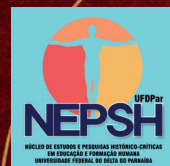


EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

diálogos com o objeto de pesquisa
no contexto da graduação

Organizadores

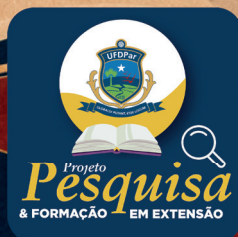
Francisco Antonio Machado Araujo
Lucelia Costa Araujo



EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: diálogos com o objeto de pesquisa no contexto da graduação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO DELTA DO PARNAÍBA



Francisco Antonio Machado Araujo
Lucelia Costa Araujo
Organização

EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO HUMANA:
diálogos com o objeto de pesquisa
no contexto da graduação



2026

Conselho Editorial

Francisco Antonio Machado Araujo (Presidente)
Algeless Milka Pereira Meireles da Silva (UFDPar)
Cintia Martins Perinotto (UFDPar)
Francisca Maria de Sousa (UFDPar)
Frederico Osanan Amorim Lima (UFDPar)
José Jonas Alves Correia (UFDPar)
Hélder Ferreira de Sousa (UFDPar)
Maria Dilma Ponte de Brito (UFDPar)
Manoel Dias de Souza Filho (UFDPar)
Natasha Teixeira Medeiros (UFDPar)
Pedro Jorge Sousa dos Santos (UFDPar)
Rosa Helena Rebouças (UFDPar)
Tatiane Caroline Daboit (UFDPar)
Jezio Hernani Bomfim Gutierre (Fund. Editora da UNESP)
Jakson Renner Rodrigues Soares – UdC (Espanha)
Juan Carlos Sierra - Universidade De Granada (Espanha)
Jezio Hernani Bomfim Gutierre (UNESP)
Fernando de Souza Coelho (EACH-USP)
Jakson Renner Rodrigues Soares (UdC)
Juan Carlos Sierra (UGR)

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: diálogos com o objeto de pesquisa no contexto da graduação

© Francisco Antonio Machado Araujo
Lucelia Costa Araujo

Diagramação

Wallérya Maria Pereira Silva

Capa

Otávio Augusto Cerqueira Araujo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E21 Educação e formação humana: diálogos com o objeto de pesquisa no contexto da graduação / Francisco Antonio Machado Araujo, Lucelia Costa Araujo, organização. – Parnaíba, PI: EDUFDFPar, 2026. 60 p.

ISBN versão digital: 978-65-82654-17-6

1. Pesquisa. 2. Ensino superior. 3. Psicologia histórico-cultural.
4. Relações sociais. I. Araujo, Francisco Antonio Machado.
II. Araujo, Lucelia Costa. III. Título.

CDD: 001.4

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3ª Região/1188

DOI: 10.29327/5936009

Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/5936009>



Luís Inácio Lula da Silva
Presidente da República

Camilo Santana
Ministro da Educação

João Paulo Sales Macedo
Reitor

Vicente de Paula Censi Borges
Vice-reitor

Rafael Araújo Sousa Farias
Pró-reitor de Administração

Osmar Gomes de Alercar Junior
Pró-reitor de Planejamento

Eugênia Bridget Gadelha Figueiredo
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Francisco Jander de Sousa Nogueira
Pró-reitor de Extensão e Cultura

Jefferson Soares de Oliveira
Pró-reitor de Pesquisa , Pós-Graduação e Inovação

Gilvana Pessoa de Oliveira
Pró-reitora de Assistência Estudantil

Francisco Antonio Machado Araujo
Chefe Editor da EDUFDPa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
--------------------	---

CAPÍTULO 1

AFETIVIDADE E MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS	10
---	----

Bárbara Ferreira de Araújo

Francisco Antonio Machado Araujo

CAPÍTULO 2

O PAR MAIS DESENVOLVIDO NA CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DE CRIANÇAS EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO	20
--	----

Thaissa Cristina Bittencourt Costa

Francisco Antonio Machado Araujo

CAPÍTULO 3

A DIALÉTICA REALIDADE E POSSIBILIDADE EM ARTICULAÇÃO AO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA	31
---	----

Wallérya Maria Pereira Silva

Francisco Antonio Machado Araujo

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS: ENFRENTANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM 40

Isabelle de Carvalho Damasceno

Lucelia Costa Araujo

CAPÍTULO 5

VIVÊNCIAS CONSTITUTIVAS DA TRAJETÓRIA FORMATIVADOCE: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA.....49

Nadiane Rodrigues de Melo Costa

Lucelia Costa Araujo

SOBRE OS AUTORES 59

APRESENTAÇÃO

A obra *Educação e Formação Humana: diálogos com o objeto de pesquisa no contexto da graduação* reúne estudos constituídos a partir de pesquisas desenvolvidas em nível de graduação por membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana, da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Em sua diversidade temática, os capítulos encontram unidade na compreensão de que os processos educativos não podem ser explicados de modo isolado das relações sociais, históricas e culturais nas quais os sujeitos se constituem.

Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a coletânea assume o desenvolvimento humano como processo mediado pela apropriação da cultura através da linguagem. Nessa perspectiva, o sujeito não nasce portador das formas mais complexas de pensamento, linguagem, consciência e ação: elas se desenvolvem nas relações sociais, por meio da atividade e da mediação de outros sujeitos e dos instrumentos culturais. A educação adquire, assim, papel decisivo na formação humana, sobretudo quando o ensino se organiza intencionalmente para criar condições de aprendizagem em condições de impulsionar novas possibilidades de desenvolvimento.

Os textos materializam essa compreensão em diferentes objetos de investigação. A discussão sobre afetividade evidencia sua unidade com a cognição e seu papel na constituição de práticas educativas bem-sucedidas. No campo da alfabetização, a mediação do par mais desenvolvido é analisada como condição para que ações inicialmente compartilhadas sejam progressivamente apropriadas pelas crianças, favorecendo

maior consciência e autonomia no uso da linguagem escrita. Também nesse campo, a articulação entre as categorias dialéticas Realidade e Possibilidade e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal permite compreender as dificuldades de leitura e escrita não como limites fixos, mas como expressão de processos em movimento, nos quais condições ainda não consolidadas podem constituir-se mediante condições educativas adequadas.

A coletânea problematiza, ainda, as dificuldades de aprendizagem a partir de uma perspectiva não estigmatizante, destacando a mediação docente, a organização intencional do ensino e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por fim, a categoria vivência possibilita compreender como as relações entre sujeito e meio, objetividade e subjetividade, participam da produção de significações que constituem a trajetória formativa e a prática de professores em início de carreira.

Mais do que reunir resultados, esta publicação expressa um modo de compreender a pesquisa como atividade formativa. Ao investigar problemas concretos da educação, apropriar-se de categorias teóricas, produzir dados e elaborar sínteses, o estudante também transforma sua relação com o conhecimento e com a realidade que busca compreender. Nesse sentido, pesquisar na graduação significa criar condições para a formação do pensamento teórico, da autonomia intelectual e de uma postura crítica diante dos fenômenos educacionais. É precisamente aí que reside uma das maiores contribuições desta obra: afirmar a pesquisa, desde a formação inicial, como mediação fundamental para a formação humana, acadêmica e profissional.

CAPÍTULO 1

AFETIVIDADE E MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS

Bárbara Ferreira de Araújo
Francisco Antonio Machado Araujo

1 INTRODUÇÃO

A afetividade constitui dimensão fundamental das relações humanas e assume especial relevância no contexto escolar, uma vez que atravessa as relações entre professores, estudantes e o conhecimento. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreender sua presença nas práticas pedagógicas exige superar concepções que a restringem às manifestações de carinho, cuidado ou acolhimento, reconhecendo-a como elemento constitutivo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, afetividade e cognição formam uma unidade. Sasaki, Sforini e Belieri (2021, p. 76) destacam “o entendimento de que a aprendizagem não se restringe somente à cognição, mas que envolve aspectos afetivos e cognitivos, em unidade”. Essa compreensão permite reconhecer que as relações estabelecidas na atividade pedagógica produzem afetações que interferem nos sentidos atribuídos pelos estudantes à escola, ao conhecimento e ao próprio ato de aprender.

Nesse movimento, a atuação docente adquire centralidade. Conforme Marques (2020, p. 29), “professores e alunos são afetados de diversas maneiras, fato que impulsiona aumentando ou diminuindo a potência de pensar e agir de cada um, o que contribui tanto para o sucesso como para o fracasso das ações educativas”.

Diante disso, objetivamos analisar a mediação das relações afetivas no contexto escolar e suas implicações para o desenvolvimento de práticas educativas bem-sucedidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as significações docentes, a organização do ensino e as condições produzidas para a apropriação do conhecimento e a formação humana.

2 AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS

Em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é compreendido como processo histórico e social, constituído nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com a cultura. Nessa perspectiva, as dimensões afetiva e cognitiva não podem ser separadas, pois integram a atividade humana e participam da produção de sentidos que orienta a relação do indivíduo com o conhecimento. Bernardes (2017, p. 67) destaca que “a natureza que influi sobre a constituição e o desenvolvimento humano não são mais as leis biológicas, mas as condições históricas”. A afetividade, portanto, constitui-se nas relações sociais e participa das formas de pensar, sentir e agir.

Esse processo ocorre por meio da apropriação da cultura. Leontiev (1978, p. 285) afirma que “cada indivíduo aprende a ser um homem”, pois aquilo que é dado biologicamente não é suficiente para que o sujeito se constitua humanamente. A escola assume função fundamental ao possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. A mediação torna-se central nessa relação, uma vez que, conforme Martins

(2015, p. 49), “a internalização de signos, mediando a relação sujeito/objeto, representa o ‘divisor de águas’” entre formas elementares e superiores de funcionamento psíquico.

No campo educativo, a mediação envolve a organização intencional das condições pelas quais o estudante se relaciona com o conhecimento. Afetividade e mediação articulam-se porque toda atividade pedagógica produz afetações, podendo ampliar ou restringir a participação, os motivos para aprender e os sentidos atribuídos às experiências escolares. Nessa direção, Carvalho e Marques (2015, p. 79) consideram bem-sucedidas “as atividades que produzem o novo, que, ao afetarem com alegria professores e alunos, alteram suas realidades positivamente, gerando desenvolvimento e aprendizagens”.

Marques (2020, p. 24) explicita essa compreensão ao definir práticas educativas bem-sucedidas como:

práticas educativas bem-sucedidas o conjunto de ações intencionais de ensino planejadas, organizadas e operacionalizadas pelo professor desenvolvidas em contexto educativo, destinadas a criar oportunidades de aprendizagem que impulsionem zonas de desenvolvimento iminente e, por conseguinte, promovam o surgimento de funções psicológicas superiores que vão proporcionar ao estudante uma vida intelectual, social, afetiva, estética e cultural de melhor qualidade.

Assim, uma prática educativa bem-sucedida não se reduz a resultados escolares imediatos. Ela pressupõe mediação consciente, organização do ensino, relações afetivas capazes de produzir sentidos e condições para a apropriação do conhecimento, orientando-se para o desenvolvimento integral e para a formação humana.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, com características de Estado da Questão, orientada pela compreensão das produções científicas acerca da mediação das relações afetivas e de suas implicações para

práticas educativas bem-sucedidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem qualitativa possibilitou interpretar o fenômeno considerando sua complexidade e os significados produzidos nas relações sociais, em consonância com Chizzotti (2003).

O Estado da Questão foi adotado como procedimento para identificar e analisar como o objeto vem sendo abordado na produção acadêmica. Para Nóbrega e Therrien (2004, p. 7), esse procedimento permite compreender “como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”.

O levantamento foi realizado no *Google Acadêmico*, considerando publicações entre 2021 e 2026 e descritores relacionados à afetividade, mediação, Psicologia Histórico-Cultural e anos iniciais. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o *corpus* foi constituído pelas pesquisas de Sasaki, Sforini e Belieri (2021), Silva (2021) e Januário e Santos (2022).

Os dados foram analisados qualitativa, descritiva e interpretativamente, buscando aproximações, recorrências, diferenças e lacunas entre as produções, com atenção às concepções de afetividade, às mediações pedagógicas e às características atribuídas às práticas educativas bem-sucedidas.

4 AFETAR PARA EDUCAR: RELAÇÕES AFETIVAS, MEDIAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS

A análise das pesquisas selecionadas permitiu compreender que a afetividade, quando examinada a partir da Psicologia Histórico-Cultural, ultrapassa sua associação imediata ao carinho, ao acolhimento ou à empatia. Ela se constitui no interior das relações pedagógicas e participa da maneira como professores e estudantes se vinculam ao conhecimento, atribuem sentido às experiências escolares e se envolvem com a atividade educativa. A partir das contribuições de Sasaki,

Sforni e Belieri (2021), Silva (2021) e Januário e Santos (2022), a discussão foi organizada em três movimentos articulados: as significações docentes sobre a afetividade; as contribuições das relações afetivas para a constituição de ambientes inclusivos, cooperativos e motivadores; e as implicações dessas significações na organização de práticas educativas bem-sucedidas.

4.1 Movimento 1: Como os professores significam a afetividade?

As pesquisas analisadas revelam que as significações docentes sobre a afetividade são constituídas por compreensões diversas, mas convergem ao reconhecer sua importância para a aprendizagem. Em alguns casos, o afeto aparece associado principalmente ao acolhimento, à atenção e à proximidade entre professor e estudante. Na pesquisa de Silva (2021, p. 65), os docentes “consideram a afetividade como algo importante para a aprendizagem escolar, tanto que enfatizam que sem o afeto o aluno não se sente motivado a aprender”. Tal compreensão evidencia a presença da dimensão afetiva na atividade docente, embora ainda possa permanecer vinculada predominantemente às relações interpessoais.

Esse movimento também aparece nas professoras investigadas por Januário e Santos (2022), que relacionam afetividade às necessidades e dificuldades concretas dos estudantes. As autoras sintetizam:

fica evidente nas respostas das professoras que há uma compreensão acerca da influência da afetividade na aprendizagem dos estudantes, visto que é fundamental se atentar aos sentimentos e emoções envolvidos nesse processo como também às dificuldades de cada aluno. Além disso, cabe ao docente propiciar condições para que o conhecimento seja alcançado. (Januário; Santos, 2022, p. 42).

Entretanto, a análise das pesquisas nos permite avançar para além da identificação da afetividade com carinho ou empatia. Sasaki, Sforni e Belieri (2021, p. 90) afirmam que “a atividade de estudo não envolve apenas o estudante, mas

também a ação docente que, por sua vez, afeta as ações discentes”. Assim, afetar também significa organizar situações de ensino, selecionar conteúdos, produzir motivos para aprender e estabelecer formas de relação com o conhecimento.

Seguindo essa compreensão, as significações docentes constituem mediações que orientam a atividade pedagógica, podendo favorecer ou limitar o envolvimento dos estudantes e suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

4.2 Movimento 2: O que as relações afetivas produzem nas condições de aprendizagem?

O segundo movimento da análise evidencia que as relações afetivas interferem diretamente na constituição das condições em que a aprendizagem se realiza. Nas pesquisas examinadas, ambientes inclusivos, cooperativos e motivadores não aparecem como resultado espontâneo da convivência escolar, mas como produção das mediações organizadas pelo professor, envolvendo escuta, diálogo, reconhecimento das singularidades e participação ativa dos estudantes. Silva (2021, p. 40) afirma que a aprendizagem escolar “ocorre a partir de interações e cooperações constituídas por afetos”, indicando que a atividade pedagógica é atravessada pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si.

Essa compreensão aparece de forma particularmente clara em Januário e Santos (2022, p. 24):

um ambiente rico em afetos positivos propiciará uma confiança mútua do estudante em si mesmo como também no docente responsável por fazer a mediação e viabilizar experiências de aprendizagens efetivas, capazes não somente de gerar boas notas nas avaliações, mas uma ampliação do olhar do educando perante o mundo, de forma que este possa utilizar os conhecimentos adquiridos no contexto social em que se encontra.

A cooperação também se apresenta como dimensão constitutiva dessas relações. Quando a prática pedagógica favorece o diálogo, a ajuda mútua e a participação, ampliam-

se as possibilidades de envolvimento dos estudantes com o conhecimento. Nesse sentido, Januário e Santos (2022, p. 20) destacam a importância de o professor “ouvir os questionamentos, promover o diálogo, acordos, enfim, ser sensível às necessidades dos alunos”.

Isso nos leva a compreender que inclusão, cooperação e motivação constituem-se nas próprias relações pedagógicas. As afetações produzidas nessas experiências podem ampliar a confiança, o interesse e a participação dos estudantes, criando condições mais favoráveis à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento humano.

4.3 Movimento 3: Como as significações acerca da afetividade repercutem na prática docente?

O terceiro movimento da análise nos permite compreender que as significações construídas pelos docentes acerca da afetividade não permanecem apenas no plano das concepções, pois repercutem diretamente na maneira como o ensino é organizado. Quando o professor reconhece que afetividade e cognição constituem uma unidade, suas escolhas pedagógicas passam a considerar não somente o conteúdo a ser ensinado, mas também as condições concretas pelas quais os estudantes se relacionam com esse conhecimento. Nesse sentido, Silva (2021, p. 34) afirma que “uma das condições subjetivas que favorecem o sucesso da atividade pedagógica é a mediação da mesma por fatores cognitivos e afetivos”.

Essa compreensão desloca a afetividade de uma dimensão acessória para o interior da própria atividade pedagógica. Planejar, selecionar estratégias, contextualizar conhecimentos e criar oportunidades de participação são ações que também produzem afetações. Ao tratar dessa relação, Silva (2021, p. 29) destaca:

podemos inferir que as relações sociais estabelecidas entre professores e alunos envolvem um todo, aí composto tanto por questões afetivas quanto cognitivas, logo este processo de ensino e aprendizagem de alguma forma promove o desenvolvimento do ser humano, seja o professor, seja o aluno, porque tanto um quanto o outro desenvolvem-se como humanos.

Há, portanto, uma relação estreita entre aquilo que o professor compreende sobre afetividade e as mediações que efetivamente organiza.

As pesquisas também indicam que uma prática educativa bem-sucedida precisa produzir motivos para que o estudante se envolva com o conhecimento. Sasaki, Sforini e Belieri (2021, p. 77) ressaltam que “faz-se necessário que o sujeito tenha necessidades e motivos para agir”. Assim, o êxito da prática educativa não decorre apenas da escolha de uma metodologia, mas da capacidade de organizar intencionalmente experiências que articulem conhecimento, afetividade e participação, criando condições para aprendizagens que façam sentido e contribuam para a formação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a afetividade ocupa lugar constitutivo nas práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que manifestação de carinho ou acolhimento, ela participa das mediações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimento, influenciando a forma como as crianças se envolvem com as atividades escolares, atribuem sentido ao aprender e constroem possibilidades de desenvolvimento.

As pesquisas analisadas também evidenciaram que as significações docentes sobre a afetividade repercutem diretamente na organização do ensino. Quando compreendida em unidade com a cognição, a afetividade passa a orientar escolhas didáticas, formas de interação e estratégias voltadas à participação dos estudantes, contribuindo para a constituição

de ambientes inclusivos, cooperativos e motivadores. Nesse sentido, práticas educativas bem-sucedidas não resultam apenas do domínio dos conteúdos ou da aplicação de metodologias específicas, mas da organização consciente de mediações que articulem conhecimento, relações humanas e formação integral. Conclui-se, portanto, que afetar e educar constituem movimentos inseparáveis quando a atividade pedagógica assume como finalidade a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generecidade na educação. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 63-80.

CARVALHO, Maria Vilani Costa; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. O ensino como lugar de encontros alegres: reflexões a partir da psicologia socio-histórica e da filosofia de Espinosa. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 20, n. 2, p. 77-93, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

JANUÁRIO, Giovana Moreira; SANTOS, Gleyciane Moreira. **Mediação pedagógica e afetividade: em busca de evidências no processo de alfabetização**. Lavras, MG, 2022. 58 p.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1978.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos.** Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

SASAKI, Aline Harumi; SFORNI, Marta Sueli de Faria; BELIERI, Cleder Mariano. Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, v. 13, n. 32, p. 75-94, 2021.

SILVA, Magnólia Moreira e. **As significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental mediando a atividade pedagógica.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

CAPÍTULO 2

O PAR MAIS DESENVOLVIDO NA CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DE CRIANÇAS EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

Thaissa Cristina Bittencourt Costa
Francisco Antonio Machado Araujo

1 INTRODUÇÃO

A apropriação da linguagem escrita constitui um processo histórico e cultural que ultrapassa o domínio técnico de letras, sílabas e palavras. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a escrita é um instrumento cultural produzido nas relações sociais e apropriado em processos educativos mediados, relacionando-se ao desenvolvimento do pensamento, da comunicação e da participação social. Duarte, Duarte e André (2009, p. 84) destacam que:

O desenvolvimento da linguagem faz parte da experiência cultural. Dentre as diversas linguagens humanas, destacamos aqui a escrita como uma função cultural complexa, que permeia todas as relações sociais em uma sociedade letrada, propicia um jogo de relações pessoais de comunicação e expressão de ideias e sentimentos, contribui como instrumento de auxílio à memorização e promove o desenvolvimento cultural do indivíduo.

Essa compreensão afasta-se de práticas reduzidas à reprodução mecânica de códigos e reconhece que a aprendizagem ocorre nas relações da criança com outros sujeitos e com instrumentos culturais. Nessa perspectiva, a mediação assume centralidade. Para Oliveira (1997, p. 26), a mediação “é

um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. A atuação do outro mais experiente cria condições para formas mais conscientes e autônomas de relação com a escrita, considerando que, segundo Vygotsky (1991, p. 41), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: no primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual”.

A investigação tomou como contexto as experiências do Projeto Alfaletando em Jogo, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), desenvolvido durante doze meses, entre 2025 e 2026, em uma Organização Não Governamental de Parnaíba-PI, com crianças do 4º e 5º ano que apresentavam dificuldades de leitura, escrita, produção e interpretação textual. As atividades envolveram práticas de alfabetização e letramento mediadas por diferentes gêneros, considerando que “os gêneros textuais estão presentes por todo lugar, e ao compreendê-los torna a vida mais significativa” (Santos; Souza; Taques, 2023, p. 57).

Diante disso, questionamos: “De que forma a mediação do par mais desenvolvido, orientada pela Psicologia Histórico-Cultural, contribui para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças em práticas de leitura e produção textual?” Assim, objetivamos compreender como essa mediação contribui para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças nas práticas de leitura e produção de textos desenvolvidas no projeto.

2 LINGUAGEM, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Partindo da compreensão histórico-cultural, a linguagem escrita constitui produção humana histórica, apropriada nas relações sociais por meio do contato com signos, significados e conhecimentos produzidos culturalmente. Nessa direção, Silva

e Gonçalves (2024, p. 2) afirmam que “a aprendizagem humana se fundamenta nas interações constituídas historicamente entre determinado indivíduo e um grupo social”.

A linguagem não se limita à comunicação, pois participa da constituição da consciência e da organização do pensamento. Leontiev (2004, p. 93-94) explica que a linguagem “não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos [...] torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade”. Assim, a escrita possibilita a apropriação de significações historicamente produzidas e a elaboração de formas de compreender e expressar a realidade. Para Araujo (2015, p. 45), os significados são “produções históricas, culturais e sociais que compartilhados entre os homens permitem o processo de comunicação e a internalização do mundo”.

O desenvolvimento da linguagem depende das condições sociais e culturais vivenciadas pelo sujeito. Silva e Gonçalves (2024, p. 8) afirmam que a linguagem, é “fruto das relações do homem com o ambiente, depende estritamente de um contexto social estimulador do desenvolvimento, podendo tanto acelerar ou ainda tornar lentos os comportamentos de um sujeito quando da ausência desses elementos”. Nessa dinâmica, Vygotsky (1991, p. 20) destaca que “a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”.

A mediação torna-se, portanto, central nesse processo. Saviani (2016, p. 77) afirma que “mediação é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’ o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento”.

A aprendizagem não se limita às capacidades já consolidadas pela criança, mas envolve aquilo que ela pode realizar com a colaboração de um sujeito mais experiente. Nessa perspectiva, o par mais desenvolvido cria condições para avanços qualitativos, especialmente no âmbito da zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (1991, p. 58) esclarece que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o movimento mental prospectivamente”.

O sujeito mais experiente, portanto, não substitui a ação da criança, mas organiza situações e provoca reflexões capazes de impulsionar sua atividade. Goulart (2019, p. 66) destaca:

O professor é aquele que orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas.

A mediação pedagógica favorece, assim, a passagem de ações realizadas com auxílio para formas progressivamente mais autônomas.

Nesse processo, os gêneros textuais constituem instrumentos culturais que inserem a criança em práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando a apropriação de signos e significados. Bernardes (2011, p. 326) esclarece que “sem os signos e os significados dos objetos, fatos e fenômenos mediados nos processos educativos em geral, a atividade prática permaneceria em uma etapa pré-intelectual, sensorial e esvaziada de representações produzidas pelo homem no movimento de transformações da natureza”.

Nessa compreensão, Lima, Andrade e Nobres (2023, p. 68) afirmam que “o uso dos gêneros textuais é essencial para que o educando se insira nas práticas de leitura e escrita e seja estimulado desde cedo a significar a linguagem considerando seu uso social”.

CAPÍTULO 2

O PAR MAIS DESENVOLVIDO NA CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DE CRIANÇAS EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, buscando compreender as experiências construídas pelas crianças em seu contexto concreto de participação no Projeto Alfaletando em Jogo. Essa opção possibilitou acompanhar não apenas as produções escritas, mas também falas, interações, dificuldades e mudanças observadas durante as atividades. Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1991, p. 49) afirmam que a “investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto”.

O estudo foi realizado durante doze meses, entre 2025 e 2026, em uma Organização Não Governamental localizada em Parnaíba-PI. Participaram crianças de 9 a 11 anos, matriculadas no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que apresentavam dificuldades relacionadas à leitura, escrita, produção e interpretação textual.

A produção dos dados ocorreu por meio de diários de bordo, registros fotográficos e vídeos. Os diários reuniram acontecimentos dos encontros, falas, gestos e situações relacionadas ao desenvolvimento das crianças. Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017, p. 123) assinalam que esse instrumento “pode ser utilizado para o acompanhamento do desenrolar de projetos de pesquisa”.

Após a organização do *corpus*, realizamos a triangulação das diferentes fontes, confrontando evidências referentes às mesmas situações educativas. Como orienta Stake (2011, p. 47), é necessário “triangular os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam”. Para este estudo, selecionamos o núcleo analítico referente

às contribuições do par mais desenvolvido, focalizando intervenções, questionamentos, pistas e apoios oferecidos nas práticas de leitura e produção textual.

4 ENTRE A AÇÃO COMPARTILHADA E A AUTONOMIA: MEDIAÇÕES DO PAR MAIS DESENVOLVIDO NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

As práticas de leitura desenvolvidas no Projeto Alfaletando em Jogo evidenciaram que a mediação do par mais desenvolvido não se restringia à correção de dificuldades ou ao fornecimento de respostas. Durante as leituras compartilhadas, diante de dúvidas sobre palavras, sentidos ou elementos do texto, a monitora retomava informações e formulava intervenções que levavam as crianças a buscar respostas no próprio texto.

Esse movimento aproxima-se da compreensão de Vygotsky (1991, p. 57), segundo a qual “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha”. A ajuda, portanto, assumia caráter formativo, pois criava condições para que a criança participasse ativamente da atividade de leitura. Bruxel e Bianchi (2023, p. 46-47) destacam:

Para apropriar-se da leitura e da escrita, a criança precisa internalizar a organização dessa linguagem e, nesse processo, ela se apropria da fala do outro e a torna sua [...] isto ocorre no processo de socialização, visto que, quando se relaciona com o adulto, a criança reconstrói as formas culturais, o pensamento, as significações e os usos das palavras.

A ação compartilhada favoreceu a passagem da dependência imediata para uma postura mais reflexiva diante da leitura.

Durante as atividades de produção textual, a mediação assumiu um caráter provocador. Em vez de indicar o que deveria ser escrito, a monitora recorria a perguntas sobre personagens, conflitos, acontecimentos e possíveis desfechos das narrativas. Esses questionamentos levavam as crianças a interromper momentaneamente a escrita, pensar sobre aquilo que pretendiam comunicar e reorganizar a sequência das ideias antes de registrá-las.

Tal intervenção distancia-se de uma prática centrada exclusivamente na correção. Como afirma McLane (1996, p. 300), “o papel da professora é de um editor amigável que ensina crianças sobre como revisar seus escritos, na tentativa de estabelecer um contexto de comunicação mais efetivo”. A mediação, nesse caso, criava condições para que as próprias crianças identificassem possibilidades de reorganização de seus textos.

Esse processo evidencia a relação entre linguagem e pensamento, uma vez que, conforme Vygotsky (2008, p. 156-157), “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”. Assim, ao responderem às provocações da monitora e reelaborarem suas narrativas, as crianças não apenas modificavam a escrita, mas também reorganizavam o próprio pensamento.

A revisão das produções tornou-se um momento importante para compreender os efeitos da mediação no desenvolvimento das crianças. A monitora relia os textos juntamente com elas, retomando a organização dos personagens, dos acontecimentos, do problema e da solução das narrativas. O propósito não era simplesmente localizar erros ou apresentar uma forma correta de escrever, mas levar cada criança a perceber sua própria produção, analisá-la e decidir o que precisava ser reorganizado.

Nesse processo, a presença do sujeito mais experiente funcionava como apoio para operações que, inicialmente, ainda não eram realizadas de maneira independente. Tudge

(1996, p. 155) destaca que “Quando os conservadores se associam a parceiros não-conservadores, a relação entre eles é, de alguma forma, similar à relação entre um adulto e uma criança”. A interação, portanto, abria possibilidades para que procedimentos construídos coletivamente fossem progressivamente apropriados pelas crianças.

Os registros revelaram mudanças nessa relação com a escrita. As crianças passaram a refletir antes de escrever, organizar melhor os acontecimentos e utilizar, sem a intervenção imediata da monitora, estratégias anteriormente realizadas com auxílio. Esse movimento pode ser compreendido a partir de Vygotsky (1991, p. 41), ao afirmar que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”.

A autonomia observada, portanto, não significou ausência de mediação, mas expressou seu resultado: ações inicialmente compartilhadas foram apropriadas pelas crianças e passaram a orientar de maneira mais consciente suas práticas de leitura, escrita e revisão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que a mediação intencional do par mais desenvolvido contribuiu para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças, sobretudo quando as intervenções ultrapassaram a correção imediata e passaram a provocar reflexão sobre o que se lia e escrevia. Questionamentos, pistas, releituras e revisões compartilhadas favoreceram a organização das ideias e possibilitaram que ações inicialmente realizadas com auxílio fossem, gradativamente, desenvolvidas com maior autonomia. Nesse processo, a escrita adquiriu maior significado para as crianças e passou a relacionar-se às suas experiências e intenções comunicativas.

Consideramos nessa pesquisa que a atuação do par mais desenvolvido cria condições para que a criança se aproprie da linguagem escrita de forma mais consciente, transformando estratégias construídas na ação compartilhada em recursos para sua atuação autônoma. A mediação revela-se, assim, fundamental à formação humana, ao ampliar as possibilidades de pensar, expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais de linguagem.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, F. A. M. **Educação.com Tecnologia**: desvelando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC's. Teresina: Edufpi, 2015.

BERNARDES, M. E. M.. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia escolar e educacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, p. 323-332, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1991.

BRUXEL, C. M. L.; BIANCHI, V.. A intermediação do professor para a produção de sentidos na alfabetização. In: CABELEIRA, M. D. S.; KONAGESKI, J.T. B.; ARNHOLD, A. L. (org.). **Universidade: vez e voz de discentes e egressos**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2023. p. 41-50.

DUARTE, L. F.; DUARTE, L. F.; ANDRÉ, T. C.. A linguagem escrita na teoria histórico-cultural. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu**, v. 11, n. 2, p. 81-90, 2009.

GOULART, C. M. A. **Alfabetização em perspectiva discursiva**: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Belo Horizonte, 2019.

LEONTIEV, A.. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, J. F.; ANDRADE, L. P. de; NOBRES, M. da S.. In: MORAES, A. Pr. de *et al.* (org.). **Aprendizagem e reflexão de alfabetização com ludicidade**. Formiga, MG: Editora Ôpera, 2023. p. 66-69.

MCLANE, J. B. A escrita como um processo social. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 297-311.

OLIVEIRA, A. M.; GEREVINI, A. M.; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, J. I. P.; SOUZA, V. M. P.; TAQUES, Elizane Gomes Espírito Santo. Alfabetização e letramento com gêneros textuais. In: MORAES, Andreia Prado de *et al.* (org.). **Aprendizagem e reflexão de alfabetização com ludicidade**. Formiga, MG: Editora Ôpera, 2023. p. 56-58.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediações com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, M.V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-121.

SILVA, F.M.; GONÇALVES, A.V.. Aproximações entre a teoria vigotskiana do desenvolvimento humano e a aprendizagem de gêneros textuais. **Muitaquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Mato Grosso do Sul, v. 13, n. 1, p. 1-16, 2024.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Revisão técnica de Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TUDGE, J.. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática da sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-168.

VYGOTSKY, Lev S.. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 3

A DIALÉTICA REALIDADE E POSSIBILIDADE EM ARTICULAÇÃO AO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

Wallérya Maria Pereira Silva
Francisco Antonio Machado Araujo

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um processo que envolve não apenas a apropriação técnica da leitura e da escrita, mas também condições sociais, culturais e pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças. Essa compreensão torna-se especialmente relevante quando se consideram estudantes que, mesmo matriculados em anos mais avançados do Ensino Fundamental, ainda apresentam dificuldades no reconhecimento de letras, na relação entre grafemas e fonemas, na formação de palavras e na leitura e produção escrita.

Com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, compreender essas dificuldades exige considerar não somente aquilo que a criança já consegue realizar autonomamente, mas também as qualidades que se encontram em processo de formação. Vigotski (2007, p. 98) afirma que a Zona de Desenvolvimento Proximal compreende “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em

processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. A ZDP desloca, portanto, o olhar pedagógico do desenvolvimento já consolidado para aquilo que pode vir a constituir-se mediante condições adequadas de aprendizagem.

Essa compreensão aproxima-se das categorias dialéticas Realidade e Possibilidade. Para Konstantinov (1974, p. 197), “a existência do novo no seu estado potencial é precisamente a possibilidade. Nas respectivas condições, a possibilidade transforma-se em realidade”. Desse modo, o que a criança ainda não realiza sozinha não deve ser compreendido necessariamente como ausência absoluta, pois determinadas capacidades podem existir como possibilidades reais inscritas em seu próprio processo de desenvolvimento.

É nesse movimento que se inserem as experiências do Projeto de Ensino Alfabizando em Jogo, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Desenvolvido com crianças que apresentavam dificuldades de leitura e escrita, o projeto utilizou jogos lúdicos articulados à mediação de monitoras e pares mais experientes, buscando criar situações nas quais capacidades ainda não consolidadas pudessem manifestar-se durante as atividades.

Diante disso, produzimos a seguinte questão central: Como os jogos lúdicos, mediados pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, criam possibilidades reais de aprendizagem no processo de alfabetização? Assim, objetivamos compreender como esses jogos, articulados à ZDP, criam possibilidades reais de aprendizagem para crianças com dificuldades de leitura e escrita, analisando a relação dialética entre aquilo que já constitui sua realidade e aquilo que ainda pode vir a desenvolver-se.

2 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, REALIDADE E POSSIBILIDADE

No processo de alfabetização, o jogo pode assumir uma função que ultrapassa o entretenimento ou a simples motivação para realizar determinada tarefa. Quando integrado ao planejamento pedagógico e relacionado aos conhecimentos que a criança já possui e àqueles que ainda necessita desenvolver, ele pode constituir um instrumento mediador entre o sujeito e a linguagem escrita. Kishimoto (1999, p. 37) sintetiza essa potencialidade ao afirmar que “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento”.

Essa potencialidade, entretanto, não reside exclusivamente no caráter lúdico da atividade. É necessário que haja intencionalidade na seleção do jogo, nos conteúdos mobilizados e nas intervenções realizadas durante sua execução. Montuani e Miranda (2022, p. 36) afirmam que “todo jogo planejado pelo professor, com intencionalidade, a partir de objetivos didáticos, é um jogo educativo”. No campo da alfabetização, esse planejamento pode envolver desafios relacionados ao reconhecimento de letras, à percepção dos sons, à organização de sílabas, à formação de palavras e a outras propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

O jogo cria uma situação na qual a criança precisa agir diante de um problema. Para avançar, observa, testa possibilidades, compara respostas, solicita ajuda e dialoga com outros participantes. É nesse movimento que a interação com monitoras, professores ou colegas mais experientes ganha relevância. Ao discutir a apropriação da escrita, Oliveira (1998, p. 65) chama atenção para a necessidade dessa atuação:

Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

CAPÍTULO 3

A DIALÉTICA REALIDADE E POSSIBILIDADE EM ARTICULAÇÃO AO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

Compreendido dessa maneira, o jogo não substitui a ação pedagógica. Ao contrário, amplia as possibilidades de intervenção porque permite observar como a criança responde aos desafios, quais estratégias mobiliza, onde necessita de auxílio e quais conhecimentos começam a aparecer durante a atividade. O professor ou o par mais experiente pode, então, oferecer pistas, formular questionamentos, reorganizar o desafio e favorecer relações que a criança ainda não consegue estabelecer de forma independente.

Essa distinção é importante porque impede atribuir ao recurso lúdico uma condição automática de produzir aprendizagem. Com isso evidenciamos que atividades com jogos podem não alcançar o objetivo proposto, exigindo retomadas, adaptações e mudanças na intervenção conforme as dificuldades manifestadas pelas crianças.

A contribuição do jogo para a alfabetização encontra-se menos no objeto em si e mais nas relações educativas que ele permite organizar. Quando planejado a partir das necessidades concretas das crianças e articulado à mediação pedagógica, pode criar situações de aprendizagem compartilhada, favorecer a reflexão sobre a língua escrita e abrir espaço para a manifestação de qualidades que ainda não aparecem de maneira autônoma. É justamente nesse ponto que o jogo se aproxima da Zona de Desenvolvimento Proximal e pode atuar na constituição de possibilidades reais de aprendizagem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação caracteriza-se como qualitativa, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico Dialético, buscando compreender os processos de aprendizagem a partir das condições concretas nas quais se desenvolvem. A pesquisa ocorreu mediante observação

participante no Projeto de Ensino Alfaletando em Jogo, desenvolvido durante doze meses, com encontros semanais, em uma organização não governamental de Parnaíba-PI.

Participaram crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, predominantemente matriculadas no 4º e 5º anos, além de estudantes do 3º ano, que apresentavam dificuldades na apropriação da leitura e da escrita. Entre os aspectos observados estavam reconhecimento de letras, composição silábica, formação de palavras, questões ortográficas e produção de frases e textos. Para preservar suas identidades, utilizamos nomes fictícios.

Os dados foram produzidos por meio de observações, diário de bordo, registros fotográficos, vídeos e produções escritas das crianças. A análise ocorreu mediante triangulação, que, segundo Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 247), “consiste em usar diferentes fontes de dados, sem usar métodos distintos”.

Para este estudo, delimitamos o primeiro núcleo temático-analítico de um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, voltado às situações em que as crianças realizavam determinadas ações com apoio das monitoras, dos pares ou dos jogos, mas ainda não conseguiam desenvolvê-las autonomamente. Foram considerados os desafios propostos, as formas de auxílio recebidas, as estratégias mobilizadas e os indícios de aprendizagem em processo.

4 ENTRE O QUE É E O QUE PODE VIR A SER: A ZDP COMO POSSIBILIDADE REAL NA ALFABETIZAÇÃO

A análise das experiências desenvolvidas no Projeto Alfaletando em Jogo permitiu identificar situações em que as crianças ainda não realizavam determinadas ações de leitura e escrita autonomamente, mas conseguiam executá-las quando recebiam apoio das monitoras, dos colegas ou dos próprios instrumentos utilizados nas atividades. Esses momentos são

CAPÍTULO 3

*A DIALÉTICA REALIDADE E POSSIBILIDADE EM ARTICULAÇÃO AO CONCEITO DE
ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA*

particularmente importantes porque revelam que a dificuldade observada no nível atual não significa ausência de condições para aprender. Entre aquilo que a criança já domina e aquilo que ainda não consegue realizar sozinha encontram-se qualidades em processo de constituição.

O caso de Arthur torna esse movimento bastante evidente. No início das intervenções, apresentava dificuldades no reconhecimento de letras, realizava trocas entre B e D e necessitava de auxílio para relacionar sons, letras e sílabas. Buscando atuar sobre conhecimentos que estavam em processo de formação, foram propostas atividades graduais envolvendo vogais, alfabeto, consciência fonológica e composição silábica. Em um jogo constituído por imagens e sílabas dispostas aleatoriamente, Arthur conseguiu completar grande parte das cartelas, estabelecendo relações adequadas entre sons e sílabas. Em alguns momentos, porém, ainda precisava da intervenção da monitora; com esse auxílio, superava dificuldades que não conseguia resolver sozinho.

É justamente nessa distância entre o que já se realiza autonomamente e aquilo que emerge na ação compartilhada que a ZDP ganha concretude. Não se trata de propor qualquer desafio à criança. Vigotski (2009, p. 336-337) adverte: “Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha”. A atividade precisa tensionar o desenvolvimento sem se afastar das possibilidades efetivamente presentes naquele momento.

Outro episódio significativo foi observado com Aladdin. Em uma atividade inicialmente organizada, o participante reproduziu a sequência apresentada sem demonstrar compreensão efetiva das relações entre sons e letras. Quando submetido a uma situação mais desafiadora, com sílabas fora de ordem, conseguiu reorganizá-las com auxílio da monitora. Os questionamentos e a leitura orientada das palavras

possibilitaram que avançasse em dúvidas referentes à grafia e aos sons. Posteriormente, passou a organizar as sílabas com maior independência.

Nesse caso, o desempenho obtido com ajuda não representava uma aprendizagem inexistente, mas uma qualidade que começava a constituir-se na própria realidade da criança. Afanasiev (1985, p. 174) afirma que “todo embrião tem a possibilidade de se desenvolver e se transformar em organismo adulto, ou seja, em uma realidade”. A possibilidade, portanto, possui existência objetiva quando já estão presentes elementos capazes de sustentar seu desenvolvimento.

As experiências também mostraram que o jogo precisa ser permanentemente reorganizado. Com Arnold, uma proposta de junção de sílabas mostrou-se inicialmente pouco adequada às suas condições de aprendizagem. Diante disso, elaboramos outro jogo, baseado na associação entre números e letras, no qual apresentou maior facilidade para identificar letras e formar sílabas.

Assim, a ZDP não constitui um espaço fixo previamente determinado. Ela se manifesta no movimento da atividade, revelando-se nas respostas das crianças às mediações e aos desafios propostos. O jogo torna-se pedagogicamente relevante quando permite reconhecer o que ainda não existe como realização autônoma, mas já começa a existir como possibilidade real. É nesse intervalo entre o que é e o que pode vir a ser que a ação educativa encontra possibilidades concretas de impulsionar o desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que a Zona de Desenvolvimento Proximal permite compreender o processo de alfabetização para além das qualidades já consolidadas pelas crianças, direcionando o olhar para aquilo que começa a se constituir nas situações de socialização e mediação. Nesse movimento,

CAPÍTULO 3

A DIALÉTICA REALIDADE E POSSIBILIDADE EM ARTICULAÇÃO AO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

os jogos lúdicos mostraram-se importantes instrumentos pedagógicos ao criarem desafios que possibilitaram identificar conhecimentos em formação e favorecer ações ainda não realizadas de maneira autônoma.

Os episódios analisados revelaram que a possibilidade de aprendizagem não corresponde a uma expectativa abstrata. Ela se manifesta concretamente quando a criança, com apoio de monitoras, colegas ou outros recursos mediadores, consegue realizar ações que ultrapassam seu nível atual de desenvolvimento. A articulação entre ZDP, Realidade e Possibilidade permitiu, portanto, compreender essas manifestações como indicativos de um desenvolvimento em curso.

Concluímos que o jogo não produz aprendizagem de forma automática. Sua contribuição depende de planejamento, mediação intencional e adequação às necessidades concretas das crianças. Assim, a prática alfabetizadora pode atuar justamente no espaço entre o que a criança já é capaz de realizar e aquilo que, mediante condições adequadas, pode vir a constituir uma nova realidade de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos de filosofia**. 2. ed. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KONSTANTINOV, F. V. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. 3. ed. Tradução de João Alves Falcato. Moscovo: Novo Curso Editores, 1974.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito; MIRANDA, Mariana Rocha Eller. Jogos de alfabetização: o que dizem as professoras sobre o uso desse recurso didático em sala de aula. In: SILVA, Santuza Amorim da; MALETTA, Ana Paula Braz; SILVA, Maria Cristina da (orgs.). **Perspectivas**

e reflexões sobre educação, linguagens e práticas pedagógicas. 1. ed. São Carlos, SP: Editora De Castro, 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia).

ZAPPELLINI, Marcello Beckett; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241–273, abr./maio/jun. 2015. DOI: 10.13058/raep.2015.v16n2.238.

CAPÍTULO 3

A DIALÉTICA REALIDADE E POSSIBILIDADE EM ARTICULAÇÃO AO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM- SUCEDIDAS: ENFRENTANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Isabelle de Carvalho Damasceno
Lucelia Costa Araujo

1 INTRODUÇÃO

A educação pode ser entendida de forma ampla, englobando os diversos processos pelos quais as pessoas aprendem, constroem valores, adquirem conhecimentos e desenvolvem sua visão de mundo nas relações sociais, familiares e culturais. Professor e aluno participam de uma mesma atividade, na qual ensinar e aprender ocorrem simultaneamente, de modo que ambos se constituem nas relações e colaboram para a construção do conhecimento. Nesse processo, é comum que algumas crianças apresentem dificuldades de aprendizagem, as quais podem estar relacionadas a diversos fatores. Isso se deve ao fato de que a aprendizagem não acontece de forma isolada dos demais elementos que compõem a escola, que incluem o ambiente físico, a organização pedagógica, relações humanas, aspectos socioculturais, políticas educacionais, entre outros fatores.

Assim, as explicações para as situações de não aprendizagem não devem reforçar nem perpetuar rótulos que estigmatizam os sujeitos por não corresponderem a um padrão homogêneo (Meira; Antunes, 2003). Desse modo, é fundamental

compreender a aprendizagem em sua complexidade, reconhecendo que cada sujeito possui trajetórias, tempos e modos próprios de aprender. Este trabalho, realizado em contexto de elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) teve como objetivo compreender, por meio de revisão de literatura, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o desenvolvimento de práticas educativas bem-sucedidas frente às dificuldades de aprendizagem.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O desenvolvimento humano é um processo complexo e multideterminado por diversos fatores. Considerando isso, Osti (2004) aborda que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a problemas emocionais, de atenção, comunicação e adaptação social. Nesse contexto, percebe-se que as dificuldades de aprendizagem não se restringem apenas aos aspectos cognitivos, mas envolvem diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Assim, fatores emocionais, sociais e comportamentais podem influenciar diretamente o processo de aprendizagem, tornando necessária uma compreensão mais ampla das necessidades da criança no ambiente escolar.

De acordo com Ohlweiler (2016), as dificuldades de aprendizagem constituem um fenômeno complexo, influenciado por múltiplos fatores que envolvem aspectos pedagógicos, familiares, sociais e cognitivos. Torna-se fundamental diferenciar as dificuldades de aprendizagem dos transtornos de aprendizagem, uma vez que nem todo aluno que apresenta dificuldades no desempenho escolar possui um transtorno diagnosticado. Sobre essa distinção, a autora afirma:

Muitas crianças em fase escolar apresentam certas dificuldades em realizar uma tarefa, que podem surgir por diversos motivos, como problemas na proposta pedagógica, na capacitação do professor, problemas familiares ou

déficits cognitivos, entre outros. A presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente um transtorno, que se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no processo de aprendizado da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada (Ohlweiler, 2016, p. 107).

Ohlweiler (2016) evidencia que as dificuldades de aprendizagem possuem origem multifatorial e não devem ser confundidas com transtornos de aprendizagem, uma vez que podem decorrer de fatores relacionados ao contexto escolar, às práticas pedagógicas, ao ambiente familiar e às características do próprio estudante. Torna-se fundamental que a escola compreenda essas dificuldades de forma ampla, evitando a patologização do insucesso escolar e buscando desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos e favoreçam seu processo de aprendizagem.

Na Psicologia Histórico-Cultural, as dificuldades não são entendidas apenas como limitações do aluno, mas como fenômenos que também se relacionam com as condições sociais, culturais e pedagógicas nas quais o processo educativo ocorre. Pensar as dificuldades de aprendizagem sob essa perspectiva significa reconhecer que o desenvolvimento da criança depende, em alguma medida, das relações sociais. Vygotsky (1991) mostra que a aprendizagem ocorre primeiro no plano social e depois é internalizada, o que destaca o papel do professor como mediador que cria situações de ensino capazes de ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. Assim, as dificuldades não são vistas como problemas individuais, mas como fenômenos relacionados às mediações e oportunidades oferecidas no contexto escolar.

Torna-se evidente que as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas de forma isolada ou reduzidas às limitações individuais do estudante, mas devem ser analisadas a partir das condições sociais, culturais e pedagógicas que permeiam o processo educativo. Nessa perspectiva, ganha

destaque o papel da escola e do professor na organização de práticas de ensino que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Assim, torna-se necessário refletir sobre ações pedagógicas que podem contribuir para a superação dessas dificuldades, discussão que conduz a próxima seção, dedicada às práticas educativas bem-sucedidas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

As práticas educativas bem-sucedidas podem ser compreendidas como aquelas que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio de processos de mediação, relações sociais e apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nesta concepção, a escola ocupa um papel fundamental na formação humana, uma vez que possibilita a ampliação das capacidades cognitivas dos estudantes a partir do ensino intencional e organizado. Vygotsky (1991, p. 61) afirma que:

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O autor evidencia que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, isto é, que promove aprendizagens capazes de impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desse modo, as práticas educativas bem-sucedidas não se restringem a transmissão de conteúdos, mas envolvem o planejamento de intervenções que atuem na ZDP, permitindo que o ensino deixe de acompanhar passivamente

o desenvolvimento e passe a impulsioná-lo, favorecendo a apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento integral do sujeito.

De acordo com Marques e Carvalho (2016), a prática educativa pode ser compreendida como um conjunto de ações planejadas e organizadas socialmente, desenvolvidas em espaços intersubjetivos, com o objetivo de favorecer e promover processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a escola configura-se como um espaço propício para o desenvolvimento de práticas educativas, uma vez que reúne condições pedagógicas, sociais e culturais que favorecem a apropriação do conhecimento e a promoção de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva de Saviani (2011), o método da Pedagogia Histórico-Crítica consiste em organizar o processo educativo de modo que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, especialmente o saber sistematizado. Partindo da prática social dos educandos, o ensino deve criar condições para que estes superem as explicações imediatas e fragmentadas da realidade, alcançando uma compreensão mais elaborada, crítica e consciente do mundo social.

[A pedagogia Histórico-Crítica defende] a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção (Saviani, 2011, p. 80).

Desse modo, a educação escolar é responsável por possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, favorecendo a formação de indivíduos capazes de entender criticamente a sociedade e contribuir para sua transformação. Assim, práticas educativas bem-sucedidas caracterizam-se por promover aprendizagens significativas, despertando o interesse dos

estudantes e incentivando sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento integral.

Na concepção de Marques e Carvalho (2017), as práticas educativas bem-sucedidas, são aquelas que contribuem para que os alunos se tornem mais humanos do ponto de vista sócio-histórico, ao afirmarem que:

todo bom ensino que se desenvolve por meio de práticas educativas é aquele que gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, colabora com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções que nos tornam qualitativamente diferentes dos outros animais (Marques; Carvalho 2017, p. 3).

Ao enfatizarem aspectos como pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida e formação de conceitos, as autoras reforçam uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral do sujeito. Essa compreensão também dialoga com a concepção de educação defendida por Saviani (2011, p. 66) que define a pedagogia como um “processo pelo qual o homem se torna plenamente humano”. Nesse sentido, o ensino assume um papel formativo mais amplo, pois possibilita que o estudante se aproprie de capacidades cognitivas complexas que o distinguem qualitativamente dos demais animais, evidenciando o caráter social e histórico do desenvolvimento humano.

Essa concepção é especialmente relevante para estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois evidencia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pode ser favorecido por práticas pedagógicas adequadamente organizadas. Assim, dificuldades relacionadas à atenção, memória, linguagem e formação de conceitos podem ser minimizadas mediante intervenções educativas que promovam a mediação, a relação social e a apropriação do conhecimento científico.

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS: ENFRENTANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Com Spinoza (2009), esse conceito é ampliado, permitindo compreender que uma prática educativa bem-sucedida é aquela que mobiliza os sujeitos por meio da alegria e que, como consequência, fortalece a potência de ser e agir tanto do professor quanto do aluno. Marques e Carvalho (2017) destacam que:

Para manter o estado de satisfação que aumenta a potência de agir, o professor continua desenvolvendo práticas educativas que colaborem com o sucesso dos alunos, porque o sucesso dos alunos é o seu sucesso, é a expansão da sua alegria. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializa o desejo de continuar aprendendo e se desenvolvendo (Marques; Carvalho, 2017, p. 3).

O processo educativo é compreendido como uma experiência afetiva baseada na alegria, que contribui diretamente para a motivação de professores e alunos. Ao relacionar o sucesso dos estudantes ao sucesso do professor, as autoras reforçam a ideia de que o ensino se constitui como uma prática compartilhada, na qual ambos se afetam mutuamente e se desenvolvem. A aprendizagem não é apenas resultado de técnicas pedagógicas, mas de relações significativas que fortalecem o desejo de aprender e a potência de agir.

Esse aspecto afetivo também contribui para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, uma vez que estudantes que vivenciam repetidos insucessos escolares frequentemente desenvolvem sentimentos de desmotivação e insegurança. Práticas educativas que promovem experiências de êxito, valorizam os avanços dos estudantes e fortalecem vínculos positivos com o processo de aprendizagem tendem a favorecer seu desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão teórica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural evidenciou que o desenvolvimento humano não decorre apenas de fatores biológicos, mas se constitui nas

relações sociais, por meio da mediação e da apropriação da cultura. Assim, a referida abordagem oferece importantes contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas bem-sucedidas em contextos de dificuldade de aprendizagem, na medida em que desloca o olhar de explicações centradas no aluno para uma compreensão relacional, histórica e mediada do processo de ensino e aprendizagem. As práticas educativas que se mostram bem-sucedidas, segundo a literatura analisada, são aquelas que valorizam a mediação docente, a participação ativa dos estudantes, a dimensão afetiva das relações escolares e a organização intencional do ensino, de modo a atuar na ZDP e impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a formação de professores e futuros pedagogos, oferecendo subsídios teóricos que fortaleçam uma compreensão crítica e não estigmatizante das dificuldades de aprendizagem, além de estimular a reflexão sobre a importância da mediação pedagógica intencional na superação dessas dificuldades. Como limitação do estudo, destaca-se o número reduzido de artigos que atenderam aos critérios de seleção estabelecidos, o que aponta para a necessidade de ampliação das pesquisas que articulem a Psicologia Histórico-Cultural às práticas educativas voltadas ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Sugere-se, para estudos futuros, a realização de pesquisas de campo que investiguem, de forma mais aprofundada, a implementação dessas práticas no cotidiano escolar, bem como sua efetividade junto a professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **O desenvolvimento humano e a apropriação da cultura.** In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem.* Curitiba: CRV, 2012. p. 29-77.

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS
BEM-SUCEDIDAS: ENFRENTANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo.** *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 21, n. 35, jul./dez. 2016.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, e227169, 2017.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo e ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar: teorias críticas.** Revista Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003.

OHLWEILER, Lygia. Introdução aos transtornos de aprendizagem. In: ROTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. E-book. ISBN 978-85-8271-265-8.

OSTI, Andréia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SPINOZA, Baruch de. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991

CAPÍTULO 5

VIVÊNCIAS CONSTITUTIVAS DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOCENTE: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Nadiane Rodrigues de Melo Costa
Lucelia Costa Araujo

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de pesquisa realizada no âmbito do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) e aborda a importância de diferentes vivências que marcam a trajetória de vida das pessoas tanto em âmbito pessoal quanto em âmbito acadêmico, considerando como as significações elaboradas a esse respeito constituem a trajetória formativa e prática docente de professores em início de carreira. Aqui, vivência é adotada como categoria teórica que explica a relação dialética entre o sujeito e o meio à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, favorecendo a compreensão de que, ao mediar a produção de significações sobre o que é ensinar e o que é aprender, as vivências formativas determinam o modo como professores constituem sua prática em contexto escolar.

O problema que orientou o desenvolvimento da pesquisa foi: como vivências pessoais e acadêmicas medeiam a trajetória formativa de professores e constituem sua prática docente em início de carreira? Em resposta a esse problema, tivemos como objetivo compreender mediações de vivências pessoais e

acadêmicas na trajetória formativa e na constituição da prática docente de professores em início de carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de campo que adotou a abordagem qualitativa (Minayo, 2002), tendo como foco a produção de dados a partir das narrativas de professores participantes da pesquisa acerca de suas vivências em trajetória formativa. Participaram do estudo três (3) professores egressos do curso de Pedagogia e atuantes na cidade de Parnaíba-PI, conforme perfil indicado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade (anos)	Atuação	Rede de ensino	Tempo de experiência
Maria	24	4º ano – E.F.	Municipal	2 anos
Assaré	25	5º ano – E.F.	Municipal	3 anos
Luana	26	Pré-escola – E.I.	Privada	1 ano e 4 meses

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas individuais ocorridas no primeiro semestre de 2026 nas instituições de ensino onde os docentes atuam e seguindo as orientações conforme sistematizada por Jovchelovitch e Bauer (2010). Os autores apresentam a entrevista do tipo narrativa como aquela que supera o esquema pergunte-resposta e que valoriza a narrativa livre do sujeito sobre um tempo específico. O pesquisador apresenta um tópico inicial que serve de incentivo para que o sujeito comece a sua narrativa, devendo ser amplo, para suscitar uma narrativa rica e extensa e, ao mesmo tempo específico, para direcionar o sujeito na contemplação dos aspectos que interessam à pesquisa. Para além da organização temática dos dados, a análise foi orientada pelos pressupostos

da Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo as narrativas dos professores como expressões de uma realidade social historicamente constituída.

2 VIVÊNCIAS E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural concebe a constituição do sujeito como processo de apropriação da cultura, mediado pelas relações sociais. Segundo Vigotski (2012), o humano não é visto como um ser simplesmente biológico ou abstrato, ele é o resultado das relações que estabelece com o contexto histórico, social e cultural no qual está inserido. Ou seja, para se tornar humano, o sujeito precisa relacionar-se com outros e se apropriar de diferentes instrumentos de transformação da realidade, se apossar da cultura para humanizar-se.

No entanto, partimos do entendimento de que não é qualquer experiência social que determina a constituição da subjetividade do sujeito. Isso acontece, especialmente, por meio da vivência que é distinta de uma experiência qualquer que vivemos no nosso cotidiano. Esta última diz respeito ao amontoado de fatos vividos pelo sujeito, enquanto a primeira diz respeito à forma singular por meio da qual ele subjetiva as experiências objetivas vividas no ambiente social (Aguiar; Bock, 2010). Partindo das vivências, o sujeito transforma as significações que elabora sobre a própria realidade, determinando, assim, seus modos de pensar, sentir e agir.

A vivência não é um simples evento individual, é o referencial subjetivo que orienta a percepção e a relação do sujeito com o ambiente social. Para Joenk (2007, p.2) “as vivências ou processos sociais são internalizados, isto é, apropriados pelo indivíduo através de funções mentais”, ou

seja, é a forma particular e singular como o sujeito, mediante seu desenvolvimento e necessidades, compreende o meio em que está envolvido.

Segundo Vigotski (2009), a vivência constitui a unidade de análise na qual se reflete a relação do sujeito com o meio, sendo o ponto importante que medeia como o ambiente determina o desenvolvimento psíquico. Logo, a vivência é ponto de partida para a formação da consciência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, a vivência deve ser entendida como “unidade na qual por um lado, de modo indivisível se refere o meio, aquilo que é vivenciado [...] e por outro lado, se reflete como eu vivencio isso, todas as particularidades da minha personalidade do meu organismo” (Vigotski, 2009, p. 483). É na vivência que o subjetivo e o objetivo, o pessoal e o social se encontram e se manifestam. A vivência é a resposta para compreender como um mesmo ambiente pode dar origem a diferentes formações e diferentes desenvolvimentos psíquicos em vários sujeitos também diferentes. Dessa forma, ela é importante via de acesso à trajetória formativa do sujeito, na constituição da sua subjetividade.

Nessa dinâmica, as categorias de significado e sentido apresentam-se como conceitos essenciais, para a análise da subjetividade no contexto escolar, pois permitem captar como cada indivíduo, em sua singularidade, interpreta e dá novo sentido as novas experiências sociais e culturais que atravessa.

Leontiev (1978, p. 3) afirma que o “significado possui um caráter objetivo e social, sendo o conhecimento acumulado e cristalizado historicamente na cultura”. É o conteúdo da consciência que se forma na atividade humana e se expressa na linguagem, sendo um elemento compartilhado socialmente e relativamente estável. O significado, portanto, é a apropriação da realidade de forma coletiva e socialmente estabelecida. Não se trata apenas do que o professor aprende na teoria, por exemplo,

mas também dos discursos sociais e das representações coletivas que ele internaliza sobre o que é educação e o que é a prática docente.

No que diz respeito às especificidades do sentido, Vigotski (2009) destaca que este é o agregado de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Enquanto o significado é a zona mais estável e precisa da palavra, o sentido é dinâmico, fluido e varia de acordo com o contexto e as vivências de cada um. Nessa perspectiva, como apontam Aguiar e Bock (2010), o sentido constitui a dimensão subjetiva e pessoal que cada indivíduo atribui aos significados, transformando suas formas de pensar, sentir e agir.

A apreensão dos sentidos é um caminho profícuo para nos aproximarmos da subjetividade do sujeito que, no nosso caso, trata-se do professor em início de carreira. A vivência atua como mecanismo central desse processo: ela é a unidade que permite a internalização da realidade social de forma singular, determinando como os significados são processados e transformados em sentidos que irão constituir e transformar a forma de agir do professor em sua prática cotidiana. Para Monteiro e Rossler (2020, p. 324) a vivência:

É, portanto, a unidade dinâmica da vida consciente. A vivência marca o sujeito na medida em que integraliza vários processos psíquicos superiores (as FPS) que constituem a imagem subjetiva do “eu” na relação com determinado objeto, imagem essa formada de modo singular, único.

Sendo assim, a prática docente de um professor em início de carreira não pode ser compreendida apenas pela teoria que ele aprendeu, mas deve levar em conta os sentidos que ele constrói a partir de suas vivências no meio educacional, pois é a subjetividade, construída nas vivências da sua trajetória, que determinará sua forma de agir no mundo.

4 VIVÊNCIAS E OS DESAFIOS EM INÍCIO DE CARREIRA: ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

O ingresso na profissão é caracterizado nas narrativas por uma tensão entre as formulações teóricas aprendidas na universidade e as necessidades reais da escola, sendo trazidos especialmente pelos professores Luana e Assaré, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19 que impactou sua experiência durante a graduação, onde ambos tiveram pouco contato com os alunos presencialmente.

Maria também expressa esse sentimento de descompasso ao relatar o impacto de sua inserção profissional:

...as experiências mudam a nossa forma de ver a educação, mas quando a gente tá na prática, a gente tem primeiro um 'baque', né, assim, porque a gente vê muita teoria bonita dos autores, enfim, durante todo o nosso período de universidade, né? Mas quando a gente vai pra realidade da sala de aula, quando a gente conhece realmente o que a gente vai ter que lidar, né... dá-se um 'baque', um choque de realidade (Maria, 2026).

Esse “choque de realidade” mencionado pela docente é um fenômeno amplamente mapeado pela literatura sobre o início da carreira docente. Segundo Huberman (1995), este se constitui em um momento duplo de “sobrevivência e descoberta”, no qual o professor se depara com a complexidade das situações reais e com a necessidade de construir de forma urgente uma prática que funcione diante da diversidade cotidiana escolar.

Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, os significados e sentidos da docência apropriados pelos de professores são reelaborados em condições muito particulares de formação. A fala de Maria mostra que a inserção na prática atua como um elemento mobilizador de sua própria subjetividade.

Esse choque não expressa uma divisão, mas sim uma tensão decorrente das contradições encontradas entre a teoria pedagógica e as condições materiais da prática. A professora Luana compartilha desse estranhamento, mas traz à memória

que o seu distanciamento da prática foi provocado pela experiência do ensino remoto emergencial durante a graduação, o que gerou sentimentos de privação e autocobrança:

...a experiência da falta de prática que eu tive na pandemia me fez perceber o quanto é fundamental esses momentos que nós temos da sala de aula, das microaulas que a gente faz na sala, das visitas das escolas... a gente ficava muito só na teoria por trás da tela, e isso gerou muito medo quando eu peguei a minha primeira turma de verdade (Luana, 2026).

As implicações do ensino remoto, o isolamento e a mediação estritamente virtuais limitaram as possibilidades de vivências no espaço escolar. A falta do contato direto com a escola e das relações presenciais durante a graduação também se constituiu como uma vivência marcante para Luana, isso porque o meio virtual afetou a forma com que ela significou a sua preparação para o magistério, transformando a ausência do contato físico em um sentimento subsequente de insegurança. O duro encontro da teoria com a realidade, explicitado pelas docentes não revela uma inutilidade da teoria acadêmica, mas evidencia a necessidade de se repensar o papel da escola e do ensino diante das condições materiais vigentes.

Como nos apontam Saviani e Duarte (2010), o problema central não reside nos conceitos científicos apropriados na universidade, mas sim nas condições precárias e materiais vigentes nas instituições escolares que contradizem as idealizações do espaço formativo. As vivências produzidas nesse início de carreira são marcadas pela produção de significações imersas em um cenário de vulnerabilidade social, burocracia excessiva e o sentimento de desamparo. O professor depara-se com problemas estruturais crônicos que cruzam a sala de aula, tais como a fome dos alunos, episódios de violência comunitária, a complexidade e a falta de suporte para a inclusão de alunos com deficiência, além da ausência ou distanciamento das famílias na rotina escolar.

As narrativas revelam que o ingresso na docência coloca em tensão os conhecimentos apropriados durante a formação inicial e as condições concretas encontradas nas escolas. Essa significação aparece de forma explícita na fala de Assaré ao afirmar que: “É muito linda a teoria da faculdade. É muito linda, mas a prática assusta de um jeito...”, evidenciando o impacto provocado pelo encontro entre os referenciais estudados na universidade e a realidade vivida no início da carreira. Em outro momento, o professor afirma que a formação inicial não o preparou para enfrentar situações como a fome, a violência e outras expressões da vulnerabilidade social presentes no cotidiano escolar.

Entretanto, essa significação não deve ser compreendida como uma falta deixada pela teoria, mas como um processo de produção de sentidos constituído pelas vivências dos sujeitos. Conforme Vigotski (2009), o significado social dos conhecimentos construídos na formação docente permanece historicamente produzido e compartilhado. O que se transforma são os sentidos que esses conhecimentos passam a assumir quando confrontados com as condições concretas da atividade docente. No caso dos participantes desta pesquisa, esse processo foi intensificado pelas vivências da formação inicial durante o período pandêmico e pelo ingresso em escolas marcadas por profundas desigualdades sociais e educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelam que o processo de se tornar professor é fortemente mediado pelo ingresso na realidade das escolas. Esses professores deparam-se com as lacunas provocadas pela precariedade social, pelas telas, pelo isolamento pandêmico e suas falas denunciam o “choque de realidade” ou um “baque” causado pela dura realidade que se intensificou pelos fatores acima citados. Toda essa conjuntura relevou contradições entre

a teoria idealizada na universidade e as condições materiais encontradas no cotidiano escolar marcado por vulnerabilidades socioeconômicas.

Mas é nesse cenário que a vivência surge precisamente como zona de tensão onde o objetivo e o subjetivo se encontram dialeticamente. Os professores não sucumbiram à rigidez pedagógica ou aos desestímulos encontrados no caminho. Os docentes ressignificaram seus medos e anseios por meio da ação consciente, desenvolvendo um trabalho humanizador extremamente importante. A conversão das experiências em sentidos pessoais permitiu a materialização de práticas docentes transformadoras e emancipatórias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli Salles (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-111.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Patrícia Werling Ramires; ROSSLER, João Henrique. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** Psicologia USP, São Paulo, v. 31, e190120, 2020.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A crise dos sete anos:** trata da “vivência” como unidade da consciência (1933-34). Tradução instrumental de Achilles Delari Junior. Umuarama, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Bárbara Ferreira de Araújo

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAR). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) da UFDPAR. E-mail: barbaraferreira88@ufdpar.edu.br

Francisco Antonio Machado Araujo

Doutor em Educação (UFPI), Mestre em Educação (UFPI), Licenciado em História (UESPI). Licenciado em Pedagogia (ISEPRO), Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC). Professor Adjunto e Coordenador de extensão do Curso de Pedagogia - UFDPAR. Pesquisador e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana- NEPSH/UFDPAR. Chefe Editor da Editora da Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Membro da Câmara de Extensão da UFDPAR desde 2022. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: Educação e ludicidade; Processos constitutivos da (trans) formação humana pela mediação da educação; Processos constitutivos da identidade do educador; Processos de produção de significados e sentidos da profissão docente, notadamente da formação e da atividade docente; Desenvolvimento profissional do educador, tendo como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético, Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

E-mail: franciscoaraujo@ufdpar.edu.br

Isabelle de Carvalho Damasceno

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) da UFDPAr. E-mail: isacrvo20@gmail.com

Lucelia Costa Araujo

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Piauiense (FAP). Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) e coordenadora adjunta do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) da UFDPAr.

E-mail: lucelia.araujo@ufdpar.edu.br

Nadiane Rodrigues de Melo Costa

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) da UFDPAr. E-mail: nadianeregulusconsultoria1358@gmail.com

Thaissa Cristina Bittencourt Costa

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) da UFDPAr. E-mail: thaissabittencourt03@gmail.com

Wallérya Maria Pereira Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) da UFDPAr. E-mail: walleryamaria975@gmail.com

A obra *Educação e Formação Humana: diálogos com o objeto de pesquisa no contexto da graduação* reúne estudos constituídos a partir de pesquisas desenvolvidas em nível de graduação por membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana, da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Em sua diversidade temática, os capítulos encontram unidade na compreensão de que os processos educativos não podem ser explicados de modo isolado das relações sociais, históricas e culturais nas quais os sujeitos se constituem.

