

ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE

PERFORMANCE OF EARLY EDUCATION TEACHERS ON THE ZONE OF IMMINENT DEVELOPMENT

Samilly da Silva Soares

orcid.org/0000-0002-8648-7176
samillysoares@ufpi.edu.br

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia (9º período)

Maria de Nazareth Fernandes Martins

orcid.org/0000-0001-7486-888X
nazarethfernandesmartins@ufpi.edu.br

Professora Adjunto II do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFPI. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação Formação Humana - NEPSH e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Educação da Criança - NEPEC. Coordenadora do Projeto de extensão Observatório do Brincar.

RESUMO

Esta pesquisa é recorte de uma monografia em nível de graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina-PI, e teve como objeto de estudo a ação pedagógica de professoras da Educação Infantil. No trabalho de Conclusão de Curso, o problema de pesquisa foi: Como as interações e brincadeiras são contempladas na ação pedagógica das professoras e quais intencionalidades são explicitadas? Nesse artigo, tem-se como objetivo descrever as intervenções das professoras de Educação Infantil que apresentam indicativos da intencionalidade docente sobre a criação de situações desafiadoras capazes de atuar sobre a zona de desenvolvimento iminente da criança. A base teórica está ancorada na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2008, 2009, 2010, 2018). A produção dos dados deu-se por meio de entrevista narrativa com uso do procedimento analítico Análise Textual Discursiva, e a discussão apresenta os dados de uma das categorias que aborda sobre a zona de desenvolvimento iminente. As participantes da pesquisa foram duas professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de Teresina-PI. Os resultados mostraram que as ações e tarefas das professoras nos momentos das interações e brincadeiras atuaram sobre a zona de desenvolvimento iminente ao oportunizar às crianças avançar do social ao individual, mediado pelas conversas sobre as histórias lidas, por perguntas feitas pelas professoras para ampliar a compreensão das crianças sobre o conteúdo das conversas, pelas intervenções para cada criança fazer suas narrativas e produzir histórias relacionadas à temática do Projeto “Ateliê de histórias”.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Zona de Desenvolvimento Iminente; criança.

ABSTRACT

The research is an excerpt from the monograph at the undergraduate level of the Degree in Pedagogy at the Federal University of Piauí, Ministro Petrônio Portella campus in Teresina/PI and had as its object of study the pedagogical action of teachers of Early Childhood Education. In the Course Completion work, the research problem was: How are interactions and games contemplated in the teachers' pedagogical action and what intentions are made explicit? In this article, the objective is to describe the interventions of the Early Childhood Education teachers who present indications of the teaching intentionality about the creation of challenging situations capable of acting on the child's imminent development zone. The theoretical basis is anchored in Vygotsky's Historical-Cultural Psychology (2008, 2009, 2010, 2018). The production of data was through a narrative interview using the analytical procedure Discursive Textual Analysis, and the discussion presents data from one of the categories that addresses the zone of imminent development. The research participants were two teachers from a Municipal Center for Early Childhood Education in Teresina/PI. The results showed that the actions and tasks of the teachers in the moments of interactions and games acted on the zone of imminent development by making the children advance from the social to the individual, mediated by conversations about the stories read, by questions asked by the teachers to broaden understanding of the children about the content of the conversations, for the interventions for each child to make their narratives and produce stories related to the theme of the project "Atelier of stories".

Keywords: Historical-Cultural Psychology; Imminent Development Zone; child.

INTRODUÇÃO

A necessidade da educação escolar para a humanização está nas mediações, na relação com o outro e no desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural afirma que o desenvolvimento pode ser caracterizado pela zona de desenvolvimento real - sendo o que a criança já sabe; e a zona de desenvolvimento iminente - sendo o que a criança pode vir a internalizar através do auxílio de um par mais experiente, por exemplo, o professor. Atuando e interagindo com a criança sobre a zona de desenvolvimento iminente, o professor cria condições de transformação integral nessa criança e, conseqüentemente, media sua humanização.

O embasamento teórico é a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski¹ (2008, 2009, 2010, 2018) e seus apropriadores. Anteriormente, as psicologias já elaboradas se firmavam na lógica formal, pois separava as instâncias psíquicas da realidade material, o objetivo do subjetivo, dificultando a definição de seu objeto. Costa e Tuleski (2016) afirmam que Vigotski demarca esse momento como "Crise da Psicologia", sugerindo, então, a formulação de uma Psicologia Geral. A partir disso, ele cria a Psicologia Histórico-Cultural, explicitando a lei geral do desenvolvimento, Vigotski (2018), ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre do intersíquico para o intrapsíquico.

A pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como pergunta-problema: Como as interações e brincadeiras são contempladas na ação pedagógica das professoras e quais intencionalidades são explicitadas? O objetivo deste artigo visou descrever as intervenções das professoras de Educação Infantil que apresentam indicativos da intencionalidade docente sobre a criação de situações desafiadoras capazes de atuar sobre a zona de desenvolvimento iminente da criança.

Nesse sentido, fomos a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de Teresina - PI, para assistir à culminância do Projeto "Ateliê de Histórias", onde percebemos as interações e brincadeiras das crianças da Educação Infantil. Posteriormente, realizamos uma entrevista narrativa com as professoras para caracterizar as práticas pedagógicas na construção do projeto e investigar suas intencionalidades. Desse modo, foi possível explicitar a entrevista fazendo uma Análise Textual Discursiva.

1 - No corpo do artigo, Vigotski é escrito com "i" porque é a tradução mais utilizada dentro da Língua Portuguesa.

A estrutura deste artigo é composta pela presente introdução; apresentando, logo após, a metodologia, com os momentos seguidos para produção e análise dos dados; a terceira seção elenca alguns apontamentos acerca da base teórica, a Psicologia Histórico-Cultural; em seguida, abordamos sobre os resultados da pesquisa, especificamente da categoria analítica que trata sobre as intervenções das professoras que consideramos terem atuado sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente pelo movimento das interações e brincadeiras entre professoras e crianças, e entre as crianças; e, por fim, a síntese explicativa da discussão na conclusão.

PRODUZIR CONHECIMENTO IMPLICA EM DEFINIR UM PERCURSO: METODOLOGIA

O percurso seguido para o desenvolvimento da monografia de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia foi, inicialmente, a realização do estudo da base teórica, a Psicologia Histórico-Cultural, com seus conceitos e categorias que buscamos explicitar na próxima seção, e são a mediação para análise da intencionalidade da ação pedagógica das professoras de Educação Infantil. Depois, fomos a campo para observar a culminância do Projeto “Ateliê de Histórias”, que constitui as ações do Centro Municipal de Educação Infantil, lócus de realização da pesquisa. Ao observar as produções das crianças e as falas das professoras, constatamos um percurso trilhado na intenção de criar condições de desenvolvimento da criança. Foi com base nessa experiência inicial que decidimos realizar a pesquisa no referido CMEI. O propósito foi documentar as informações por meio de uma entrevista narrativa com uma professora e, assim, fazer uma análise textual discursiva para interpretá-la. No entanto, a professora em questão solicitou a participação de outra professora para sentir-se mais confiante na participação da pesquisa.

