

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

NANDJARA NOVO CASTRO

**IMPACTOS DAS DISCUSSÕES DE PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM
COM BASE NO CAPÍTULO 6 DE “A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA
LINGUAGEM”**

**Jaguarão
2019**

NANDJARA NOVO CASTRO

**IMPACTOS DAS DISCUSSÕES DE PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM
COM BASE NO CAPÍTULO 6 DE “A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA
LINGUAGEM”**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior

**Jaguarão
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C355i Castro, Nandjara Novo
Impactos das discussões conjuntas de professores sobre
aprendizagem com base no capítulo 6 de "A construção do
pensamento e da linguagem" / Nandjara Novo Castro.
91 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2019.
"Orientação: Bento Selau da Silva Júnior".

1. Conceitos espontâneos. 2. Conceitos científicos. 3.
Pesquisa-ação. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Título.

NANDJARA NOVO CASTRO

**IMPACTOS DAS DISCUSSÕES DE PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM
COM BASE NO CAPÍTULO 6 DE “A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA
LINGUAGEM”**


Relatório crítico-reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 16 de julho de 2019.


Banca examinadora:



Prof. Dr. Bento Selau, da Silva Júnior
Orientador
UNIPAMPA



Prof^a. Dr^a. Cristina Pureza Duarte Boéssio
UNIPAMPA



Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas
UFSM

AGRADECIMENTO

Os passos até aqui não foram nada fáceis, nem tampouco tranquilos, por isso, sou grata aos que confiaram em mim e percorreram este caminho ao meu lado, o tempo todo e em todas as fases do mestrado.

A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio da minha família, dos amigos queridos, dos colegas de trabalho, dos colegas de curso e de todos os professores.

Em especial, agradeço aos meus pais, Zelma Ligia Novo e Carlos Alberto dos Santos de Ávila Castro e, à minha irmã, Carla Novo Castro. Com eles, aprendi os valores da vida, a importância da educação e, principalmente, o sentido da palavra amor. Obrigada por sempre acreditarem em mim, nos meus esforços e, com muito amor, terem me dado todo o apoio e coragem de que eu necessitava para chegar até aqui. À minha “boadrasta”, Linda Brandão Dias, obrigada por cada incentivo, cada palavra de suporte e carinho, bem como, pelos auxílios na elaboração deste trabalho. Sem vocês, este sonho não faria sentido! Cada passo que dou na vida, vocês são anjos que me conduzem.

Aos queridos amigos de sempre, (os que Deus colocou em meu caminho e escolhi para a vida), deixo a gratidão por terem sido apoiadores, pacientes e por entenderem a minha dedicação ao mestrado. Vocês foram alicerces para esta realização. Muitas vezes não me fiz presente por estar estudando... noutras, precisei da alegria de vocês como “combustível” para seguir adiante. Agora, aqui estou, ao término deste relatório, agradecendo o carinho e o incentivo proporcionados por vocês.

Aos meus colegas de turma, obrigada pela amizade construída durante estes dois anos! Vocês foram companheiros constantes e incansáveis. Lutamos e sonhamos juntos, rimos e choramos também. Hoje, nossas lágrimas e risos se misturam com a alegria do dever cumprido. Em maior estima, deixo meu reconhecimento aos que, junto a mim, fizeram parte do grupo de pesquisa e orientação.

Agradeço, também, aos colegas da escola Marechal Castelo Branco. Vocês acreditaram na realização deste projeto e fizeram com que ele saísse do papel. Obrigada pela contribuição que me foi dada e pelo espaço fornecido com tanto carinho.

Reverencio e agradeço a todos os professores do curso de Mestrado, especialmente aos componentes da minha banca examinadora. Seus ensinamentos, suas contribuições, e cada minuto do tempo disponível para a leitura, foram imprescindíveis para a elaboração deste projeto.

Por fim, dedico meu principal agradecimento ao meu Professor e orientador Dr^o. Bento Selau da Silva Júnior. Seu inquestionável conhecimento profissional e acadêmico, sua metodologia de ensino, seus “puxões de orelha” e exigências constantes, me conduziram ao título de Mestre em educação. Muito obrigada pelas coordenadas, que foram singulares, para que eu chegasse a um trabalho significativo! Muito obrigada por me fazer confiar em você e por confiar em mim!

