



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

KÉTSIA FERREIRA VIANA BEZERRA DIAS

CONTRIBUIÇÕES DAS INTERAÇÕES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DA CRIANÇA NO CONTEXTO ALFABETIZADOR

CAMPINA GRANDE - PB
2019

KÉTSIA FERREIRA VIANA BEZERRA DIAS

CONTRIBUIÇÕES DAS INTERAÇÕES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DA CRIANÇA NO CONTEXTO ALFABETIZADOR

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado e apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito necessário para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Guia Rodrigues Rasia

CAMPINA GRANDE - PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

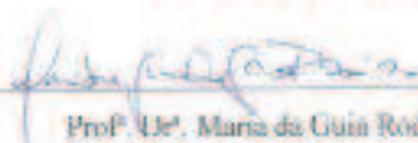
D541c Dias, Ketsia Ferreira Viana Bezerra.
Contribuições das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo da criança no contexto alfabetizador [manuscrito] / Ketsia Ferreira Viana Bezerra Dias. - 2019.
43 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Maria da Guia Rodrigues Rasia, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Psicologia educacional. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Interação social. 4. Desenvolvimento cognitivo. I. Título
21. ed. CDD 370.15

CONTRIBUIÇÕES DAS INTERAÇÕES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DA CRIANÇA NO CONTEXTO ALFABETIZADOR

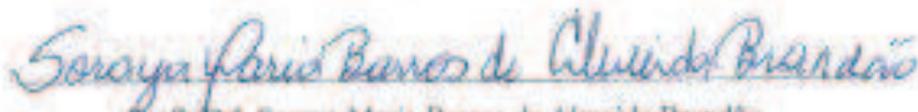
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado e
apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito necessário
para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 17/10/2019

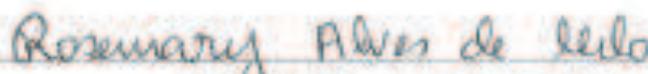
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Maria da Guia Rodrigues Rosta
Universidade Estadual da Paraíba
Orientadora



Prof. Dr. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Universidade Estadual da Paraíba
Examinadora



Prof. Dr. Rosemary Alves de Melo
Universidade Estadual da Paraíba
Examinadora

Dedico este trabalho à Deus, pela gratidão de concluir a graduação em Pedagogia e à minha mãe, por ser minha grande inspiração de determinação e força.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pelo seu maravilhoso amor que fortaleceu-me nos momentos aos quais necessitei.

Aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado, pelo incentivo e dedicação.

À minha avó Adalgisa, pelo imenso carinho.

Ao Grupo de Estudo em Psicologia Educacional e Formação Docente, pelas inúmeras contribuições dos estudos realizados que incorporei na temática desenvolvida.

Às minhas amigas da academia, Ana Paula Marinho dos Santos e Lucicleide Araújo Rodrigues, pelo companheirismo e parceria.

À professora e orientadora Maria da Guia Rodrigues Rasia, pessoa por quem tenho grande admiração. Grata pelas leituras sugeridas na qual inspirou-me criticamente.

Às professoras da banca examinadora, pela avaliação deste trabalho.

À todos aqueles que contribuíram diretamente e indiretamente com a minha formação acadêmica e profissional, meus sinceros agradecimentos.

A interação social é a origem e o motor da aprendizagem. (Lev Semionovitch Vigotski).

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar as contribuições das interações sociais para desenvolvimento cognitivo de crianças a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pois esta é de fundamental importância para compreensão dos fenômenos educativos, principalmente, em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem no âmbito escolar historicamente construído. A metodologia utilizada para concretização da pesquisa foi de caráter qualitativo alicerçado no método dialético, visto que esse tipo de metodologia nos permite uma compreensão sobre a realidade analisada. A investigação foi realizada a partir de observações em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental com alunos na faixa etária de 7 anos em uma Escola Municipal da cidade de Campina Grande – PB. Os resultados da pesquisa demonstraram a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo no processo da alfabetização ao possibilitar a construção de relações de aprendizado significativas entre os alunos. Concluímos que o processo educativo deve possibilitar e valorizar as trocas de aprendizado entre os alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural, Interação Social, Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

This work sought to investigate the contributions of social interactions for cognitive development of children from the Historical-Cultural perspective of Psychology, because this is of fundamental importance for understanding the education phenomena, especially in relation to development and learning in the school sphere historically constructed. The methodology used for the realization of the research had a qualitative aspect based in the dialectical method, so this type of methodology allows us to understand the analyzed reality. The investigation was conducted in a class of 1st year of elementary school with students in the age group of 7 years in a Municipal School in Campina Grande – PB. The results of the research demonstrated the importance of social interactions for cognitive development in the literacy process by enabling the construction of meaningful learning relationships among students. We conclude that the educative process should enable and value the exchanges of learning among students in the classroom.

Keywords: Historical-Cultural Theory, Social Interaction, Cognitive Development.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	11
2.1 Uma Breve Contextualização Histórica	14
3. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR	20
3.1 O Nível de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal	23
3.2 O Professor Mediador	25
3.3 As interações sociais na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	27
4. PERCURSO METODOLÓGICO	30
4.1 Campo Investigativo	31
5. AS INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ALFABETIZADOR	33
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE	43

1. INTRODUÇÃO

Um das preocupações centrais de Vigotsky (2007, 2010) é a aquisição de conhecimentos pela interação do indivíduo com o meio, pois é a partir das relações sociais, ou seja, nas relações interpessoais, que a criança adquire conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem a partir da mediação realizada pelo professor.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento das funções mentais superiores se constrói na interação social e também na interação com os produtos da cultura, aonde ocorre a apropriação dos instrumentos culturais para a formação de conceitos. Esse desenvolvimento se dá a partir de um processo sócio-histórico e cultural, pois o meio social é fundamental na aprendizagem da criança. Para Vigotsky (2007, 2010), a relação entre educação escolar e desenvolvimento cognitivo é intrínseca.

O objetivo geral desta pesquisa é demonstrar a importância das interações sociais no processo do desenvolvimento cognitivo da criança no contexto alfabetizador. Para tal, temos como objetivos específicos identificar por meio de pesquisa bibliográfica como a Psicologia Histórico-Cultural compreende as interações sociais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, observar como ocorrem as interações sociais das crianças no contexto alfabetizador em uma Escola Municipal de Campina Grande – PB e demonstrar a importância do papel do professor mediador no processo da aprendizagem escolar.

Para o desenvolvimento do trabalho utilizamos como referencial as concepções teóricas de Vigotsky (2007, 2010), na relação entre desenvolvimento, aprendizagem e interações sociais; e os teóricos brasileiros Duarte (1996), Martins (1997), Oliveira (2010), Rego (2013), Rasia (2009, 2017) e Ivic (2010), que desenvolvem estudos sobre a temática apresentada sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural.

Utilizamos na pesquisa a abordagem qualitativa alicerçada no método dialético com a coleta de dados a partir das observações realizadas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental com alunos na faixa etária de 7 anos em uma Escola Municipal da cidade de Campina Grande – PB. Através destas observações realizamos uma análise sobre as contribuições das interações sociais no desenvolvimento da criança.

O presente estudo justifica-se devido à importância da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão dos fenômenos educativos, principalmente em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem escolar. O interesse sobre a temática surgiu a partir dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo Psicologia Educacional e Formação Docente coordenado pelas

professoras responsáveis pela linha de pesquisa em Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Formação Docente, Maria da Guia Rodrigues Rasia e Nelsânia Batista da Silva. Esses estudos foram realizados com base na Teoria Vigotskiana e os seus pesquisadores na atualidade, acerca do desenvolvimento infantil e aprendizagem para uma reflexão das práticas pedagógicas no atual contexto social.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, apresentamos como base para o estudo a proposta da Psicologia Histórico-Cultural alicerçada no materialismo histórico-dialético. No capítulo 2, discutimos alguns conceitos propostos por Vigotsky (2007, 2010), como o desenvolvimento, a aprendizagem, o nível de desenvolvimento real, a zona de desenvolvimento proximal e as interações sociais. No capítulo 3, abordamos a metodologia da pesquisa. No capítulo 4, apresentamos a análise dos dados coletados sobre as contribuições das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo de crianças no contexto alfabetizador. Em seguida apresentamos as considerações finais.

2. FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski surgiu com o objetivo de superar a visão reducionista e dicotômica do ser humano para criar uma visão dialética ao entender que o homem e o mundo exterior estão em constante movimento no qual o indivíduo se desenvolve não apenas pela maturação biológica, mas, também pela interação com o meio. Conforme Rasia (2017), essa teoria propõe que se estude os fenômenos psicológicos como resultado de um processo sócio histórico, uma vez que são determinantes da realidade por meio da ação coletiva.

A corrente teórica da Psicologia Histórico-Cultural é alicerçada no marxismo e tem como base metodológica o materialismo histórico e dialético que de acordo com Rasia (2017), compreende o homem como ser ativo, social e inserido historicamente. Desse modo, “o homem, enquanto ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos” (GOMIDE, 2013, p. 6). Então, o seu psiquismo está relacionado com a sociedade e a cultura, pois é constituído nesse contexto de interação social por meio da linguagem. “Nesta perspectiva teórica, a sociedade é produção histórica dos homens que, por intermédio do trabalho, constroem sua vida material” (RASIA, 2017, p. 16), por isso não podemos estudar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo sem considerar sua inserção na sociedade, uma vez que a compreensão do indivíduo com seu contexto histórico, político, social e cultural nos permite entender seu processo de desenvolvimento em um movimento dialético que passa pelas mudanças históricas.

A abordagem histórico-cultural da Psicologia preocupa-se em explicar como se constituíram as características típicas do comportamento humano ao longo do desenvolvimento da história, ao passo que essas características sofreram transformações em cada período histórico influenciadas pelas mudanças na sociedade que envolve os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e ideológicos. Esta proposta

[...] inaugura o pensamento e o método dialético na Psicologia, como uma nova alternativa à separação entre objetividade e subjetividade e considerando a historicidade como característica fundamental de todos os seres. Tal perspectiva parte do caráter histórico do movimento social no qual os indivíduos se inserem e da compreensão de que esse movimento é dialético. (RASIA, 2017, p. 17).

Como podemos perceber no estudo de Rasia (2017), a relação dialética entre indivíduo e sociedade é uma relação de transformação, pois na medida em que se transforma o meio, transforma-se a si mesmo e ao outro, sendo visto como um processo histórico e cultural. Nesta concepção é abandonado o determinismo biológico no qual o ser humano já nasceu predeterminado, e procura-se criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto de mudanças, assim, concordamos que “não existe um homem universal, que se realize isoladamente. Existem homens concretos, constituídos pela realidade social e histórica, ao mesmo tempo em que são determinantes dessa realidade, pela ação coletiva” (RASIA, 2017, p. 17). A proposta de Vigotsky (2007), superou essa separação entre a subjetividade de caráter individual do sujeito e a objetividade que é a realidade comum a todos, antes estudadas de forma isoladas. Pois, considera a historicidade como fator fundamental para compreender a subjetividade tendo em vista que esta é resultado das circunstâncias sociais constituída por fatores internos e externos na relação com a objetividade que nada mais é do que a relação com o meio onde cada indivíduo tem a capacidade de construir, reelaborar e ressignificar, por isso, os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, é preciso analisar o todo e não apenas uma parte do todo.

Os fundamentos do materialismo histórico e dialético foram aplicados, às questões da Psicologia pela “possibilidade de compreender o homem e a subjetividade como produções históricas, na relação dialética com a objetividade” (RASIA, 2017, p. 17). Conforme a referida autora, este método é justamente caracterizado pelo movimento da materialidade histórica da sociedade, no qual objetiva-se entender como ocorreu a organização dos homens durante o percurso histórico que vivenciaram. Esse método aborda que para pensarmos a realidade é preciso considerar o princípio da contradição existente nessa realidade, pois é a base essencial da lógica dialética. Rasia (2017) argumenta que mobilizar o pensamento é um exercício para reflexão sobre a realidade, cujo ponto de partida é o empírico impulsionado através das abstrações para atingir o concreto, ou seja, o real. Na concepção da autora, a contradição se faz presente no pensamento e na realidade. “Assim sendo, se a realidade é viva e dinâmica, assim também deve ser o pensamento” (p. 27).

O materialismo histórico e dialético é uma abordagem metodológica, teórica e analítica usada para a compreensão das transformações das sociedades e da história em seu desenvolvimento dinâmico. De acordo com Gomide (2013, p. 3), o termo *materialismo* refere-se às condições materiais da vida humana, o termo *histórico* aponta que para compreender a existência humana é necessário considerar o contexto histórico, e o termo

dialético “tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história” como forma de apreensão da realidade em constante mudança.

A dialética na Psicologia Histórico-Cultural foi inspirada no método dialético de Karl Marx, no qual constitui-se como uma ferramenta para compreender a realidade em constante mudança, as formas de existência material da sociedade e do homem. Na análise da realidade os fenômenos materiais possuem um movimento contraditório, que de acordo com esse movimento existe um processo para se analisar a realidade através dos termos contraditórios: Tese (afirmação), Antítese (negação da afirmação) que se confrontam entre si e dá origem a Síntese (negação da negação). Este processo ocorre no percurso da realidade histórica e é uma possibilidade de transformar radicalmente a história. Desse modo, “o método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro” (BLOCH apud KONDER, 2008, p. 82).

A dialética sob a ótica do materialismo histórico, conforme Sanfelice (2008 apud GOMIDE, 2013, p. 2), não pode ser entendida como “um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos”, ou seja, a dialética aponta que os fatos sociais estão em mudanças consecutivas sem interrupções. Assim, “para Marx, a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico”. (SANFELICE, 2008 apud GOMIDE, 2013, p. 2). Nesta perspectiva, Rasia (2017) aponta que a dialética adentra a realidade e contribui na construção de uma visão crítica envolvida com a formação da individualidade humana.

O materialismo histórico-dialético enquanto ciência filosófica vai muito além do que um método de compreensão da realidade histórica, pois este investiga os fenômenos sociais e busca “a lei de sua modificação e de seu desenvolvimento, destacando o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos” (GOMIDE, 2013, p. 2), ou seja, após a crítica da realidade visa a sua transformação. Desse modo,

o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar. (FRIGOTTO, 1991 apud GOMIDE, 2013, p. 5).

Nesta perspectiva, o método de Marx ao qual Vigotski inspirou-se é uma forma de analisar criticamente a história e a realidade ao contemplar a historicidade do ser humano

permeado pelos os aspectos políticos, econômicos e culturais não se limitando apenas à reflexão, pois procura a transformação dessa realidade na articulação entre teoria e prática. Assim, o materialismo histórico-dialético debatido por Gomide (2013), se pauta nos movimentos simultâneos de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com visitas a transformação dos fenômenos sociais construídos historicamente.

2.1 Uma Breve Contextualização Histórica

Para melhor compreender a Teoria Histórico-Cultural elaborada pelo seu precursor Vigotski, durante o período da pós-revolução de 1917 até 1934, em colaboração com Alexander Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev, entre outros, se faz crucial conhecer a trajetória de vida do psicólogo russo bem como entender o processo que o levou a elaborar a teoria norteadora da presente pesquisa, visto que “existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o zeitgeist” (PRESTES, 2010b, p. 27).

O período da Revolução Russa de 1917, de acordo com Cunha et al. (2010, p. 13), “configurou-se como possibilidade de constituição de uma nova sociedade”. Conforme a autora, surgiu neste período a necessidade de reconstruir a sociedade, o campo intelectual e cultural para atender as demandas sociais da nova sociedade alicerçada nas bases do método materialista histórico-dialético. Desse modo, o campo da psicologia foi fortemente influenciado pelo contexto das revoluções, pois, como afirma Cunha et al. (2010, p. 21), “as produções no campo da luta teórica da psicologia não estavam dissociadas das demais lutas sociais que se desenhavam na Rússia pós-revolução, que visavam à consolidação de uma nova ordem econômica e política”.

Nesse contexto, conforme a abordagem de Cunha et al. (2010, p. 13), “surgiu a necessidade do desenvolvimento de uma nova psicologia elencada sobre uma nova concepção de homem, a qual se vincula à nova ordem social”, pois a psicologia pós-revolucionária na Rússia encontrava-se em crise. De acordo com a autora, Vigotski e seus colaboradores inspirados nessa construção do novo homem para a nova sociedade elaboraram, a partir de 1927, a Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, se faz importante conhecer a trajetória de vida deste psicólogo a partir deste momento para posteriormente adentrarmos aos fundamentos da teoria proposta.

Lev Semenovich Vigotski, nasceu em 5 de novembro de 1896 na cidade de Orsha na Rússia durante o governo de Nicolau II em um período de Monarquia Absolutista. Nascido em uma família judia que dispunha de ótimas condições financeiras e culturais, pois seu pai era um gerente de banco e sua mãe formada como professora era uma dona de casa ambos fluentes em vários idiomas estrangeiros costumavam discutir assuntos como história, filosofia, literatura, teatro e arte com seus oito filhos, contribuindo para seu interesse por estas áreas do conhecimento.

De acordo com Rego (2013), a formação educativa de Vigotski até os 15 anos ocorreu totalmente em casa a partir de aulas particulares com o tutor, Salomon Ashpiz, que também exerceu grandes influências em sua formação. Logo, mostrou-se um estudante empenhado e interessado em novas informações, por isso costumava frequentar a biblioteca de sua casa e a biblioteca pública. Esse interesse do autor russo por novos conhecimentos provavelmente se deu devido o seu contexto familiar, no qual propiciou que desenvolvesse o apreço pela leitura e assim como seus pais aprendeu diferentes línguas estrangeiras permitindo com que lesse materiais em vários idiomas.

Em 1913, concluiu o primeiro grau em uma escola privada na cidade de Gomel como um dos melhores alunos. Em 1914, iniciou os estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou concluindo em 1917. A partir de então deu início a sua pesquisa na área literária. Nesse período, enfrentou várias dificuldades para ingressar na universidade devido sua origem judaica, visto que na Rússia, os judeus sofriam inúmeras discriminações, não podiam exercer qualquer profissão e as universidades ofereciam uma quantidade restrita de vagas para essa população. Dessa forma, o seu interesse pela crítica literária o levou a produzir um estudo da obra shakespeariana “Hamlet” intitulado “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, que posteriormente deu origem ao livro “Psicologia da Arte”. Durante o período que estudava na Universidade de Moscou, Vigotski também cursava História e Filosofia na Universidade Popular de Shooyavskii, porém não recebeu nenhuma titulação acadêmica referente a estes cursos. Posteriormente, de acordo com Rego (2013), Vigotski cursou Medicina em Moscou e em Kharkov, pois desenvolveu o interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano.

Rego (2013) aponta que Vigotski iniciou a sua carreira como psicólogo aos 21 anos. De 1917 a 1923, lecionou e realizou palestras sobre literatura, psicologia e ciência em várias instituições na cidade de Gomel, e deu continuidade às suas escritas de críticas literárias. Neste período, fundou a revista literária “Verask”, cujo nome “é uma flor que não tem valor

nenhum por ela mesma, mas prepara a terra para tudo o que for plantado. Vigotski, como redator, dizia que gostaria que a revista preparasse o leitor para conhecer as valiosas obras da literatura” (PRESTES, 2010a, p. 1031). Fundou também o laboratório de psicologia do Instituto de Treinamento de Professores, onde ministrou aulas de psicologia que serviram para construção do livro intitulado “Psicologia Pedagógica”.

O ano de 1924 foi um grande marco em sua vida pessoal e profissional. Casou-se com Roza Smekhova aos 28 anos, com quem teve duas filhas. Em janeiro deste mesmo ano apresentou a palestra intitulada “A metodologia da investigação reflexológica e psicológica” no II Congresso de Neuropsicologia em Leningrado no qual discursou de forma excepcional sobre alguns problemas entre os reflexos condicionados e o comportamento humano consciente. A partir desta palestra que teve grandes repercussões foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. No entanto, como aponta Rego (2013), para trabalhar neste instituto Vigotski muda-se para Moscou onde funda o Instituto de Estudos das Deficiências. Posteriormente, dirigiu um Departamento de Educação para crianças deficientes físicas e retardadas mentais, a fim de contribuir no desenvolvimento e na reabilitação deste público.

De 1925 a 1934, lecionou também Psicologia e Pedagogia em instituições de Moscou e Leningrado. Neste período, de acordo com Cole e Scribner (2007), Vigotski se dedicou a compreender o desenvolvimento intelectual a partir das relações históricas e sociais e procurou desenvolver uma abordagem abrangente que explicasse as funções psicológicas superiores para ser aceita pelas ciências naturais.

De acordo com Cole e Scribner (2007), outros psicólogos além de Vigotski utilizaram da abordagem histórico-social e do desenvolvimento para estudar a natureza humana. Os autores citam como exemplo o psicólogo Blonsky que utilizou desta abordagem para compreender as funções mentais complexas. Os autores apontam que Blonsky influenciou positivamente os estudos de Vigotski, pois este seguiu sua teoria de que o comportamento só pode ser entendido como história do comportamento. De acordo os autores citados, Vigotski explorou também a ideia defendida por Blonsky que explica que as atividades desenvolvidas por uma sociedade são cruciais para compreender seu processo psicológico, isto implica que para compreender as funções mentais é necessário entendê-las historicamente.

Nas primeiras décadas do século XX, na Rússia e na Europa, a psicologia encontrava-se dividida em duas vertentes antagônicas “um ramo com características de ‘ciência natural’, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e um outro com características de ‘ciência mental’, que descreveria as propriedades emergentes dos

processos psicológicos superiores” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. 23). Conforme Rego (2013), a primeira vertente era pautada na filosofia empirista que realiza um estudo mecanicista dos processos psicológicos elementares deixando de lado os processos complexos da consciência humana. Já a segunda vertente baseava-se na filosofia idealista, no qual, não analisa os processos psicológicos à base fisiológica, pois se detém às explicações subjetivas destes fenômenos. Assim, Cole e Scribner (2007, p. 25), apontam que Vigotski “deixou absolutamente claro que, do seu ponto de vista, nenhuma das escolas de psicologia fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos”, por isso ele recorreu à Marx porque viu neste sociólogo os subsídios necessários para fundamentar a sua pesquisa mediante a crise na psicologia gerada por esses antagonismos teóricos.

Diante desse contexto, conforme explicam Cole e Scribner (2007), Vigotski apoiou-se nos métodos e princípios do materialismo histórico e dialético para desenvolver sua teoria sociocultural dos processos psicológicos superiores. Para desenvolver esse método no âmbito da psicologia, seria necessário o pesquisador dedicar-se a “reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. 25), porque esses fenômenos têm uma história permeada por mudanças de caráter qualitativa e quantitativa.

É importante destacar, de acordo com Cole e Scribner (2007), que a teoria marxista da sociedade também chamada de materialismo histórico elaborada por Karl Marx ocupou um espaço significativo no pensamento vigotskiano. “De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento)” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. 25), ou seja, as ações do homem sobre o contexto ou meio social em que está inserido para atender uma determinada necessidade transforma não só o ambiente como transforma o próprio ser humano. Assim, Vigotski (2007), utilizou desse método para compreender e explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos, isto seria observado a partir de um acompanhamento das mudanças qualitativas do comportamento ao longo do desenvolvimento.

Conforme Cole e Scribner (2007), Vigotski não se apoiava apenas no determinismo biológico da ordem orgânica dos processos psíquicos defendido por Piaget. Diferentemente desta concepção, ele considera o determinismo social e histórico, no qual, o homem é determinado pela história, porém é o construtor dessa história. Considerava o ser humano

como ser ativo, social e total em constante processo de mudança. “Para Vigotski, na melhor tradução de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. 26), dado a partir de um processo dinâmico. Esse pensamento foi baseado na ideia de ser social proposta por Marx que via o ser humano como um ente social limitado pelo meio. Dessa forma, Vigotski foi pioneiro ao relacionar a teoria do materialismo dialético à questões psicológicas concretas.

Cole e Scribner (2007), argumentam que as produções acadêmicas desenvolvidas bem como o contexto sociopolítico da União Soviética nos anos 30 são importantes para que se possa compreender a abordagem de Vigotski sobre a cognição humana. É importante destacar, de acordo com os autores que neste período a ciência era muito valorizada pela sociedade e que esperava por soluções dos problemas sociais e econômicos que ocorriam na União Soviética. Por isso, “a teoria psicológica não poderia ser elaborada independentemente das demandas práticas exigidas pelo governo, e o amplo espectro da obra de Vigotski mostra, claramente, a sua preocupação em produzir uma psicologia que tivesse relevância para a educação e para a prática médica” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. 29), ou seja, procurou desenvolver seu trabalho teórico aliado ao contexto de sua época que viesse a contribuir tanto na área da psicologia como na área da educação. Desse modo, a teoria da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski (2007), nasceu de seus estudos revolucionários com o intuito de criar um novo método.

Rego (2013) aponta que alguns anos antes de sua morte, Vigotski dedicou-se a escrever sobre os problemas da educação. Conforme a autora, nessa fase, dedicou-se também ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento da criança ao qual denominou de Pedologia por ser uma área mais abrangente que a psicologia podendo “ser grosseiramente traduzido por psicologia educacional” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. 30), uma disciplina que ele considerava como uma ciência básica que estuda a criança em diferentes aspectos como o biológico, psicológico e antropológico. No entanto, Rego (2013) ressalta que Vigotski não tinha como objetivo elaborar uma teoria específica do desenvolvimento infantil, pois ele utilizava como exemplo a criança pelo fato de que através dela poder acompanhar o desenvolvimento no uso de instrumentos, signos e da fala para assim, explicar o comportamento humano.

Rego (2013) salienta que Vigotski faleceu vítima de tuberculose aos 37 anos em 11 de junho de 1934 em Moscou, mas suas teorias, em hipótese alguma, morreram com ele, pois suas potenciais ideias foram organizadas e aprofundadas por seus colaboradores Leontiev e

Luria, responsáveis ainda pelas publicações de suas várias obras após seu falecimento. Assim, “suas ideias não deixaram de ser questionadas, nem mesmo pelos seus colaboradores; no entanto, permanecem como um aspecto vivo do pensamento psicológico soviético” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. 31). Desta forma, é evidente a dimensão extraordinária de seu trabalho que influenciou e continua a influenciar diversos pesquisadores em seus estudos em uma vasta área de conhecimentos dentre eles a psicologia, a pedagogia, a sociologia e a antropologia.

3. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

O desenvolvimento e a aprendizagem são temas centrais que permeiam os trabalhos de Vigotsky (2007, 2010) no âmbito da teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Conforme expõe Oliveira (2010), Vigotski buscou não só compreender a origem dos processos psicológicos, mas também seu desenvolvimento na história coletiva e individual do ser humano. Essa perspectiva, de acordo com a autora, é chamada de abordagem genética, que não se refere aos aspectos biológicos transmitidos de forma hereditária, mas que se centra em estudar a origem do desenvolvimento, ou seja, o processo de construção das funções psicológicas ao longo de todo o desenvolvimento humano.

Oliveira (2010) diz que Vigotski propôs reflexões e desenvolveu pesquisas sobre vários aspectos do desenvolvimento, no qual destaca a importância dos processos de aprendizado. A autora comenta que para o teórico o aprendizado está interligado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 101 apud OLIVEIRA, 2010, p. 58), pois a criança desenvolve-se pelo processo de maturação biológica, porém é o aprendizado que proporciona o desencadeamento de processos internos de desenvolvimento, aos quais não seriam possíveis sem a interação com o ambiente sociocultural.

Vigotsky (2007, 2010), ao se referir a interação entre aprendizado e desenvolvimento, faz uma reflexão sobre as concepções vigentes sobre essa relação ao qual dividiu em três grupos teóricos. Conforme o autor, a primeira concepção não relaciona o processo de desenvolvimento ao processo de aprendizado, pois os concebe como processos independentes, no qual, o aprendizado ocorre em paralelo ao desenvolvimento da criança e não provoca mudanças neste. Então, quando a criança desenvolve certas habilidades por si mesma não existe nenhuma relação com o aprendizado escolar. Vigotsky (2007, p. 89) aponta como exemplo dessa concepção o estudo desenvolvido por Piaget ao qual compreende que o aprendizado ocorre de acordo com o nível de desenvolvimento, pois este “é visto como uma pré-condição do aprendizado, nunca como resultado dele”. Fica claro nesta perspectiva que “a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2010, p. 104), ao considerar que a criança jamais terá seu desenvolvimento impulsionado por meio da aprendizagem porque ela só aprende conforme seu processo de maturação biológica, por isso a educação escolar deve ser de acordo com o crescimento mental da criança.

A segunda concepção diferentemente da anterior afirma que “aprendizado é desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2010, p. 89), ao postular que “existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento” (idem, 2007, p. 105), ou seja, processos que ocorrem simultaneamente e coincidem em todas as etapas. De acordo com o autor (2010), essa concepção baseia-se no conceito de reflexo elaborado pelo psicólogo James, que percebeu o processo de aprendizado como uma construção de hábitos identificando este processo com o desenvolvimento. Conforme o estudioso russo, essa perspectiva propõe a sincronização entre os processos de aprendizado e desenvolvimento tal qual como duas figuras geométricas idênticas se sobrepõem.

Ainda segundo o autor acima, o terceiro grupo teórico que exemplifica a partir da teoria de Koffka, buscou combinar as concepções anteriores sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, e que pode ser resumida em três aspectos. O primeiro combina os dois pontos de vista que são considerados aparentemente opostos, mas que também tem muitos pontos em comum. O segundo considera a interdependência, ou seja, “a tese segundo a qual o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais” (VIGOTSKY, 2007, p. 106). Esse autor aponta que essa interação não aparece de modo objetivo nas obras de Koffka, o que se encontra são apenas observações sobre uma conexão entre dois processos, mas as observações sugerem que o processo de maturação favorece o processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem impulsiona o processo de maturação. Por fim, o terceiro aspecto citado por Vigotsky (2010) é a ampliação do processo de aprendizagem no desenvolvimento da criança, que está relacionado ao problema da disciplina formal, a qual cada disciplina ensinada tinha grande importância no desenvolvimento mental geral da criança. Conforme o autor (2010, p. 94), esta concepção tem como característica fundamental que os processos de aprendizado e de desenvolvimento não ocorrem ao mesmo tempo, pois “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois passos no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem”.

Diante destas concepções, o psicólogo russo aborda a interação entre aprendizado e desenvolvimento na idade escolar como processos interligados ao considerar que desde o nascimento da criança o aprendizado relaciona-se com o desenvolvimento, pois este aprendizado estimula processos internos de desenvolvimento a partir das inter-relações sociais que posteriormente são internalizados e se transformam em aquisições internas da criança. Em relação a este aspecto o teórico diz que

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKY, 2007, p. 115).

Mediante tal afirmação, a aprendizagem enquanto processo de aquisição de habilidades, informações, valores, dentre outros, se dá a partir do contato da criança com o meio sociocultural e com as outras pessoas, diferenciando-se de fatores inatos e dos processos de maturação, pois a aprendizagem envolve a interdependência de outros indivíduos neste processo, ou seja, a interação social. Vigotsky (2007) afirma na citação acima que a aprendizagem não é propriamente desenvolvimento, ela é o meio universal pelo qual se conduz ao desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, este processo é considerado como fundamental para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais, ou seja, funções que não são de caráter biológico como, por exemplo, a escrita e a leitura, pois estas são características formadas historicamente.

Para o estudioso citado anteriormente, a aprendizagem de forma bem conduzida é o que possibilita o desenvolvimento, porém este fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. Neste sentido, o autor exemplifica que se uma criança filha de surdos não convive com pessoas que oralizam, apesar de ter todos os requisitos inatos para desenvolver a fala, ela não desenvolve as funções mentais ligadas à linguagem devido à falta do estímulo a esta função. Isto significa que “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VIGOTSKY, 2007, p. 115).

Vigotsky (2010) aponta que o aspecto essencial de sua hipótese é de que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizado, ou seja, o processo de desenvolvimento avança de forma mais lenta em relação ao aprendizado e este cria as zonas de desenvolvimento proximal. Segundo o autor, a sua hipótese modifica a visão tradicional formulada por vários grupos teóricos, de que a criança ao assimilar o significado de uma determinada palavra, dominar uma operação matemática ou a linguagem escrita, pressupõe que seus processos de desenvolvimento estão completos. Para Vigotsky (2010), diferentemente desta visão, é neste momento que o desenvolvimento começa, pois o domínio

de certa habilidade fornece bases para o desenvolvimento posterior de vários outros processos internos complexos das funções psicológicas superiores da criança.

A hipótese proposta pelo autor acima estabelece a unidade entre o processo de aprendizado e o processo de desenvolvimento. Conforme o mesmo, sua hipótese tem um segundo aspecto essencial que compreende o aprendizado diretamente relacionado ao processo do desenvolvimento da criança, em que, os dois processos nunca acontecem em paralelo. Vigotsky (2010) aborda ainda que o desenvolvimento nunca segue o aprendizado escolar como uma sombra acompanha o objeto que o projeta ou como duas formas geométricas iguais que se sobrepõem, pois cada temática escolar se relaciona de modo diferente com o processo de desenvolvimento da criança ao qual varia à medida que a mesma muda de um estágio para outro.

3.1 O Nível de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal

Conforme Vigotsky (2007), o aprendizado escolar deve ser desenvolvido de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, porém o teórico ressalta que não devemos nos limitar à determinação dos níveis de desenvolvimento para que se observe de fato a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para tal, o teórico determina dois níveis de desenvolvimento que devemos considerar.

O primeiro nível chamado de nível de desenvolvimento real corresponde ao domínio que a criança possui ao realizar determinadas tarefas autonomamente, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que resultaram de etapas de desenvolvimento já completadas e consolidadas. “As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento” (OLIVEIRA, 2010, p. 61), pois se a criança faz uma atividade de forma independente, significa que a função para essa atividade já amadureceu no seu cognitivo. Para Vigotsky (2007), esse nível caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ou seja, são as etapas anteriores que foram conquistadas e amadurecidas pela criança.

Para compreender o desenvolvimento, o psicólogo russo propõe o segundo nível de desenvolvimento chamado nível de desenvolvimento potencial que corresponde a capacidade que a criança têm para realizar tarefas com a ajuda de adultos ou de outras crianças mais capazes. Assim, existem atividades que uma criança não consegue resolver sozinha, porém ela

pode realizar se outra pessoa lhe conduzir ou lhe der instruções. Por exemplo, para amarrar os sapatos, se um adulto der instruções para a criança ou se ela observar outra criança que consegue fazer o laço para amarrar o sapato é provável que consiga obter um resultado melhor do que se realizasse a atividade sozinha. Em relação a este aspecto, Oliveira (2010, p. 61) ressalta que a alteração no desempenho da criança por meio da interferência representa um momento do desenvolvimento, pois nem toda criança mesmo com auxílio de outra pessoa, irá conseguir realizar qualquer atividade, ou seja, “a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes”. Desse modo, de acordo com Vigotsky (2007), o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o desenvolvimento mental de forma prospectiva, ao qual se refere não ao desenvolvimento das etapas já consolidadas, mas sim as etapas posteriores que são realizadas a partir do auxílio de outra pessoa afetando o resultado da ação individual.

O referido autor, ao postular a existência dos níveis de desenvolvimento real e potencial, define a existência da zona de desenvolvimento proximal 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. (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal refere-se ao campo intermediário entre o que a criança sabe e o que vai saber. Conforme Vigotsky (2007, p. 63), essa zona “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” as quais o teórico denomina “broto” do desenvolvimento. Desse modo, é um processo que ocorre entre os dois níveis de desenvolvimento para que a criança desenvolva funções que estão em processo de amadurecimento no qual se tornarão funções consolidadas no seu nível de desenvolvimento real. Por exemplo, o aluno sabe identificar ou reconhecer numerais, mas ele precisa aprender a realizar a operação de adição, ou seja, ele vai sair do nível real para chegar ao nível potencial, mas para isso ocorrer o aluno passa pela zona de desenvolvimento proximal que funciona como uma ponte entre os níveis.

Nessa zona o mediador utiliza de estratégias como usar palitinhos, os dedos, números, entre outros, que levarão o aluno a realizar a operação de adição favorecendo a consolidação do seu conhecimento. Assim, a criança ao conseguir realizar a operação de adição sem ajuda

de alguém faz com essa habilidade desenvolvida torne-se um conhecimento parte do seu nível de desenvolvimento real, pois este é um processo cíclico em constante transformação ao considerar, de acordo com Oliveira (2010, p. 62), “aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã”. A autora ressalta que o processo de desenvolvimento tem um ritmo mais lento do que o processo de aprendizado no qual o aprendizado vai favorecer o processo de desenvolvimento que posteriormente irá fazer parte das funções psicológicas consolidadas na criança. Para tal, a interferência na zona de desenvolvimento proximal da criança através de adultos e de outras crianças contribuem no processo de amadurecimento das funções psicológicas superiores.

3.2 O Professor Mediador

No desenvolvimento da criança é de suma importância o professor participar desse processo como mediador atuando a partir dos níveis de desenvolvimento comentados anteriormente, especialmente, na zona de desenvolvimento proximal a qual irá realizar a intervenção pedagógica. Dessa forma, Vigotsky (2007) aponta que a criança possui uma série de habilidades que ela domina autonomamente, mas todo aluno tem um potencial, ou seja, ele consegue ir além desde que receba ajuda, isto é, seja mediado. Então, é nesse espaço entre os níveis chamado de zona proximal, que o mediador precisa incentivar, provocar, fazer com que o aluno alcance seu potencial, pois o objetivo da mediação é fazer com que o nível de desenvolvimento potencial seja atingido de forma constante.

O autor citado considera que o indivíduo em seu processo de desenvolvimento não consegue desenvolver-se totalmente sem a interferência de outras pessoas. “É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora” (OLIVEIRA, 2010, p. 63). Porém, conforme explica a autora (2010), as etapas consolidadas no indivíduo não necessitam da ação externa para amadurecerem, no qual, etapas não iniciadas, não se favorecem dessa ação externa. A autora exemplifica:

Para uma criança que já sabe amarrar sapatos, por exemplo, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito; para um bebê, por outro lado, a ação de um adulto que tenta ensiná-lo a amarrar os sapatos é também sem efeito, pelo fato de que essa habilidade está muito distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Só se beneficiaria do auxílio na tarefa de amarrar sapatos a criança que ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 63).

A partir do que a estudiosa postula, a intervenção pedagógica não será realizada nas etapas consolidadas que a criança possui, da mesma forma se a criança ainda não alcançou um determinado nível de desenvolvimento necessário para desenvolver aquela etapa, pois está distante do desenvolvimento das suas funções psicológicas. Dessa forma, a intervenção será realizada justamente na zona de desenvolvimento proximal na qual a criança não consolidou a etapa, mas consegue realizar a atividade com o auxílio de alguém, ou seja, ela está próxima de conseguir realizar a atividade de forma independente porque suas funções psicológicas estão em construção.

O professor para realizar a intervenção pedagógica deve conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos e direcionar a sua prática para os estágios de desenvolvimento não consolidados pelos mesmos, pois através da intervenção enquanto processo pedagógico cria-se condições para a criança seguir no aprendizado quando não consegue sozinha demonstrando a importância do professor mediador e de outras crianças para promover o desenvolvimento do indivíduo.

O professor tem a função de realizar a interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos para desenvolver habilidades que não ocorreriam de forma espontânea, mas a interação entre os alunos também auxilia no desenvolvimento. Em relação a este aspecto, Vigotsky (2010) postula que a criança precisa da interação com outras crianças e com adultos para que possa ocorrer a aprendizagem. Para tal, o professor pode realizar os agrupamentos heterogêneos produtivos no qual são agrupadas crianças com níveis diferentes, assim, uma criança que é mais avançada em um determinado assunto ou habilidade pode contribuir significativamente com as outras.

Na intervenção pedagógica, o professor irá ampliar a zona de desenvolvimento potencial do aluno ao criar situações de aprendizagem que o estimulem a desenvolver sua autonomia. O professor enquanto mediador deve, assim, a partir dos conceitos espontâneos adquiridos no contexto extraescolar, estimular processos que ajudem os alunos a construir os conceitos científicos, ou seja, o conhecimento sistematizado do ensino escolar permitindo a construção do ser psicológico individual.

Oliveira (2010) aborda que a ideia de Vigotski sobre a importância da mediação do professor e das outras crianças no desenvolvimento do sujeito no ambiente escolar implica em pensarmos quais são as modalidades de interação que podem ser verdadeiras promotoras do aprendizado escolar. A autora explica que se um professor dá uma tarefa individual aos alunos

na qual ocorre uma troca de informações e de estratégias entre eles, não deve ser considerado como um procedimento errado, pois esta atividade desenvolvida desta forma pode ser muito produtiva para cada aluno. Conforme Oliveira (2010), o mesmo ocorre quando um aluno recorre ao professor para obter informações que o ajudará a resolver alguma atividade, logo, ele está utilizando-se de um recurso legítimo para impulsionar seu próprio desenvolvimento.

3.3 As interações sociais na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural aborda o papel fundamental da interação social no processo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. As relações sociais são indispensáveis no desenvolvimento e na constituição do sujeito social, pois é a partir da interação que a criança desenvolve, por exemplo, a linguagem e os comportamentos sociais.

Martins (1997) expõe que a Teoria Histórico-Cultural traz a concepção de que o ser humano se constitui através das relações que estabelece com os outros, na qual, desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros indivíduos, pois enquanto seres ontologicamente sociais e inseridos historicamente construímos nossa história com a participação dos outros e a partir da apropriação dos patrimônios culturais da sociedade. Por isso, a constituição da criança passa pela vivência social, ou seja, pelas interações sociais com outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças de mesma idade que orientam o desenvolvimento do pensamento.

De acordo com Ivic (2010), para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos são importantes as interações assimétricas, ou seja, as interações com os adultos os quais são transmissores de mensagens da cultura. Conforme Vigotsky (2007), é por meio da interação com outros indivíduos, especificamente, com o intermédio do adulto que a criança envolve-se em suas atividades, tendo em vista que tudo no comportamento da mesma tem sua origem no social, por isso, podemos considerar o bebê como um ser social no mais elevado grau.

Ivic (2010) aponta que é o ponto essencial da concepção vigotskiana de interação social que tem fundamental importância no processo de desenvolvimento. Isto pressupõe, conforme o autor, que determinadas funções mentais superiores não poderiam se constituir sem o auxílio das interações sociais. Para o autor (2010), os estudos de Vigotski demonstram que apesar de a criança ter a predisposição inata para o desenvolvimento, por exemplo, da fala, também é necessário a contribuição do contexto social a partir do aprendizado socialmente elaborado. Conforme Ivic (2010, p. 17), esta forma de aprendizagem para Vigotski “nada

mais é que o processo de construção em comum no curso das atividades partilhadas pela criança e pelo adulto, isto é, no âmbito da interação social”, no qual “o adulto introduz a linguagem que, apoiada na comunicação pré-verbal, aparece, de início, como um instrumento de comunicação e de interação social”. Desse modo, a criança consegue internalizar os signos e os símbolos socialmente elaborados a partir da vivência em sociedade.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural são as interações sociais que permeiam o desenvolvimento das funções mentais do ser humano, pois este se dá a partir do processo de transformação de fenômenos intersíquicos em fenômenos intrapsíquicos. Conforme explica Martins (1997, p. 114), nesta teoria o desenvolvimento humano baseia-se na ideia de que o ser humano tem seu pensamento construído em um ambiente histórico e cultural, no qual, “tudo que está no sujeito existe antes no social (interpsicologicamente) e quando é apreendido e modificado pelo sujeito e devolvido para a sociedade passa a existir no plano intrapsicológico (interno ao sujeito)”, ou seja, a criança se apropria de uma atividade externa, e quando ela modifica a atividade, esta passa a fazer parte do seu plano psicológico interno. Em relação a este mesmo aspecto, Rasia (2009, p. 118) ressalta que Vigotski postulou o curso do desenvolvimento do pensamento partindo não do plano individual para o social, mas, do social para o individual, “definindo a tese central de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior”.

Vigotsky (2007, 2010), ao formular sua teoria, se opôs a duas correntes teóricas presentes na Psicologia. De acordo com Rasia (2009), a primeira corrente de caráter objetivista afirma que o comportamento social é originado do individual e a segunda corrente subjetivista defende que o indivíduo sofre influências do mundo exterior de forma passiva. Segundo a autora, o estudioso russo visou à superação desta dicotomia ao entender que não só o psiquismo, mas também o desenvolvimento do comportamento humano

origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sob a pressão de necessidades técnicas econômicas. Todas as operações psicológicas naturais do homem são reconstruídas sob essa influência. Porém, o mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo o processo, é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora e é afinal determinado pela vida social do grupo ou povo a que o indivíduo pertence. (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 143-144 apud RASIA, 2009, p. 119).

Mediante tal afirmação, percebemos a natureza histórico-social do ser humano, a partir do qual devemos analisar o seu desenvolvimento, não isoladamente, mas, a partir de um

contexto histórico, porque o homem é sujeito e produtor da História e nenhuma ação humana pode ser considerada de forma fragmentada. Este homem vai além de suas características biológicas, pois traz consigo uma dimensão social e histórica. Assim,

para se constituir, além de se objetificarem nos objetos, materiais e não materiais, através de sua atividade social e histórica, os homens precisam se apropriar da cultura já acumulada, pois, para a Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação é o principal mecanismo que determina o desenvolvimento do psiquismo humano. Diferentemente dos animais, o homem assegura suas aquisições apropriando-se dos objetos humanos, mas não se adaptando ao mundo desses objetos. (RASIA, 2009, p. 119-120).

Compreendemos, por meio da autora, que o psiquismo humano se constitui na relação de apropriação dos signos externos, uma vez que o indivíduo é constituído pelas inter-relações sociais com o auxílio dos instrumentos e pelo aprendizado da cultura humana. De acordo com Rasia (2009), os instrumentos são como objetos do mundo físico que funcionam como mediadores e os signos são instrumentos psicológicos que mediam o pensamento, ambos são apropriados ou internalizados na interação social, pois “enquanto o instrumento está orientado externamente, ou seja, para a codificação do ambiente, o signo é internamente orientado, modificando o funcionamento psicológico do homem” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 59).

Portanto, as interações sociais na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural são fundamentais no desenvolvimento dos seres humanos, pois é através da interação com outros indivíduos, que se promove o aprendizado no ambiente escolar. Esse processo interativo promove a construção do conhecimento na coletividade, visto que, a realização de atividades cuja criança está em processo de amadurecimento de uma dada habilidade, com o auxílio de outra criança mais capaz que domina aquela habilidade, provoca o seu amadurecimento e o desenvolvimento de funções mentais superiores devido a essa mediação que ocorreu na zona de desenvolvimento proximal que a criança estava. Então, quando a criança consolida a habilidade, esta passa a fazer parte do seu nível de desenvolvimento real.

A partir dos conceitos apresentados sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, abordamos no próximo capítulo a metodologia utilizada para a concretização da pesquisa perpassando pelo tipo de abordagem, campo investigativo, procedimentos de coleta e análise de dados.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada nesta pesquisa configura-se como qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21), essa abordagem “se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, pois trabalha com um universo propenso a reflexão dos fenômenos objeto da pesquisa. Para Minayo (1994, p. 22), o enfoque qualitativo “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, ou seja, são dados que não podem ser quantificados a princípio por serem subjetivos ao que o pesquisador propõe, embora conforme a referida autora os dados qualitativos e quantitativos podem ser complementares, “pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22). Desse modo, a autora diz que a metodologia qualitativa adotada se opõe, por exemplo, a postura teórica Positivista de análise da realidade que utiliza-se de instrumentos padronizados e neutros.

A pesquisa qualitativa desenvolvida se alicerça no método dialético, pois se “propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados” (MINAYO, 1994, p. 24), em um dado contexto social. Conforme a estudiosa, este método se preocupa em encontrar na parte a relação com o todo. Ao fazer esta relação considera os sujeitos sociais inseridos em seu contexto para uma melhor compreensão dos fenômenos, pois se busca a aproximação com a realidade social.

A presente investigação foi realizada em uma Escola Municipal localizada na cidade de Campina Grande – PB em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I com alunos na faixa etária de 7 anos. A escolha por esta turma foi pelo fato de serem alunos que estão iniciando o processo de alfabetização escolar e de aquisição dos conceitos científicos.

Para coleta de dados, foram realizadas leituras bibliográficas com base na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky (2007, 2010), bem como nas discussões dos textos estudados. De acordo com Minayo (1994), a bibliografia ou aporte teórico caracteriza-se como um conhecimento anterior, construído por outros estudiosos que se dedicaram sobre a questão de nossa pesquisa para que possamos compreender ou explicar um fenômeno. Assim, como propõe Minayo (1994, p. 20), houve um recorte bibliográfico para articulação com o real concreto, pois “a teoria não é só o domínio do que vem antes para fundamentar nossos

caminhos, mas é também um artefato nosso como investigadores, quando concluímos, ainda que provisoriamente, o desafio de uma pesquisa”.

Também foram realizadas observações na pesquisa de campo em uma escola pública com duração de três meses para acompanhar o processo das interações sociais no desenvolvimento dos alunos. Esta etapa como esclarece Minayo (1994, p. 26), “consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada até o momento [...]. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias”. Segundo Neto (1994, p. 59), a observação permite o “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”, assim, a observação possibilita a construção de uma pesquisa que faz ponte com o campo prático.

A análise dos dados foi feita a partir da articulação entre as observações que seguiram um roteiro previamente estabelecido, o diário de campo e da leitura bibliográfica, para compreender os dados coletados na pesquisa. Portanto, o percurso metodológico foi desenvolvido em consonância com a prática, uma vez que são indissociáveis. Ademais, tem-se em vista que os resultados apresentados não possuem um ponto final, pois podem ter continuidade em outras pesquisas.

4.1 Campo investigativo

De acordo com Martins (1997, p. 119), nas interações sociais, especialmente nas interações entre professor-aluno e aluno-aluno, “favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores, e a elaboração de valores [...], como também sua análise e eventual transformação”. Como abordamos anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de observações em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal localizada na cidade de Campina Grande – PB com o objetivo de demonstrar a importância das interações sociais no processo do desenvolvimento cognitivo da criança no contexto alfabetizador.

Antes de iniciar a análise dos dados é necessário discorrer um pouco sobre o campo investigativo. A escola onde foi realizada a pesquisa desenvolve um trabalho pedagógico interdisciplinar que promove uma ponte entre as disciplinas curriculares. O trabalho pedagógico durante o período observado teve como ponto de partida a literatura infantil, a

partir desta eram ministrados os conteúdos. Para tal, as professoras da instituição reuniam-se semanalmente em planejamento para cada uma decidir qual a literatura ia ser trabalhada no decorrer da semana.

A turma do 1º ano do Ensino Fundamental onde realizamos as observações possui 30 alunos com a faixa etária de 7 anos. A professora alfabetizadora responsável pela turma citada possui graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e leciona na rede pública de ensino à vinte anos. De acordo com a professora devido a necessidade de atuar com alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita decidiu cursar a pós-graduação em Psicopedagogia, pois esta lhe forneceu diversos subsídios para promover um trabalho pedagógico adaptado ao desenvolvimento dos alunos ao qual considera de fundamental importância. Para desenvolver tal trabalho a partir da literatura infantil, a sala de aula dispõe de um acervo de livros e diversos materiais pedagógicos para a alfabetização como o alfabeto móvel e jogos silábicos.

5. AS INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ALFABETIZADOR

Na primeira semana de observação na turma do 1º ano, objeto de estudo do trabalho, a professora deu início com o conto intitulado “O Patinho Feio” de Hans Chistian Andersen. Inicialmente, realizou a apresentação e a contação da literatura para a turma, pois considera que o trabalho a partir de textos possibilita o desenvolvimento da competência leitora, a aquisição da escrita bem como torna a aula mais atrativa, dinâmica e próxima da realidade dos alunos.

Durante a contação do conto, a professora interagiu com a turma, provocando o interesse e a curiosidade pela leitura, pois a mesma ao longo da história explicava o significado das palavras que os alunos desconheciam como estratégia de ampliar o vocabulário dos alunos. Ao final da leitura, a docente oportunizou que a turma expressasse os pontos que gostou ou não na história. Nesse momento, percebemos a interação professor-aluno de modo espontâneo, uma vez que é preciso adentrar no universo da criança e conhecer o ambiente em que vive para criar estratégias de trabalho que promovam o aprendizado. Em relação a este aspecto, Vigotsky (2007) aponta que a aprendizagem só ocorre se de fato houver situações propícias ao aprendizado, pois uma correta organização da aprendizagem promove o desenvolvimento cognitivo.

No processo de alfabetização a partir de textos, foram realizadas atividades coletivas e individuais conforme o nível de desenvolvimento da turma, pois é composta por alunos nos níveis pré-silábico, silábico e alfabético. Ao considerar o nível de desenvolvimento, a professora atua conforme a proposta de Vigotsky (2007), de propor atividades que provocam o desenvolvimento para além do que os alunos já sabem para que cheguem à zona de desenvolvimento potencial na qual o aluno não consegue realizar uma determinada atividade sozinho, mas com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas, seja um adulto ou outra criança mais experiente, ele consegue resolver.

As atividades coletivas foram propostas para os alunos a partir do conto “O Patinho Feio”. Uma das atividades realizadas foi a escrita de um pequeno trecho da história previamente selecionado pela professora de acordo com os níveis dos alunos. Para tal, os alunos foram agrupados por duplas em níveis aproximados no qual o pré-silábico ordenou o trecho em versos, o silábico fez a ordenação do trecho com letras separadas e o alfabético escreveu o respectivo trecho para pensar sobre as questões ortográficas.

Ao propor essa atividade alguns alunos, inicialmente, não conseguiram realizar mesmo por estarem no nível pré-silábico, pois não conseguiram estabelecer vínculo entre fala e escrita. Foi notória a dificuldade destes alunos que diziam “tia eu não sei o que está escrito” e “me ajuda, eu não sei”, mas quando houve a mediação pela professora a partir de dicas, conseguiram ordenar as frases, porque o objetivo era refletir sobre o sistema de escrita. Neste momento, a professora interveio na zona de desenvolvimento proximal a qual a criança começa a consolidar conhecimentos que foram iniciados, mas que não foram desenvolvidos por completo. A mediação permitiu aos alunos com algumas dificuldades na execução da tarefa o avanço no desenvolvimento. Já os demais alunos realizaram a atividade sem dificuldades, pois se encontram no nível silábico e nível alfabético. Em relação à escrita Vigotsky (2007, p. 116), destaca que:

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança.

Para Vigotsky (2007), a apropriação da escrita que tem início na fase inicial da alfabetização é um processo complexo que ativa uma nova fase de desenvolvimento das funções mentais, pois implica na internalização ou codificação de um sistema notacional socialmente elaborado que exige da criança um processo psicointelectual. Essa complexidade que o autor (2007), se refere deve-se ao fato de que a criança precisa em sua cognição apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para dominá-lo, no qual não basta apenas decodificar, mas compreender o funcionamento da escrita. Por isso, a mediação do professor entre o aluno e o conhecimento (sujeito-objeto) permite que este aluno avance no aprendizado da escrita.

Na segunda semana de observação, a professora deu início com a fábula intitulada “A Cigarra e a Formiga” de Isopo adaptada por Cristiane Quintas. Inicialmente, realizou a apresentação do gênero textual fábula, suas características e a estrutura textual. Em seguida houve a contação da literatura em roda de conversa com a turma para contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A atividade coletiva realizada a partir da fábula foi da escrita de uma lista de palavras com o campo semântico animais. A professora dividiu a turma em duplas conforme o nível de escrita com o objetivo dos alunos pensarem sobre a escrita, quantas e quais letras utilizar bem

como estabelecer a relação grafema-fonema. Após a escrita, a professora fez a correção no quadro juntamente com a turma. Feito isso, colou em um cartaz fichas com o nome de alguns animais que os alunos conheciam, e em seguida apresentou uma caixa que continha fichas com as características desses animais. A caixa foi compartilhada, no qual cada dupla pegou uma ficha para ler e identificar qual dos animais postos no cartaz, a característica pertencia, quando realizavam a leitura colavam a ficha ao lado da palavra do animal. No decorrer da dinâmica a professora explicou as características de alguns animais, a que classe pertenciam e abordou informações sobre o habitat de cada um.

Os alunos reagiram bem à atividade proposta. Aqueles que tiveram dificuldades em realizar a leitura, tiveram auxílio do colega ao qual fez dupla. Neste momento, percebemos que a atividade proporcionou a apropriação de conceitos e noções relacionadas à escrita, leitura e ao conteúdo de classificação de animais articulando as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências de modo lúdico a partir das interações facilitando a assimilação quando a temática for aprofundada nos anos posteriores.

De acordo com Martins (1997, p. 119), “a aprendizagem desenvolvida na escola é uma fonte importante de expansão conceitual”, ou seja, de possibilitar a ampliação dos conceitos espontâneos ao adquirir uma nova significação com caráter científico através das interações sociais entre os alunos. Para tal,

A aprendizagem dos conceitos científicos adquiridos via mediação cultural, que se dá na e pela interação com professores e colegas, apóia-se em um conjunto previamente desenvolvido de conhecimentos originários das experiências diárias da criança. Esse conhecimento, espontaneamente adquirido, passa a ser o mediador da aprendizagem de novos saberes. (MARTINS, 1997, p. 119).

Conforme o autor (1997), ao fazer relação com atividade proposta pela professora, fica evidente a interação social como promotora da aprendizagem no âmbito escolar. Tais interações possibilitam ao aluno a aquisição de novos conhecimentos bem como a aprender a resolver problemas variados. Ainda segundo o autor (1997), é através da internalização que os alunos começam a desenvolver suas atividades com auxílio de outros indivíduos para posteriormente aprenderem a resolvê-las autonomamente.

Na terceira semana de observação, a professora deu início com o conto intitulado “Ninguém é igual a ninguém” de Regina Otero. Antes de realizar a contação a professora reuniu a turma em círculo e solicitou que os alunos observassem uns aos outros por alguns segundos. Após a observação ela indagou se todos da turma são iguais. Logo, os alunos se

pronunciaram apontando que uns tinham o cabelo curto, escuro, claro, cacheado, liso e, outros tinham cor dos olhos, da pele e alturas diferentes. A partir desses conhecimentos prévios da turma, a professora explicou que toda essa diferença existente na sala chamava-se Diversidade, pois cada pessoa tem suas características que a fazem única e especial. Então, a docente apresentou e realizou a leitura do livro citado anteriormente que aborda justamente a temática da Diversidade Social. Posteriormente, foi proposta aos alunos uma interpretação oral da história com o intuito de perceber se a compreenderam para introduzir uma conversa sobre a importância das diferenças e do respeito ao outro.

Dentre as atividades coletivas realizadas a partir do conto “Ninguém é igual a ninguém”, a que melhor proporcionou a interação social foi a atividade de escrita sob imagem. Nesta atividade, a professora dividiu a turma em pequenos grupos conforme o nível de escrita e distribuiu para os grupos pré-silábicos e silábicos o alfabeto móvel para ajudá-los a realizar a tarefa. Em seguida, entregou a cada grupo duas imagens que continham pessoas para escreverem as características que identificaram em cada uma. Quando os alunos terminaram, a professora recolheu as imagens e expôs no mural. Cada grupo lia as palavras que foram escritas, enquanto o restante da turma indicava a qual imagem pertencia às características que eram lidas.

Ao propor essa atividade, os alunos foram bastante participativos em todos os momentos, desde a interpretação oral da história, nas conversas sobre a temática e na própria realização da atividade. A turma de um modo geral apresentou poucas dificuldades durante a escrita das palavras, pois a partir da organização da mesma em agrupamentos heterogêneos produtivos, os alunos aprendem na interação com os colegas. Para propor essa organização a alfabetizadora planeja de forma intencional e criteriosa as situações de aprendizagem levando em consideração que a mesma conhece sua turma não só em relação aos níveis de escrita e hipóteses de leitura, mas também de personalidade. Em relação à aprendizagem nessa perspectiva Vigotsky (1997, p. 115), aponta que

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Mediante tal afirmação, percebemos que a aprendizagem se constrói na interação com o outro, no qual, a criança “reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento,

assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61), configurando-se como aponta Vigotsky (2010), de internalização do plano exterior (intersíquicas) para transformar a atividade coletiva em atividades individuais (intrapsíquicas), ou seja, atividades internas do pensamento.

Na quarta e última semana de observação, a professora deu início com a história em quadrinhos sobre hábitos saudáveis da Turma da Mônica de Maurício de Souza. Antes de realizar a leitura a professora explicou para a turma sobre gênero textual HQ, suas características e a estrutura textual para as crianças se familiarizarem com este gênero. Em seguida a professora reuniu a turma em roda de conversa para falar sobre a temática Hábitos Saudáveis, na qual houve um levantamento prévio dos hábitos dos alunos. A partir deste levantamento explicou a importância de se adquirir e manter hábitos saudáveis como escovar os dentes, lavar as mãos antes de comer, consumir alimentos naturais, tomar banho todos os dias e brincar para se exercitar. Posteriormente, a professora apresentou e realizou a leitura da história que versa sobre a temática que foi discutida e propôs novamente aos alunos uma interpretação oral da história. Ao final deste momento, percebemos mais uma vez a partir da dinâmica desenvolvida, o caráter interdisciplinar do trabalho pedagógico, pois houve relação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências.

A atividade coletiva realizada a partir da história em quadrinhos foi de escrita coletiva no quadro. A alfabetizadora propôs aos alunos que pensassem em um novo final para a história lida com o intuito de exercitar a criatividade, a organização lógica das ideias e a escrita alfabética. No decorrer da atividade a professora escrevia no quadro as ideias que a turma apontava organizando-as para formar o texto de modo que se preserve o sentido da proposta do novo desfecho para a história. Durante a escrita mediada, a alfabetizadora fez questionamentos sobre quais letras utilizar para as palavras a fim de testar os conhecimentos dos alunos. Inclusive ela escreveu uma palavra “errada” propositalmente para que os alunos percebessem, pois era uma palavra que havia sido estudada, e de fato, alguns alunos identificaram, um deles foi até o quadro e apontou “tia não é assim que escreve essa palavra, tá errada”. Isto demonstrou que os alunos estão desenvolvendo um olhar aguçado para a escrita devido a metodologia aplicada pela professora.

Diante das atividades realizadas foi notório o envolvimento dos alunos ao participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Isto ocorreu porque a professora preocupou-se não apenas com a apropriação do SEA pela turma, mas também que compreendesse os

usos sociais da escrita. Para tal, o trabalho desenvolvido a partir das interações sociais mediadas contribuiu no aprendizado da escrita e na apropriação de conceitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, que tivemos por objetivo demonstrar a importância das interações sociais no processo do desenvolvimento cognitivo da criança no contexto alfabetizador, podemos concluir que a pesquisa possibilitou analisar as interações sociais desenvolvidas no processo de alfabetização por intermédio da teoria vigotskiana que aponta que o conhecimento é historicamente elaborado e adquirido por meio de relações sociais também socialmente e historicamente estabelecidas. Como explica Duarte (1996), é uma abordagem historicizada do psiquismo humano, ao qual, não podemos compreendê-lo sem considerá-lo como um objeto essencialmente histórico, por isso, nosso estudo partiu dessa perspectiva que considera o psiquismo como um fenômeno histórico e social.

O estudo nos permitiu compreender que as interações contribuíram para o desenvolvimento dos alunos a partir das atividades pedagógicas aplicadas pela docente da turma de alfabetização, no qual constatamos que estas atividades desenvolvidas com a mediação da educadora e de crianças mais experientes nas interações historicamente construídas possibilitam o avanço do aluno na zona de desenvolvimento proximal ao longo do aprendizado escolar.

A análise discorreu sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, na qual percebemos que durante as interações houve a mediação por produtos culturais na construção do saber escolarizado, o que aponta que os alunos elaboraram seu conhecimento individual ao apropriarem-se do conhecimento produzido historicamente. Ao relacionar a Teoria Histórico-Cultural com o âmbito educativo reconhecemos a importância da mediação dos conteúdos historicamente produzidos e necessários à vida acadêmica, a partir de um planejamento para seleção desses conteúdos conforme a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, pois esta caracteriza o caminho que a criança percorre para desenvolver funções que estão em amadurecimento, mas que posteriormente se tornam funções consolidadas no seu nível de desenvolvimento real.

As interações sociais e a mediação se constituem como essenciais no desenvolvimento das crianças, principalmente na estimulação da aprendizagem, uma vez que, para a criança desenvolver funções psíquicas tipicamente humanas é preciso a interação e a mediação de outro ser humano, por isso, deve-se proporcionar situações de aprendizagem que estimulem ao máximo o potencial do aluno. Diante destes apontamentos, destacamos a valorização das interações em sala de aula, pois o conhecimento se constrói em primeiro lugar entre os

indivíduos para posteriormente ser intrapessoal a partir das vivências coletivas no ambiente escolar historicamente elaborado.

Diante o que foi exposto, este trabalho contribuiu para demonstrar a efetividade das interações sociais no aprendizado escolar bem como para promover uma reflexão acerca das intervenções pedagógicas na zona de desenvolvimento proximal onde os educadores da educação básica devem atuar com estratégias que mobilizem e envolvam os alunos em uma aula socialmente construtiva. Enquanto educadoras, percebemos que não existe um único caminho para promover a aprendizagem, pois uma determinada estratégia pode funcionar com alguns alunos e com outros não. Para tal, é imprescindível que todo educador conheça o desenvolvimento da sua turma para planejar metodologias eficazes e a Teoria Histórico-Cultural aponta nesse sentido.

REFERÊNCIAS

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et al. (orgs.); Tradução de José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, Niágara Vieira Soares et al. A Revolução Russa de 1917 e seus desdobramentos no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 2, n. especial, dez. 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_1_especial.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para a leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Revista Psicologia USP**. São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

FONTANA, Roseli Fontana; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GOMIDE, Denise Camargo. O Materialismo Histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **XI Jornada de Estudos e Pesquisas do Histedbr**. Casvavel, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo**. Série Idéias. n. 28. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_pl11-122_c.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PRESTES, Zoia. Guita LvovnaVigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n.141, p.1025-1033, set./dez. 2010a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574201000030017>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2010b.

RASIA, Maria da Guia Rodrigues. Implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a pesquisa em Educação. In: _____; MELO, Rosemary Alves; SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda (orgs.). **Desenvolvimento Humano e Educação Escolar:** Enfoques teóricos e práticas educacionais. João Pessoa: Ideia, 2017.

_____. **Psicologia histórico-cultural na formação docente:** estudo sobre a apropriação da obra de Vigotski em cursos de licenciaturas do Estado da Paraíba. 2009. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael et al. (orgs.); Tradução de José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICE

Roteiro da observação em sala de aula

1. Caracterização da instituição escolar.
2. Caracterização da professora da turma: formação e experiência profissional.
3. Planejamento: existe? Como é realizado, diariamente ou semanalmente?
4. Caracterização da turma: número de alunos e faixa etária.
5. Como é organizado o espaço da sala de aula: material pedagógico disponível para os alunos.
6. Atividades planejadas ou sistematizadas: descrever as atividades pedagógicas que são realizadas com os alunos se elas favorecem ou não a interação social.