A gestão escolar socializou as intenções com o projeto, que partiu da necessidade de as crianças terem experiências de escuta e produção de histórias por meio de ações interventivas para desenvolvimento da linguagem verbal, falada e escrita. A proposta de realização das ações pedagógicas tinha como eixo as interações e brincadeiras para ampliar o desenvolvimento da criança sobre o conteúdo trabalhado (o que tem no mar e o desmatamento). Nesse processo, as crianças produziram histórias, ilustrações, cenários, definiram objetos, personagens, sempre utilizando materiais do cotidiano.

Na visita à escola para realização da entrevista, a professora Alice (do 1º ano do Ensino Fundamental) recebeu a pesquisadora no CMEI e fez a indicação de uma professora da Educação Infantil, professora Doroth, para participar da pesquisa. As turmas de Doroth eram do 2º período da Educação Infantil (5 anos de idade). Nesse sentido, as professoras fizeram os seus relatos de experiência, ainda que nosso foco de análise situou-se nas narrativas da turma da professora Doroth. Os codinomes usados para identificar as professoras foram escolhidos por elas com a justificativa de que Alice e Doroth são personagens das histórias “Alice no país das Maravilhas” e “O Mágico de Oz”, a escolha foi motivada pela prática de realizar leitura para as crianças.

O tipo de entrevista realizada foi a narrativa que, segundo Moura e Nacarato (2017), foi idealizada por Schütze, sendo constituída de uma questão geradora. Moura e Nacarato (2017, p. 18) esclarecem que, para Jovchelovitch e Bauer (2012), a questão central deve “[...] possuir relevância social, pessoal ou comunitária; ser ampla, para permitir ao narrador desenvolver uma história longa, com situações iniciais, e percorrer o passado até chegar à atual circunstância; e evitar formulações indexadas”.

A entrevista foi realizada de forma coletiva, cujo objetivo foi conhecer as ações desenvolvidas por professoras e crianças que findaram na mostra do “Ateliê de Histórias”, para um detalhamento das experiências e das intencionalidades nos momentos de produção dos livros e cenários das histórias, principalmente das conversas de crianças e professoras.

Embora Alice fosse de outra etapa de ensino, como demonstravam autonomia e apoiava a professora Doroth em sua fala, optamos por não excluir sua participação, que, nesse processo, foi mediação essencial. Outro fator determinante para realização da entrevista com as duas professoras se deve ao fato de o planejamento ser coletivo, ou seja, os relatos da professora Alice complementavam as narrativas da professora Doroth, viabilizando o conhecimento por parte da pesquisadora do percurso trilhado para culminância do “Ateliê de Histórias”.

A pergunta norteadora: Sabemos que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96), a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse sentido, como a produção do projeto Ateliê de Histórias possibilitou o desenvolvimento das crianças mediado pelas interações e brincadeiras propostas nas atividades do projeto?

Optamos por contextualizar a pergunta com o artigo nº 29 da LDB (BRASIL, 1996) a fim de atribuir mais sentido e clareza para as entrevistadas, uma vez que este artigo caracteriza o desenvolvimento integral, que está para além do cognitivo. Além disso, utilizamos o termo “como” para que elas pudessem se estender em seus relatos, fazendo explicações.

A gravação da entrevista foi feita com uso de aparelho de celular da pesquisadora que, depois foi transcrita e analisada com a orientadora e devolvida para as professoras lerem e verem a necessidade de ajustes com acréscimos ou retiradas de falas escritas. O passo seguinte foi a análise e interpretação dos dados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes (2006). Essa proposta inicia com a leitura das narrativas buscando identificar unidades de sentido que expliquem a questão-problema. Para isso, são realizadas várias leituras, marcados vários trechos das narrativas, até a definição daqueles que revelem o conteúdo principal acerca do objeto de estudo.

Os autores do procedimento esclarecem que esse movimento é de construção e reconstrução para unitarizar e depois categorizar. Com base nas unidades de sentido e sua organização na forma de categorias, o passo final é a produção da interpretação dos dados, denominada de metatexto.

Baseados em Moraes (2003), os referidos autores apresentam três passos para concretizar esta primeira fase da Análise Textual Discursiva, sendo elas: fragmentar os textos e decodificar, reescrever cada unidade de modo que assumam um significado mais completo possível em si mesma e atribuir um nome ou título para cada unidade assim produzida.

Moraes e Galiuzzi (2016, p. 125) afirmam que “cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede”. A seguir, apresentamos o Quadro 1 como uma síntese reveladora do processo de construção das categorias.

Quadro 1 - O par mais experiente possibilitando desenvolvimento integral na Educação Infantil

Unidades de sentido: palavras/expressões	Categoria
Fazer indagações/ questionamentos	Intervenções das professoras atuando sobre a zona de desenvolvimento iminente
Explorar	
Escutar	
Dar continuidade	
O que pode ser ampliado	
Orientar	
Pesquisar	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O Quadro 1 contempla apenas as unidades de sentido que geraram a categoria analisada nesse artigo. Mas, na monografia, os resultados foram organizados em duas categorias analíticas. No percurso de análise dos dados, a elaboração das unidades de sentido e das categorias possibilitaram à pesquisadora a definição de mediações constitutivas das intencionalidades da ação pedagógicas das professoras da Educação Infantil mediada por interações e brincadeiras.

Para auxiliar nosso percurso de produção do metatexto é condição a apropriação e objetivação de uma teoria, nesse caso, trata-se da Psicologia Histórico-Cultural e seu fundamento, o materialismo histórico-dialético, que abordaremos na próxima seção.

O PAPEL DA MEDIAÇÃO E DA AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A HUMANIZAÇÃO

De acordo com Martins, M. (2019, p.28), “Marx (1996) afirma que a base do que diferencia o ser humano dos outros animais é o trabalho, o início do processo de produção dos meios de vida”. Dessa forma, a humanização de que tratamos é o processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano não está desvinculado da realidade concreta.

A importância das ideias da abordagem histórico-cultural de Vigotski na educação, sobretudo a escolar, tem fundamento na tese desse autor de que o psiquismo humano (trans)forma-se nas interrelações entre o homem e o mundo. Essa tese está ancorada nos pressupostos do materialismo histórico e nas categorias e princípios do materialismo dialético, os quais explicam que a realidade, seja a realidade objetiva, seja a realidade subjetiva, é fenômeno que se constitui a partir das condições materiais da existência humana e do desenvolvimento histórico (Carvalho; Ibiapina, 2004, p.165).

Objetivamos explicar, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, como as interações e brincadeiras, priorizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), impulsionam o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança. Em conformidade com Dias (2019, p. 155), “[...] muitos constructos da Psicologia Histórico-Cultural evidenciam a importância das inter-relações sociais, dos simbolismos, dos valores culturais e dos instrumentos de mediação no desenvolvimento humano”.

Para compreendermos esse movimento de desenvolvimento do psiquismo humano, ressaltamos que a Psicologia Histórico-Cultural defende, no início do processo de humanização, que o ser humano supre necessidades básicas de sobrevivência, como ter uma moradia e comida, cria necessidades sociais, que são aquelas produzidas pela mediação da linguagem e de outros instrumentos, por meio das relações sociais entre os seres humanos e que são geradoras de cultura.

A mudança interna no indivíduo ocorre pelo fato de as funções psicológicas elementares serem superadas pelas funções psicológicas superiores. Segundo a teoria, o sujeito tem um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Essas funções superiores só se desenvolvem na relação do indivíduo com a realidade social em um contexto mediado por um par mais experiente, indivíduo ou instrumentos e signos, utilizados nas relações sociais com intervenção.

Ainda nos estudos de Carvalho e Ibiapina (2004), Vigotski denomina de signos as representações simbólicas que estão presentes em nosso entorno e nos ajudam a viver em sociedade, como o processo de comunicação pela mediação da linguagem, numeração e cálculo e o ato de comparar e relatar.

Não podemos colocar a criança em um espaço repleto de brinquedos e recursos pedagógicos esperando que aprenda sozinha, pois é necessário um par mais experiente para mediar, considerando o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. Análogo a isso, Vigotski (2018) traz a afirmação de que o ser humano é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades e características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.

Portanto, a aprendizagem acontece por meio de interações e mediações, ou seja, é pelo contato com o outro que acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso acontece também porque a vivência faz com que essa criança tome consciência, dê sentido e se relacione afetivamente com um determinado acontecimento. Nessa acepção, uma mesma situação proporciona diferentes sentidos para diferentes crianças de diferentes faixas etárias, tal que as vivências influenciarão diretamente seu desenvolvimento a partir do seu nível de compreensão, de tomada de consciência e de atribuição de sentido ao que acontece no meio. Dessa forma, o meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que esta atribui a ele.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (Vigotski, 2018, p. 78).

Na vivência é levado em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação e os diversos acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras por ela. É necessário pontuar que, para Vigotski (2018), o significado dos momentos do meio e a função que ele desempenha se modificam ao longo do tempo de acordo com as mudanças no processo de desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, é importante dizer que é a realidade social que produz a consciência e não a imagem da consciência que produz a realidade, pois a consciência tem base material. Nisso, quando se observa comportamentos, pessoas e situações, as imagens e os sentidos produzidos por meio deles são diferentes de uma pessoa para outra, a depender dos conhecimentos científicos internalizados.

A Psicologia Histórico-Cultural defende que a aprendizagem é produzida antes da idade escolar, isso porque antes de ingressar em uma instituição de ensino a criança aprende mais da linguagem com aqueles que a rodeiam e, ao fazer perguntas e receber respostas, adquire um conjunto de noções e informações dadas pelos adultos, além de adquirir hábitos por meio da convivência em sociedade. Dessa forma, Vigotski afirma que “[...] quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem” (Vigotski, 2010, p. 110), assim, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

O acesso à cultura, à interação com os pares e o processo pedagógico auxiliam a criança a desenvolver as funções psicológicas superiores. Nessa natureza, a Psicologia Histórico-Cultural nos revela que o desenvolvimento mental da criança pode ser definido em pelo menos dois níveis: o nível de desenvolvimento real – ZDR (o que a criança já sabe e se apropriou) e o nível de desenvolvimento iminente - ZDI. De acordo com a tradução russa, a ZDI se refere aos aprendizados, capacidades e habilidades em processos de desenvolvimento que serão manifestados por intermédio de alguém, ou seja, quando o indivíduo resolve problemas com ajuda de pessoas mais capazes.

Além disso, não é puramente uma relação com o meio, mas para que o desenvolvimento aconteça, é necessária luta, crise e conflito do indivíduo consigo mesmo. Ao mais, não é um processo natural, espontâneo, por isso é preciso que haja uma intervenção que atue sobre a ZDI e crie uma situação social de desenvolvimento.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (Vigotski, 2010, p. 112).

Para Tuleski e Facci (2013), fundamentadas nessa base teórica, a educação se torna essencial na vida do sujeito pelo fato de que a escola se constitui em um espaço para a formação daquilo que não existe, mas pode vir a existir, provocando o desenvolvimento daqueles que por ela passam ou que nela atuam. Enfim, sendo uma instituição provocadora do processo de humanização, pois a apropriação de conhecimentos gera processos de desenvolvimento completamente novos, bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar, aqui vemos a ZDI.

Os estudos de Carvalho e Ibiapina (2004) explicitam que Vigotski trata dos conceitos espontâneos e conceitos científicos que auxiliam no desenvolvimento da criança. Em seu cotidiano, a criança usa conceitos espontâneos produzidos em sua experiência e se comunica por meio desses conceitos, ainda que terá consciência enquanto conceitos somente depois. A transformação de conceitos espontâneos em conceitos científicos é vista quando há formação de habilidades de síntese e análise, mais especificamente depois de ingressar no ensino fundamental. Todavia, esses dois tipos de conceitos se relacionam de maneira cíclica.

Os conceitos científicos são trabalhados na escola e chegam para o indivíduo ainda de forma abstrata, para depois caminhar para o real, ou seja, estando para além do conhecimento imediato. É o saber em sua forma mais desenvolvida e ajuda o sujeito a compreender a realidade que o cerca. Exemplificando, a criança aprende o que é escravização na escola e depois consegue enxergar escravização em sua realidade, pois “[...] com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente com o desenvolvimento dos verdadeiros conceitos [conceitos científicos], no período próximo à adolescência, ela passa a diferenciar a realidade” (Costa; Tuleski, 2016, p. 114, grifo nosso).

Assim, ao explicar o processo de desenvolvimento da criança fica evidente que a escola de Educação Infantil tem uma função substancial na formação da criança, pois cria condições para a formulação de conceitos científicos. Ela avança não só quando lhe é apresentado um instrumento, mas quando esse instrumento é relacionado com sua realidade. Dessa forma, consegue lembrar depois e estabelece novas relações, explicando melhor dado assunto e ampliando seu repertório de palavras, até alcançar o nível de pensar sobre seu agir, da tomada de consciência do que faz e porquê faz, e a criticidade.

Atualmente, a sociedade capitalista controla o que podemos aprender, pois é um ensino baseado na reprodução de informações e ingresso no mercado de trabalho, e não no conhecimento científico. Libâneo (2021) aborda que a proposta de ensino voltada para o desenvolvimento humano se opõe a uma visão de currículo de escolas voltadas para o desenvolvimento de capacidades produtivas onde ensinam o indivíduo a atender as necessidades exigidas pelo mercado. Segundo Martins, M. (2019), Vigotski propõe um ensino onde a criança possa se desenvolver com pares mais experientes, objetivando a humanização. Por isso, a explicação de Martins, M. (2019) corrobora com esses argumentos quando ressalta que:

[...] a Educação Infantil é etapa da educação básica que acontece em espaço/tempo institucional de experiências e vivências sobre a cultura humana, marcada pela relação adulto/criança para concretização do processo de humanização que culmina na singularização das crianças como pessoas (Martins, M., 2019, p. 40).

Com base nisso, o professor precisa estimular a criança a pensar, questionar, refletir e, principalmente, criticar. Libâneo (2021) afirma que para que uma criança consiga internalizar, o professor, enquanto par mediador, precisa saber o conteúdo, os processos lógicos e investigativos que levam a constituição dessa estrutura conceitual, e ajudar as crianças a reconstituírem mental e praticamente essas capacidades humanas desenvolvidas usando signos.

Também, expressa que a ideia clássica para o ponto de partida para uma visão histórico-cultural (que busca uma educação humanizante e transformadora) é que o essencial da didática é estudar o ensino como articulador de mediações sobre condições de ensino e de aprendizagem e a relação afetivo-cognitiva da criança com o ensino. Martins, M. (2019) também contribui com a necessidade da educação escolar para o desenvolvimento da criança quando explicita que:

[...] como destaca Vigotski (2018), os aspectos essenciais do processo de desenvolvimento infantil residem: na cultura como fonte de conhecimento das qualidades específicas do ser humano; no outro que pode ser adulto ou um par mais desenvolvido, neste caso, a professora de Educação Infantil que apresenta a cultura para a criança e, do que a criança vai significando dessa cultura, sendo transformada e transformando a realidade. Nesta perspectiva, são criadas as condições de desenvolvimento integral (Martins, M., 2019, p. 176).

A formação humana se trata de o sujeito se apropriar ao máximo do que foi produzido historicamente e assim conhecer a realidade para conseguir intervir nela, como foi explicado anteriormente. Além disso, Libâneo (2021) destaca que não há didática fora da relação e da transformação da criança com o conteúdo, o que implica uma atividade de pensamento. A criança se apropria dos conteúdos através de transformações mentais como problemas e casos, ou seja, é necessário vê-la como produtora de conhecimento. Assim, o certo é perguntar para as crianças, levá-las a pensar, a opinar e não dar o conteúdo pronto.

Ao trazer o olhar ao contexto das crianças na escola, Libâneo (2021) afirma que não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que estejam envolvidas. A aprendizagem não é desenvolvimento, mas para o desenvolvimento acontecer é necessária a aprendizagem e, quando há desenvolvimento, há transformação. Quanto menos o professor conhece o processo de desenvolvimento da criança, menos assertivas são as atitudes dele, no entanto, a partir do momento em que apreende isso, pode-se criar condições para que ela avance.

[...] a escola e, em especial, os educadores devem conceber os alunos como seres potencialmente capazes de aprender e de se desenvolver à medida que interagem com o sistema simbólico, os diferentes outros e consigo mesmo. Além disso, os profissionais da escola devem planejar e desenvolver atividades que promovam a apropriação dos sistemas simbólicos da cultura na qual os alunos estão inseridos, pois somente esse processo pode levar a formas de desenvolvimento psicológico cada vez mais elaborado, como a auto-observação, a memória seletiva, o pensamento lógico (concreto e abstrato), o controle voluntário da sua vontade, das suas ações e das ações dos outros, dentre outros processos psíquicos. Uma alternativa é colaborarmos no processo de internalização (Carvalho; Ibiapina, 2004, p. 173).

Apoiamo-nos em Bernardes (2009) e em seus estudos para expor que a atividade pedagógica, quando bem planejada e intencional, considerando as necessidades do desenvolvimento humano,

é fundamental para a transformação e humanização, uma vez que oportuniza, em uma instituição de ensino, o contato do sujeito com o conhecimento científico.

Nisso, a atividade educativa está presente na vida da criança desde seu nascimento no seu primeiro contexto social, o familiar, onde se apropria dos conceitos espontâneos. Posteriormente, ao ingressar em uma instituição de ensino, essa atividade passa a ser exercida pelo profissional de educação que possibilitará à criança a internalização dos conceitos científicos. Ou seja, “[...] a atividade de ensino, executada conscientemente e com a finalidade de promover a transformação no processo de humanização dos estudantes, determina os seus meios - as ações e operações realizadas na prática pedagógica” (Bernardes, 2009, p. 236).

Bernardes (2009, p. 237) provoca a reflexão sobre qual é objeto da atividade de ensino. Neste sentido, apresenta duas objetivações da ação de ensinar. A primeira se refere à humanização, “[...] originada na apropriação da produção humana elaborada sócio-historicamente que promove a transformação e o desenvolvimento atual ou real dos indivíduos”. Ou seja, é o fato de o profissional educador atuar conscientemente. A segunda objetivação compete à atuação profissional do educador, que se refere “[...] ao conteúdo da atividade de ensino, ou seja, o que e de que forma se organiza o ensino” (Bernardes, 2009, p.237), tratando da construção de um instrumento – feita pelo educador – que medeia o conhecimento. Portanto, essas duas objetivações devem servir para a transformação do sujeito.

Martins, M. (2019, p. 24) também contribui para a conceituação de prática pedagógica exercida pelo professor quando esclarece que “é atividade que planeja e realiza ações de ensino e aprendizagem para mediar o processo de apropriação e objetivação da cultura humana, visando o desenvolvimento integral da criança”. Assim, é principalmente diante das intenções e práticas da atividade educativa, que deve se direcionar “[...] pela pertinência histórica da constituição humana e pela formação da consciência crítica dos estudantes” (Bernardes, 2009, p. 238), que os sujeitos se constituem de maneira plena.

É fundamental destacar que nesse movimento o próprio educador, assim como o estudante, também se humaniza, se educa e se transforma, uma vez que “[...] lhe atribui as funções de organizar o ensino, definir conteúdos e criar situações desencadeadoras da atividade de aprendizagem a serem realizadas pelos estudantes” (Bernardes, 2009, p. 239).

Nesse sentido, a autora nos mostra que o profissional que atua na prática pedagógica possibilita a humanização do estudante ao passo em que se humaniza, tornando-se herdeiro de cultura enquanto organiza o ensino, avalia e planeja tarefas. Para Bernardes (2009), isso identifica a conjunção presente entre a unidade de ensino e a unidade de aprendizagem na atividade pedagógica. Para ilustrar a necessidade desse ensino, Bernardes (2011, p. 330), declara que “as ações do educador em atividade de ensino são entendidas e explicadas como ações organizadas intencionalmente, com a finalidade de potencializar o desenvolvimento do psiquismo das crianças a partir das relações entre a fala e a atividade prática”.

A mediação simbólica, outra categoria trabalhada pela Psicologia Histórico-Cultural e que também impulsiona desenvolvimento humano, é compreendida quando, na relação dos seres humanos entre si e com os objetos sociais e naturais, há um elemento intermediário como, por exemplo, a linguagem. Bernardes e Moura (2009, p. 466) caracterizam a mediação simbólica quando explicitam que esta é atividade psicológica mediada por signos e instrumentos que “[...] constitui-se no fundamento da origem, do desenvolvimento e da natureza das funções psicológicas superiores. É considerada a base do movimento de apropriação da realidade objetiva assim como é considerada a unidade de construção da consciência”.

Nesse processo de mediação do desenvolvimento do ser humano, são vividas situações que podem constituir-se em situação social de desenvolvimento, ao par que são criadas situações que fazem o indivíduo gradativamente ter controle sobre suas vontades, planejar suas ações e internalizar novos conceitos.

Em relação ao que o educador necessita fazer em sua prática pedagógica, Bernardes e Moura (2009, p. 476) destacam que este deve se “[...] apropriar de conhecimentos vinculados ao desenvolvimento infantil, às práticas pedagógicas e às relações sociais e filosóficas que medeiam a atuação docente no contexto escolar”, bem como “[...] se apropriar de conhecimentos específicos por parte do educador que relacionem com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa dimensão ontológica”, ou seja, estudar a natureza do ser, da existência e da própria realidade.

Ainda, retomamos o fato de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tão necessárias para sua humanização, é impulsionado pelo brincar, sendo essa a atividade guia das crianças, pois como ressalta Martins, M. (2019, p. 195), nas práticas pedagógicas que incluem o brincar “podem ser criadas situações sociais de desenvolvimento, e poderão ocorrer transformações na criança do ponto de vista físico, social e psicológico”.

Em consonância a isso, a necessidade do brincar está nas profundas relações que a criança tem com outro, que a faz internalizar a cultura e se constituir enquanto ser humano, proporcionando novas experiências, aprendizados, e o domínio de signos. Por isso, essa atividade guia deve ser um princípio orientador do trabalho pedagógico na Educação Infantil, por ser uma prática impulsionadora de desenvolvimento.

Assim, como Martins, M. (2019) explicita, na atividade de brincar, a criança toma decisões, resolve conflitos, aprende a empregar os significados das palavras, amplia suas possibilidades de comunicação, dentre outros aspectos. Com as interações e brincadeiras presentes no desenvolvimento da prática pedagógica, os professores da Educação Infantil podem criar melhores condições e possibilidades de desenvolvimento integral da criança.

INTERVENÇÕES DAS PROFESSORAS ATUANDO SOBRE A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE

Um dos primeiros trabalhos que destacamos para explicar esta categoria é a pesquisa de Nascimento (2021, p. 16), quando menciona o desenvolvimento infantil como resultado do processo de interação da criança com um par mais experiente. A autora colabora com a Psicologia Histórico-Cultural ressaltando que o desenvolvimento das potencialidades da criança “[...] pode acontecer como consequência das interações que essas fazem com o meio, através de mediação realizada por pessoas mais experientes, como, família/educadores”.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, há dois níveis de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). A zona de desenvolvimento real representa o que a criança já internalizou e faz de forma autônoma e independente. Já a zona de desenvolvimento iminente (de acordo com a tradução russa) se refere ao que a criança pode vir a aprender dependendo da colaboração participativa do pensamento do adulto para que outras capacidades da criança amadureçam. Porém, é importante mencionar que há obras que traduzem os níveis como “Zona de Desenvolvimento Atual” e “Zona de Desenvolvimento Proximal”, como veremos a seguir:

A ZDP, a Zona de Desenvolvimento Proximal, se refere a pontos de desenvolvimento que o estudante ainda não atingiu, mas que está próximo a atingir. Em outras palavras, o estudante possui uma zona de desenvolvimento atual, que se refere

a todo conhecimento que ele já domina e problemas dos quais ele já consegue solucionar por conta própria; ao mesmo tempo, dispõe de condições de avançar em desenvolvimento, desde que obtenha a colaboração de um adulto ou de outra pessoa que detenha o conhecimento almejado. Esse espaço entre o que o estudante realiza de forma independente e o que ainda é potencial de aprendizagem, necessitando da ajuda de outro, é chamado de ZDP (Vigotsky, 2001b). É importante esclarecer que, como o próprio termo já indica, a aprendizagem de novos conhecimentos e atividades só poderá ocorrer se estiver na iminência de ser assimilada, por meio de ajuda de alguém mais capacitado, que colabora para que a pessoa consiga um dia fazer sozinho o que hoje ainda não consegue (Dias, 2019, p. 70).

Para Vigotski (2000), o ser humano, como ser social, necessita da relação com o outro para se desenvolver. É relevante enfatizar que, ao tratar da categoria situação social de desenvolvimento explicada na subseção anterior, para explicitar que é uma condição interna do indivíduo para se desenvolver, Vigotski (2000) claro é enfático diante do fato de que é necessário ter as condições objetivas pensadas e organizadas por um par mais experiente, e que neste momento deve atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente. Nas pesquisas que ele desenvolveu, as situações organizadas eram sempre realizadas com intervenção do par mais experiente, corroborando com sua premissa de que o bom ensino é o que se adianta ao processo de desenvolvimento.

O que a Psicologia Histórico-Cultural aponta como mediadores nesse processo são os signos e instrumentos, já o professor é o par mais experiente que propicia situações sociais de desenvolvimento. Vigotski reconhece que “[...] a aprendizagem faz emergir processos de desenvolvimento que já se iniciaram no indivíduo e que apenas precisam da colaboração de alguém mais experiente para se manifestarem”, segundo Carvalho e Ibiapina (2004, p. 193).

Lazaretti e Melo (2018, p.118) citam que, segundo Davidov (1988), “a tese fundamental da Psicologia Histórico-Cultural é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo é mediado por sua educação e seu ensino”. Assim, Lazaretti e Mello (2018) comentam que, para Vigotski, é preciso uma correta e adequada organização do ensino e da aprendizagem para que se promova o desenvolvimento da criança.

Para Vigotski (1988), conforme citado por Lazaretti e Mello (2018), o ensino é interpretado como um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não-naturais, ou seja, formadas historicamente. É possível vermos o ensino pensado e organizado pelas professoras do CMEI na produção do Projeto “Ateliê de Histórias”, bem como quando se apresenta essa proposta para as crianças e, de maneira intencional, os instiga a criarem a própria história, utilizando a metáfora de que eles são um pincel mágico:

[...] eu cheguei um dia na sala como era de rotina, peguei umas folhas em branco, coloquei eles em rodinha e disse assim pra eles, a partir de indagações: “Vocês gostam de ouvir histórias?” “Nós gostamos” “E que tal a gente criar a nossa história, a história de vocês?” Aí, eles concordaram, né. Eu peguei umas folhas em branco: “O que é que vocês acham? O que vai ter na nossa história?” A partir desses questionamentos: “Olha, tem um pincel mágico e esse pincel mágico só começa a escrever se vocês começarem a imaginar, ele só funciona quando vocês pensarem, falarem o que que vai acontecer nessa história” (Doroth, 2023).

Para Vigotski (2018), a humanização e a aprendizagem ocorrem por meio da interação entre a criança e o meio com a definição de práticas pedagógicas instruídas pelo professor. Durante a infância, é o adulto/professor, na condição de par mais desenvolvido, que organizará situações para atender às necessidades da criança que a farão entrar em atividade e, conseqüentemente, transformar-se e transformar a realidade.

Na narrativa de Doroth, percebe-se que até mesmo no enunciado da atividade, as palavras usadas para a apresentação têm a intencionalidade de chamar a atenção das crianças e instigá-las a participar. A escrita da história deste livro foi produzida pelas crianças por meio da ação pedagógica das professoras, sendo pares mais experientes, que propuseram a atividade atestando que as crianças dispunham da capacidade de atingir este objetivo de acordo com o avanço de seu desenvolvimento.

Porém, mesmo tendo essa capacidade, as crianças não o fariam se as professoras não tivessem estimulado e colaborado, ou seja, neste momento podemos perceber a ação da Zona de Desenvolvimento Iminente, pois a criação da história era um potencial de aprendizagem das crianças que necessitava da ajuda de um par mais experiente.

Dias (2019, p. 71) ressalta que, na concepção da Psicologia Histórico-Cultural, “[...] o método apropriado para se examinar a evolução intelectual de um estudante é por meio da identificação inicial do desenvolvimento atual”, além de investigar “o que o estudante consegue realizar com colaboração, pois esse dado aponta o que, em breve, poderá fazer de forma independente”.

“Tia, os super-heróis vão tá na floresta” “Mas o que é que eles tão fazendo na floresta?” “Ah, eles tão atrás dos caçadores, tia” “Atrás dos caçadores, mas por quê?” “Tia, porque os caçadores, eles prendem os animais”. A questão ambiental. “E pode prender os animais? É certo ou é errado?” Levando, levantando valores, questionamentos, né. Eles: “Não, não pode, tia, é errado, tia, prender os animais” “E eles prendem pra quê? Pra vender, pra tirar o coró, a pele?” E aí, a gente foi explorar, assim, em gravuras, a questão, levantando, né. Trabalhando muitas (pausa) valores com eles, né. Aí disse: “Não, tia, é errado” “O que é que a gente tem que fazer com os animais?” “A gente tem que cuidar, a gente tem que preservar”. Aí, a historinha aconteceu na floresta, aí: “E o desmatamento?”. Então, a partir dessa história, a gente trabalhou N possibilidades, questão ambiental, se pode prender os animais. “Como são as plantas? E a floresta? Pode colocar fogo na floresta, nas árvores?” (Doroth, 2023).

Por exemplo, tem uma historinha do jacarezinho que a gente lê pra eles. O jacarezinho egoísta que não quer ajudar e tudo, aí, a gente trabalha pra eles ajudarem o coleguinha na hora que está precisando e tudo. É nesse sentido que eu falo a questão de valores (Doroth, 2023).

A Psicologia Histórico-Cultural defende que a criança se apropria da cultura e de conhecimentos através de transformações mentais. O professor deve estimular estas transformações fazendo perguntas estimuladoras e desafiadoras, lavando-as a pensar e criticar em todo o processo da Educação Infantil. Para isso, é necessário que o professor veja a criança como produtora de conhecimento.

Nesse trecho do relato da professora Doroth, observamos que ela estimula que as crianças apresentem seus conhecimentos prévios a partir de questionamentos. Isso é um exemplo de atuação sobre a Zona de Desenvolvimento Real, onde, para que haja ampliação dos conhecimentos, faz-se um resgate do que a criança já sabe e já internalizou. Assim, como cita Dias (2019), a professora está examinando o desenvolvimento intelectual da criança por meio da identificação inicial da ZDR.

Segundo Martins, L. (2011, p.223), Vigotski (2001) afirma que “[...] a instrução pode não se limitar a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações”. Ou seja, para as crianças, esses questionamentos feitos pela professora são fonte de reflexão sobre o que está sendo discutido, de outro modo, são um meio de fazer com que as crianças avancem.

Fazemos menção ao fato de que a professora citada tratar do levantamento de valores que, firmadas na base teórica, discordamos e consideramos necessário substituir por regras de convívio social aprendidas nas relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos. Não concordamos com a expressão levantamento de valores pelo fato de que é a atividade que determina o desenvolvimento da consciência do indivíduo.

Eu acho que o certo é isso, explorar essa parte da imaginação. Aí, a partir daí, você pode trabalhar as outras disciplinas, pode trabalhar matemática, linguagem: “Vamos escrever. Como é o nome desse super herói? Quem é que sabe? Começa com qual letrinha? Vamos pronunciar, vamos tentar a escrita espontânea, vamos desenhar”. Aí, trabalhar ciências, a natureza “Como são as árvores? (Doroth, 2023).

Ao ensinar as regras de convívio social, a professora está possibilitando que as crianças se apropriem da cultura e a transformem, bem como transformem a si mesmas. Ressaltamos que a Educação Infantil não tem função de disciplinarização, por isso o professor não pode preparar uma aula contemplando disciplinas, já que não se explora áreas de conhecimento, sendo, assim, necessário pensar no todo, pois a criança é um ser completo, integral. Dessa forma, também discordamos quando a professora cita disciplinas a serem trabalhadas com as crianças.

Conforme Carvalho e Ibiapina (2004), os conceitos espontâneos são formados na fase que antecede a escolarização e os conceitos científicos são formados na fase escolar. A criança usa conceitos espontâneos que são fruto de sua experiência de vida cotidiana, depois, com um par mais experiente, amplia este conhecimento os unindo aos conceitos científicos (que requerem um nível mais elevado de abstração), conseguindo, assim, internalizá-los. Nesse sentido, as ações das professoras entrevistadas criam condições que possibilitam as crianças avançarem para os conceitos científicos quando estiverem no ensino fundamental.

Estes conceitos não podem ser separados um do outro, já que se relacionam, interagem, devido a formação ser fruto do processo de desenvolvimento que acontece por meio da aprendizagem e, para que isso aconteça, “[...] é necessário dirigir o pensamento a determinado objetivo, resultante da colaboração de outra pessoa que o estimula e o promova, bem como é necessário um meio que dirija o pensamento, um signo, a palavra” (Carvalho; Ibiapina, 2004, p. 189), ou seja, é necessário atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente.

Em relação à caracterização de conceito espontâneo, Dias (2019, p. 187) afirma que “[...] durante a trajetória de vida, os conceitos espontâneos são apropriados a partir das relações que estabelecem com o meio social”, são conhecimentos generalizados, “[...] tais conceitos devem ser testados e trazidos para o contexto de aprendizagem para construção do conhecimento, o que permite desenvolver melhor os estágios que envolvem a formação dos conceitos científicos”.

Dias (2019, p. 188) discorre sobre os três estágios do conceito científico. O primeiro estágio, o Pensamento Sincrético, “[...] é entendido como uma espécie de fusão entre realidade e fantasia, na qual a criança combina aleatoriamente as informações que recebe do meio às experiências pessoais”, é quando a criança mistura realidade e fantasia ao resolver um problema. No segundo estágio, chamado de Pensamentos Complexos, “[...] Vigotski (2000) ressalta que a criança não mais faz generalizações incoerentes: ela começa a se articular, buscando certa relação de finalidade entre as coisas, objetos e pessoas ao seu redor”. O terceiro estágio, entendido como Pensamentos por Conceitos, “[...] apresenta a predominância das abstrações e generalizações [...], o indivíduo tem plenas condições de aplicar uma palavra em diferentes contextos e em situações complexas”.

E aí, tá aí o professor pra escutar, né. Pra apanhar aqui, ali e pra dar continuidade. Porque o interessante desse projeto é a continuidade. Você não termina de fazer um livro e acabou porque durante a produção do livro aconteceram muitas coisas,

aconteceram perguntas, curiosidades, questionamentos, o que eles sabiam e o que pode ser ampliado, né. E aí, que é a segunda parte da pesquisa. De ir atrás. [...] A questão da matança dos animais. Então, a professora já tá ali, naquele momento, pra contribuir com aquilo. E pra orientar “Como é que a gente vai fazer agora? Vamos pesquisar, vamos saber quem é esse vilão. Pra vocês, qual a cara que ele tem?” Que foi o que ela fez, né? A Doroth (Alice, 2023).

O polvo, que é um dos salvadores, né, da história do pirata, ele foi confeccionado de N maneiras. Muitos usaram a meia, né? E eles colocaram, usaram tecido no polvo. Outros já usaram o plástico, né, recortando... E o bacana disso é essas possibilidades de a criança ter em mãos pra possibilitar que eles criem, né, outras possibilidades. [...] quando ela falou aqui “Eu instiguei eles a questionar sobre as gravuras, sobre as imagens”, ela foi pesquisar junto com eles, né? E isso que é o bacana porque não existe só uma tartaruga, nem todas as tartarugas são verdes, né. Tem tartarugas de tamanhos variados, tem tartarugas de formatos variados, e é disso que a gente tem que nutrir a criança pra que ela possa se enriquecer daquilo. Ela tem que se repertoriar dessas coisas. Tem que ter esse momento da investigação, né? Momento que eles sabem o que eles sabem, e aí o que eles podem fazer depois que pesquisar em, é isso que é o processo, né? A evolução do processo (Alice, 2023).

Carvalho e Ibiapina (2004, p. 186), em seus estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, ressaltam que “o processo de elaboração de conceitos científicos não ocorre de forma definitiva, mas evolui, posto que os indivíduos estão constantemente integrando novas significações aos objetos e fenômenos da realidade concreta”. Nesse sentido, podemos perceber na narrativa da professora Alice e nas ações pedagógicas da professora Doroth o ato de investigar e pesquisar os conteúdos com as crianças, o que Alice chama de dar continuidade.

Ainda de acordo com Carvalho e Ibiapina (p. 186, 2004), “ao explicar como essa evolução acontece, Vigotski recorre à análise das atividades do pensamento responsáveis pelo avanço das funções psicológicas para níveis superiores, em que os indivíduos ampliam as capacidades de abstrair (analisar) e de generalizar (sintetizar)”. Ou seja, é na escola que o ensino acontece, e é na Educação Infantil que acontece a criação de condições para a formulação de conceitos científicos como resultado do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na prática de ensino exercida pela professora Doroth e narrada pela professora Alice, vê-se a atuação sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente quando buscou ampliar o conhecimento das crianças na forma de questionamentos, pesquisas e reflexão sobre a matança dos animais na história dos super-heróis na floresta, sobre a existência das diferentes espécies de tartaruga e suas características, não só as que as crianças já viram, ao mesmo tempo em que utilizam a brincadeira de confeccionar os animais.

Contudo, é necessário destacar que é preciso ter cuidado com a generalização no ensino, por exemplo, nem sempre o caçador de animais é vilão. Quando há superpopulações de animais, inclusive por desequilíbrio de algum ecossistema, faz-se necessário liberar a caça para o ecossistema voltar ao equilíbrio.

Em outro momento também, a gente fez a teia no sentido de eles apanharem algumas palavras-chave da história, né, palavras de desafios de leitura, quem não sabia, o colega ajudava. E essa questão, né, remeteu a essas outras atividades. Como é que a aranha se locomove? Como surgiu o Homem-Aranha? O Homem-Aranha remete a um animal, um animal que tem pernas, que solta teia. E eles mesmos trazem isso, eles perceberam, dentro da sala de aula, uma pequena aranha e vai se desenvolvendo, vai se evoluindo, né. O que essa aranha tem de tão poderosa

que transforma o Homem-Aranha em super-herói? Então, essas coisas vão sendo questionadas, vão sendo investigadas. [...] Começou com os super-heróis e acabou que a gente foi pesquisar sobre a aranha, sobre a questão da amizade, das relações. Uma teia puxa a outra, um coleguinha puxa o outro e vai formando essa cadeia (Alice, 2023).

Então, eles tiveram esse momento de primeiro contato com a caixa pra brincar, pra manusear, pra conhecer a caixa com uma outra finalidade. E, depois disso, esse suporte pra desenhos, e eles ficaram livres pro desenho. Uns ficaram individualmente pra fazer o desenho, pegaram uma caixa pequena. Tinha caixa pequena, tinha caixa comprida, tinha caixa enorme. E outros ficaram em grupo. E quando eles terminaram a gente empilhou essas caixas e deixamos no pátio. Aí, cada um com suas caixas, seus desenhos, foram explicar seus desenhos pros colegas, eles foram explicar o próprio desenho. E, a partir daí, eles foram escrever. Esses desenhos tinham borboletas? Aí escreviam. Tinha riachos? Foi um momento de escrita também (Alice, 2023).

Quando a professora Alice narra que as próprias crianças trazem que a aranha é um animal que solta teia, é um exemplo de elas trazerem para o contexto escolar um conhecimento que já internalizaram. Por conseguinte, a professora, sendo um par mais desenvolvido, pesquisa com as crianças conhecimentos sobre a aranha para além do que elas já sabem e faz desafios de leitura. Estas são “[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vigotski, 2000, p. 58).

Em adição, trouxemos esses dois trechos, haja vista que ilustram o processo de leitura e escrita nesse projeto. Assim, vemos que a intencionalidade das professoras, como consta nos objetivos de seu planejamento, também foi de promover situações de ensino e de aprendizagem que favoreçam a função social da leitura e da escrita de uma forma prazerosa e significativa, criando condições para sua apropriação pelas crianças em processo de alfabetização.

Aí levantei questionamentos “Pode deixar os pássaros presos? Será que eles gostam?” “Não, tia, eles não gostam de ficar preso”. É a cultura que tem, né? De prender os animais (Doroth, 2023).

Uma vez uma criança disse assim, a gente estava falando sobre isso, né? A gaiola estava no centro da mesa na sala, aí ele disse, eu senti que ele ia e se arrependia pra falar, aí ele dizia “Mas o meu pai, ele gosta dos passarinhos” Porque o pai dele prendia pássaros, né? E aí foi uma coisa que a gente aproveitou pra desenvolver, né? E questionar com eles, né? “É legal? É bom? Como é que se sentiria o passarinho, né?” A questão de se sentir preso, não poder sair, não ser livre (Alice, 2023).

A professora Doroth levanta reflexões sobre a captura de animais, algo presente na nossa realidade, como os maus-tratos aos animais tirando sua liberdade. Nesse momento, a professora Alice relata um acontecimento em sua sala de aula, onde uma criança entrou em conflito interno, pois ela acreditava que o pai gostava de passarinhos mesmo os prendendo em gaiolas, mas estava aprendendo na escola os males que essa atitude pode trazer ao animal.

Você viu que durante todo esse projeto houve um processo que ia acontecendo através da escuta das crianças. A gente não elaborou esse projeto porque nós sentimos a responsabilidade de alfabetizar, porque alfabetização não é só você ensinar a ler e escrever, então, ele não foi só para as crianças se apropriarem da leitura e da escrita naquela forma convencional, né. O que a gente pensou foi, de alguma forma, oferecer possibilidades pra o desenvolvimento dessa criança e, principalmente, onde eles possam ser protagonistas, que a gente tenha esse momento de escuta,

tá? Porque a partir do momento em que a gente observa a conversa, observa esses interesses é que a gente começa a fazer todo um trabalho com eles. Quando a gente apresenta essa proposta de eles, ludicamente, escreverem um livro, ali a gente está ativando a imaginação, a criatividade deles. E é nesse momento de criação, de imaginação que vai potencializando nosso trabalho. [...] É um trabalho rico porque a gente não fica preso só à escrita e à leitura convencional, a gente parte do que eles já sabem, do que eles vivenciam a partir dessa escuta. E a partir daí é que a gente vai pra investigação. Olha que interessante, eles se mostram, eles se apresentam e aí a gente vai: “Vamos investigar! Vamos saber se é isso mesmo. Olha que interessante o que você falou! Será que é isso mesmo?”

Vamos assistir esse vídeo, esse vídeo vai mostrar”. A partir dessas possibilidades vai se ampliando, né (Alice, 2023).

Então, o desenho, nas escolas, no geral, ainda é muito retraído por conta desses estereótipos de achar que o desenho só é válido, só é bonito se ele for, aos olhos do adulto, for perfeito, for parecido com o desenho do adulto. E isso é muito triste porque você tá cortando, podando a criança, né, não deixando que a criança tenha a oportunidade de se expressar. E nesse projeto eles tiveram a oportunidade de se expressar através do desenho, não só no papel. Não temos a foto, mas eles realizaram desenho em caixa de papel que eles amaram. A gente fez desenho efêmero que foi com gotejador de água, a gente fez desenho no chão com giz, a gente fez desenho nas caixas, né. [...] E a atividade foi explorar as possibilidades de proposição do desenho. A gente fez em vários lugares, em lugares que eles não eram habituados a desenhar (Alice, 2023).

Tendo em vista a narrativa da professora Alice sobre a escuta das crianças, o oferecimento de possibilidades, a valorização da ação da criança, a ativação da imaginação e criatividade e a ampliação de investigações, bem como os resultados postos no dia da culminância do projeto, nos remetemos à Carvalho e Ibiapina (2004, p. 191) quando colocam que “[...] o contato da criança com atividades sistematizadas e adequadamente organizadas resultam em desenvolvimento mental, pondo em movimento várias funções e processos psicológicos que possibilitam a transposição dos conceitos espontâneos em científicos”. Ou seja, vemos mais uma vez a Educação Infantil criando condições para a formulação de conceitos científicos. Além disso, vemos um dos objetivos do projeto Ateliê de Histórias sendo atingido, o de criar histórias vivenciando a escuta ativa e a ação infantil, através da produção artística e do uso de múltiplas linguagens.

Nesse sentido, percebemos o desenvolvimento das crianças frente às várias experiências de aprendizagem que vivenciaram quando as professoras, intencionalmente, atuaram sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente e criando condições para avançarem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. A exemplo disso, destacamos, de maneira geral, a criação de uma história coletiva, as representações e expressões de diferentes maneiras (diálogos, desenho e esculturas de lã, por exemplo), as pesquisas e investigações, e a valorização e utilização da brincadeira simbólica no processo ensino-aprendizagem, pois tudo que a criança precisa aprender deve estar no meio, como a linguagem escrita, a linguagem verbal e a linguagem de outras áreas.

Diante do exposto e dos estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, fica evidente que as professoras tiveram a intencionalidade de fazer as crianças se desenvolverem integralmente, não focando apenas no desenvolvimento cognitivo no que se refere à leitura e à escrita, a partir das atividades propostas. Para isso, fica evidente a necessidade das aproximações e relações sociais dos sujeitos e o contato com um par mais experiente, como na Zona de Desenvolvimento Iminente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto principal da Psicologia Histórico-Cultural é que o ser humano não nasce humano, mas, forma-se humano. Nessa formação humana, é necessário que haja o desenvolvimento do psiquismo, como o surgimento de funções psicológicas superiores, que dependem das relações sociais para se formar. Nesse sentido, para a humanização, está implicada a necessidade da interação com o outro para que ocorram, no indivíduo como um todo, transformações.

Sendo assim, atestou-se a atuação das professoras sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, pesquisando com os pequenos, estimulando a criticidade das crianças e possibilitando a formação de novos saberes e conhecimentos.

As crianças desenharam com a lã, na caixa de papelão e no papel, com diferentes tipos de riscantes, desenho efêmero com gotejador de água, desenho no chão com giz. A intencionalidade das professoras era de trabalhar as formas, as cores, a interação com outro como quando eles apresentam o que fizeram, além do incentivo para as crianças atravessarem a insegurança e produzirem com autonomia. A proposição da brincadeira da teia teve a intenção de desafiar as crianças a lerem, a se ajudarem e interagirem quando não sabiam, a fortalecer as relações e, com questionamentos, as professoras também entraram na discussão sobre as aranhas.

Assim, foram criadas condições para avançarem dos conceitos espontâneos para compreensões mais elaboradas sobre a realidade social, condição necessária no percurso de elaboração dos conceitos científicos. A atuação sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente é condição para serem criadas mediações capazes de gerar o desenvolvimento do psiquismo das crianças.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 323-332, jul./dez. 2011.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez. 2009.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Orisvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 08 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: UFC, 2004.
- COSTA, Eduardo Moura; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia histórico-cultural e a relação entre instrumento e signo no desenvolvimento infantil: uma discussão metodológica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 18, p. 101-123, 2016.

- DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski:** debates e atualidades na pesquis. Porto Alegre: Fi, 2019.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. *In:* PASQUALINI, Juliana; TEIXEIRA, Lucas; AGUDO, Marcela (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2018. p.117- 133.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A teoria do ensino desenvolvimental na formação de professores.** [s./; s.n.], 2021. 1 vídeo (133 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zSHxz0stsmA>. Acesso em: 08 set. 2023.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.
- MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar:** de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, [s./], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, jan./abr. 2017.
- NASCIMENTO, Maria Aurilene Alves do. **Jogo como instrumento na mediação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com autismo.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
- TULESKI, Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, [s./], n. 3, p. 281-301, 2013.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5 ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas sobre L. S. Vigotski:** Sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.