“A consciência entra pela porta dos conceitos científicos”.

L. S. Vygotski

RESUMO

Este Relatório Crítico–Reflexivo é resultado de uma pesquisa que objetivou discutir o processo de ensino embasado nas proposições vygotskianas apresentadas no capítulo 6 de sua obra, “A construção do pensamento e da linguagem”, conjuntamente com alguns professores na escola Marechal Castelo Branco, procurando compreender os possíveis impactos desses estudos na ação docente. A matriz teórica desse trabalho esteve vinculada às proposições teóricas de L. S. Vygotski. O procedimento metodológico escolhido e utilizado pelo grupo de estudos foi o da pesquisa-ação. As análises textuais discursivas foram baseadas nas observações. A pesquisa mostrou dados consideráveis, que se justificam pela dedicação dos estudos realizados pelo grupo. Estes dados referem-se à apreensão que os sujeitos obtiveram, durante os encontros, acerca das concepções abordadas no capítulo. Os resultados apontaram mudanças e impactos positivos em suas ações metodológicas em aula, uma vez que, um novo conceito de ensino e de aprendizagem foi identificado e aplicado na prática, resultando em conquistas no processo de desenvolvimento da aprendizagem no aluno.

Palavras – Chave: Conceitos espontâneos. Conceitos científicos. Pesquisa-ação. Ensino. Aprendizagem.

RESUMEN

Este Relatorio Crítico–Reflexivo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo discutir el proceso de enseñanza basado en las proposiciones vygotskianas presentadas en el capítulo 6 de su obra, “La construcción del pensamiento y del lenguaje”, conjuntamente con algunos profesores de la escuela Marechal Castelo Branco, buscando comprender los posibles impactos de esos estudios en la acción docente. La matriz teórica del trabajo estuvo vinculada a las proposiciones teóricas de L. S. Vygotski. El procedimiento metodológico elegido y utilizado por el grupo de estudios fue la investigación-acción. Los análisis textuales discursivos fueron basados en la categorización emergente de los datos colectados por medio de entrevistas y observaciones. La investigación mostró datos considerables, que se justifican por la dedicación de los estudios realizados por el grupo. Estos datos se refieren al aprendizaje que los sujetos lograron, durante los encuentros, sobre las concepciones abordadas en el capítulo. Los resultados apuntaron cambios e impactos positivos en sus acciones metodológicas en las clases, una vez que, un nuevo concepto de enseñanza y aprendizaje fue identificado y aplicado en la práctica, resultando en conquistas en el proceso del desarrollo del aprendizaje en el alumno.

Palabras clave: Conceptos espontáneos. Conceptos científicos. Investigación-acción. Enseñanza. Aprendizaje.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul	14
Figura 2 – E.M.E.F. Marechal Castelo Branco	15
Figura 3 - Quadro 1 – Dados do grupo de estudos	16
Figura 4 - Tabela 2 – Duração de atividades.....	23
Figura 5- Quadro 2 – Cronogramas de atividades	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPP – Projeto Político Pedagógico

PME – Plano Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP – Zona de desenvolvimento mais próxima

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O contexto do plano de ação	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
3 FORMAÇÃO DOCENTE: O REPENSAR PEDAGÓGICO POR MEIO DO GRUPO DE ESTUDOS.....	33
4 VYGOTSKI: OS CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS	38
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
5.1 Aprofundamento das noções teóricas a respeito dos conceitos espontâneos e científicos	50
5.2 Concepções norteadoras da Zona de Desenvolvimento mais próximo e imitação	57
5.3 Procedimento de ensino e aprendizagem	61
5.4 Avaliação do grupo pelo grupo: a tomada de consciência por meio dos estudos	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	87
APÊNDICE A – Termo de consentimento à escola	87
APÊNDICE B – Termos de consentimento aos participantes	88
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista.....	90

1 INTRODUÇÃO

Durante alguns encontros com os professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco¹, em meados do mês de novembro do ano de 2017, deparei-me², enquanto supervisora, com argumentos de alguns educadores, que apontavam para algumas problemáticas, consideradas por eles não favoráveis ao seu trabalho docente. No ímpeto de compreender tais argumentos, conversei, posteriormente, com três interessados em criar um pequeno grupo, que pudesse estudar temáticas teóricas, para procurar solucionar os problemas identificados.

Já dialogando com este pequeno grupo de colegas da escola, separadamente, na data de 05 de dezembro do ano de 2017, sugeri que tentassem descrever o que significariam essas situações não favoráveis. De forma geral, todos afirmaram que elas estavam relacionadas à falta de interesse dos alunos com relação ao aprendizado do conteúdo escolar e ao comportamento inadequado de alguns estudantes.

Seguindo este diálogo, ao serem questionados sobre as dificuldades que encontravam, algumas das falas foram assim descritas: “Entre os maiores problemas, merece destaque o de tornar significativa a aprendizagem, além da retomada constante de conceitos negligenciados, ou desprezados ao longo do processo; “O maior desafio é despertar o interesse dos alunos, pois estes estão totalmente desmotivados”; “Estudar para ministrar uma disciplina que não é da minha formação acadêmica; falta de interesse dos educandos e apoio familiar; superar de forma satisfatória o desafio proposto”. Diante de tais noções, observei que, predominantemente, a responsabilidade pela dita “problemática” estava centrada nos discentes.

Perguntados sobre quais estratégias estes colegas estariam utilizando para tentar resolver os problemas citados, as respostas foram: “Um diálogo aberto e cobrança de suas responsabilidades, pois os mesmos estão muito livres e não estão sabendo o que fazer com tanta liberdade”; “Busco constantemente aprendizados

¹ Autorização em apêndice A.

² O tempo verbal utilizado neste texto encontra-se na primeira pessoa do singular, porém, ao me referir aos encontros, utilizo a primeira pessoa do plural. Isso se justifica por minha participação como membro no grupo de estudos.

fora e converso muito com os outros profissionais habilitados para troca de experiências”.

Finalmente, conversando com esse grupo sobre o que poderia ser um processo ideal de formação, os colegas afirmaram que: “Formações realizadas no período da manhã ou tarde, pois estas executadas à noite, depois de um dia de trabalho, seriam cansativas e não conseguiríamos absorver as informações necessárias para aplicar o conhecimento”; “Deveria ser uma troca de experiências dentro da própria escola, por meio da qual cada professor pudesse falar sobre suas dificuldades nas respectivas turmas, contando o que deu certo e o que não deu, pois estaríamos, assim, tentando solucionar problemas da escola, já que nossa realidade difere das outras”; “Um estudo sistemático e periódico com espaço para discussões e construção de saberes de forma significativa”. Neste 5 de dezembro, concluímos, de forma conjunta, pela importância de que criássemos o que chamamos de grupo de estudos, para melhor entender as ditas questões não favoráveis ao nosso trabalho docente.

No primeiro encontro formal com este grupo, no ano letivo posterior, na data de 01 de março de 2018, ficou definida a linha que se seguiria. Foi estabelecida uma pesquisa-ação, seguindo algumas das minhas sugestões como mestranda, supervisora da escola e responsável pela redação deste trabalho planejado coletivamente. O objetivo desta intervenção ficou estruturado da seguinte maneira: discutir o processo de ensino baseado nas proposições vygotskianas apresentadas no capítulo 6 de sua obra, “A construção do pensamento e da linguagem”, conjuntamente com alguns educadores da Escola Marechal Castelo Branco, procurando compreender os possíveis impactos dessas discussões na ação docente. A matriz teórica esteve vinculada a L. S. Vygotski, levando em consideração, principalmente, a minha participação no grupo de pesquisa “Educação inclusiva e defectologia de Vygotski”, vinculado ao CNPQ, que tem sua linha de pesquisa voltada para as concepções educativas de Vygotski e a defectologia.

As problemáticas encontradas entre nós, e anunciadas no começo desta introdução, justificam a realização deste trabalho. Entretanto, há outra importante justificativa: a necessidade de se repensar o ensino de conteúdos, fundamentalmente voltados para a preocupação do aprendizado pelos alunos, na escola Marechal Castelo Branco. Cenci e Costas (2010, p. 372) auxiliam a compreensão dessa questão, salientando que “o não acesso à escola ou a outras

formas de aprendizagem de conceitos científicos impediria a criança de atingir formas de pensamento mais elaborada, de construir as funções psicológicas superiores”. Salienta-se, de acordo com as autoras, que apenas o acesso à escola não implica, por si só, na transformação do pensamento; há de se levar em consideração a qualidade desse ensino. