dos processos internos – que estão em formação – das crianças, os quais deverão ser estimulados ao longo do ensino, pois “as funções psicológicas que se encontram em condições potenciais de desenvolvimento podem ser ativadas e completadas a partir desses estímulos” (MARTINS *et al.*, 2011, p. 13).

Sobre as implicações educacionais do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, David *et al.* (1988) *apud* Palangana (1994, p. 143) afirmam que

um ensino que se apoia apenas nas funções psicológicas já desenvolvidas não é nem desejável nem produtivo, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo global, pois todo bom ensino é aquele que se dirige às funções psicológicas emergentes. Portanto, o ensino deve incidir sobre a Zona de

Desenvolvimento Proximal, estimulando processos internos maturacionais que acabam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens.

Vale destacar que, conforme Vygotsky *apud* Palangana (1994), as interações sociais em geral e, principalmente, o ensino sistemático constituem o principal meio pelo qual o desenvolvimento avança. Além disso, a interação com pessoas mais experientes assume um caráter estruturante no desenvolvimento, pois, além do apoio efetivo, auxilia na atividade cognitiva.

Entretanto, o ensino sistemático não é o único fator capaz de promover o desenvolvimento, pois o brincar e as interações sociais estabelecidas durante a brincadeira também estimulam o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008).

Ainda de acordo com Vygotsky (2008, p. 25), a brincadeira é “uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. Já Palangana (1994) acredita que, no brincar, a criança projeta-se nas atividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores e hábitos que se encontram muito aquém de suas possibilidades efetivas, mas que posteriormente deverão ser incorporados a sua forma de agir e pensar. Ou seja, ao assumir papéis de adultos, a criança acaba por atuar em um nível superior ao que na verdade se encontra.

Ao brincar, a criança repete regras e vivencia princípios reais, desta forma, as interações requeridas pelo brincar possibilitam a internalização do real, o que, por sua vez, promove o desenvolvimento cognitivo (PALANGANA, 1994).

A brincadeira e o jogo estão bastante presentes na escola pesquisada em prol da aprendizagem, um exemplo disso é o jogo matemático “10 mais, 10 menos” utilizados no 1º ano.

O ensino, para Vygotsky (1987), deve incluir o que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprender e se desenvolver, o aprendizado vem antes. É a isso que se refere um de seus principais conceitos: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender. Portanto, a ZDP refere-se ao que a criança consegue realizar sozinha e ao que ela está próximo de conseguir fazer sozinha. Sendo assim, o professor deve intervir sobre essas duas capacidades e trabalhar de maneira diferenciada com cada aluno.

De acordo com Vygotsky, citado por Portella (2011), os processos pedagógicos são intencionais e objeto da intervenção do professor no processo de construção de conceitos. Entretanto, além dos conceitos científicos, que fazem parte de um sistema organizado de conhecimentos e são adquiridos pelo ensino, também ocorre, durante a aprendizagem, a formação de conceitos espontâneos ou cotidianos, os quais se desenvolvem no decorrer das interações sociais.

Para Palangana (1994, p. 24), “o grande desafio que se coloca a uma prática pedagógica interacionista é discutir as interações criança/adulto e criança/criança, com base em dados empíricos contextualizados historicamente”.

Baquero (1998) afirma que a tarefa de ensinar abrange uma autonomia relativa por parte do docente, mas em estreita relação com determinantes “rígidos” da organização escolar, sobre cuja estrutura não se pode interferir.

Segundo Baquero (1998), o trabalho escolar pressupõe um regime de distribuição de tarefas e responsabilidades, assim como minuciosas prescrições referentes aos espaços, tempos e recursos que se utilizam na realização das atividades.

Ainda conforme Baquero (1998), a noção de trabalho escolar compila a ideia de que a aprendizagem escolar requer uma atividade continuada por parte do sujeito e tal atividade leva implícitos graus de controle consciente e voluntário em sua realização. Assim, a atividade requerida demanda a sujeição a certas regras e procedimentos de trabalho, e a atividade escolar possui regras de trabalho muito peculiares, por isso, não se pode evitar o papel normalizador das práticas escolares.

Segundo Rego (1995, p. 47), Vygotsky mostrou em seus estudos que um ensino estimulador é aquele que leva criança a tentar aprender aquilo que não conhece profundamente, pois aprender o que já se sabe se torna desestimulador. Portanto, “ensinar o que o aluno já sabe, desmotiva-o, e ir além de sua capacidade é inútil”.

Na concepção vygotskyana, cabe ao professor ser o organizador do meio social, o qual é considerado, por Vygotsky, o único fator educativo. Além disso, de acordo com Rego (1995), Vygotsky atribuiu muita importância ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças. Mas, a ideia de um

maior desenvolvimento conforme um maior aprendizado não quer dizer, porém, que se deve apresentar muito conteúdo aos alunos. Ou seja, o essencial é apresentar às crianças formas de pensamento, não sem antes detectar que condições elas têm de absorvê-las.

Portanto, o papel do professor na Escola Sociointeracionista deve ser o de mediador entre o aluno e o conhecimento, e não de “detentor da verdade”, como, frequentemente, é visto na Escola Tradicional. Além disso, o professor deve atentar-se para o que gera interesse na criança, buscando maneiras estimulantes e facilitadoras de ensinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se de grande valia este estudo de caso, visto que um dos desafios do pedagogo é fazer a transposição de uma teoria psicológica para a Educação.

Através deste trabalho, pode-se perceber o quão importante é a prática bem fundamentada durante uma graduação – principalmente em se tratando de Educação – e a falta que ela faz ao final, pois só é possível compreender, verdadeiramente, os conceitos teóricos quando se consegue visualizá-los na prática, e, mais do que isso, quando se consegue percebê-los eficazes.

Levando em conta os conceitos de Vygotsky estudados e as práticas presenciadas na escola pesquisada, pode-se concluir que esta é uma instituição que se diz e, realmente, é Sociointeracionista, diferentemente de outras instituições – visitadas ao longo dos estágios obrigatórios da faculdade – que se dizem Sociointeracionistas em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), mas que na prática não o são.

Respondendo aos problemas que originaram este estudo, pode-se dizer que Vygotsky está efetivamente presente na educação da escola pesquisada, o que pode ser comprovado a partir dos exemplos que “conversaram” com a teoria ao longo do texto. Como aspectos importantes foram observados: a mediação nas ZDPs dos alunos; o estímulo ao desenvolvimento da reflexão criativa dos alunos em torno dos conteúdos; a promoção constante da interação com o professor e da interação entre os alunos e o incremento ao desenvolvimento da autorregulação dos alunos.

Por fim, pode-se concluir que as professoras, a coordenadora e, principalmente, a diretora da escola têm grande compreensão da Psicologia Sociointeracionista de Vygotsky, o que pode ser visualizado através das entrevistas realizadas com as mesmas e das práticas observadas em sala. As professoras também têm consciência do quão importante são os conceitos de Vygotsky norteando a prática dentro da sala de aula, dando grande destaque à questão da

autonomia – entendida por Vygotsky como autorregulação – que é frequentemente trabalhada na escola em questão.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOCK, Ana M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da G. M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia**. 2ª Edição Revista. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, Hamilton V. Contribuições de Baruch Espinosa à Teoria Histórico-Cultural. In: **Psicologia em Revista**, v. 18, nº 1. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2012v18n1p134/4154> >. Acesso em: 17/11/2013.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, Cesar Salvador et ali (Orgs.). **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

FACCI, Marilda G. D.; BRANDÃO, Silvia H. A. A Importância da Mediação para o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de Alunos da Educação Especial: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Secretaria do Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá**, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf>. Acesso em: 30/10/2013.

FERRARI, Márcio. Lev Vygotsky. In: **Revista Escola: Educar para Crescer**. São Paulo: Editora Abril, 2011. Disponível em: < <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/lev-vygotsky-307440.shtml> >. Acesso em: 30/10/2013.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotsky & Bakhtin** – Psicologia e Educação: Um Intercontexto. São Paulo: Ática, 1995.

GONÇALVES, Maria da G. M. Fundamentos Metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da G. M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia**. 2ª Edição Revista. São Paulo: Cortez, 2002.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. In: **Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada**, vol. XXIV, nº 04. París: UNESCO, 1994. Disponível em: < <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF> > Acesso em: 02/07/2013.

LIEBESNY, Brônia; SANCHEZ, Sandra G. Os Desafios no Ensino da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da G. M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia**. 2ª Edição Revista. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Anna Paula B. A Teoria Sociohistórica de Vygotsky e a Educação: Reflexões Psicológicas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 81, nº 198. Brasília, 2000. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/142> >. Acesso em: 30/06/2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lilian C. B.; BARONE, Leda M. C.; CASTANHO, Marisa I. S. **Psicopedagogia: Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância do Social**. São Paulo: Plexus, 1994.

PORTELLA, Luís A. **Estou tocando, não estou ouvindo**. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-lobos, Departamento de Centro de

Letras Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008. Disponível em: < <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/luisportella.pdf> >. Acesso em: 17/11/2013.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Sócio-Histórica da Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

STOLTZ, Tania. Por que Vygotsky na Educação?. In: RAMOS, Elisabeth C. & FRANKLIN, Karen (Orgs.). **Fundamentos da Educação**: Os Diversos Olhares do Educar. Curitiba: Juruá, 2010.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: Uma Síntese. 4ª Edição. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A Brincadeira e o seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, número 8, 2008. Disponível em: < <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> >. Acesso em: 24/10/2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas: Problemas del Desarrollo de la Psique**. Vol. 3. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, Alexander R. *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

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

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

ZANOLLA, Silvia R. da S. O Conceito de Mediação em Vigotski e Adorno. In: **Revista Psicologia e Sociedade**, vol. 24, nº 1. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf> >. Acesso em: 30/08/2013.

APÊNDICE

ENTREVISTA

Modelo da Entrevista aplicada à diretora, à coordenadora e a três professoras, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, da escola pesquisada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Entrevistado: _____

ENTREVISTA

- 1) Qual é a teoria que orienta o fazer pedagógico da escola?
- 2) Vocês são a primeira escola que trabalha com a perspectiva de Vygotsky em Curitiba?
- 3) Para você, o que é o Sociointeracionismo?
- 4) Em sua opinião, quais os conceitos desta teoria são mais importantes para a prática pedagógica? Explique.
- 5) No dia a dia de seu trabalho na escola como você o planeja a partir da teoria de Vygotsky (Por onde começa? Como tem as ideias? O que segue? Quantas vezes por semana/mês? Tem grupo de estudo? Os conteúdos são discutidos?).
- 6) Como é feita a avaliação na escola? Explique.

- 7) Em sua opinião, o que esta escola tem a oferecer em relação às outras escolas? Qual o diferencial?

- 8) Você percebe algum(uns) ponto(s) negativo(s) de trabalhar com o referencial de Vygotsky? Qual(is)? Explique.

ANEXO

TCLE

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dado para as participantes do estudo assinarem, autorizando a realização das entrevistas e das observações na escola pesquisada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Desde logo, fica garantido o sigilo das informações e da sua identidade, bem como o nome da escola. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: A Teoria Sociointeracionista de Vygotsky e suas Contribuições para a Educação.

Pesquisadoras Responsáveis: Pollyanna W. Kienen / Simone A. dos Santos.

Orientadora: Tania Stoltz.

Objetivo da Pesquisa: Compreender de que forma a Psicologia Sociointeracionista está presente na Educação.

Assinaturas das Pesquisadoras: _____ e _____.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **A Teoria Sociointeracionista de Vygotsky e suas Contribuições para a Educação**, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelas pesquisadoras Pollyanna W. Kienen e Simone A. dos Santos sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações, da minha identidade e do nome da escola.

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do sujeito: _____.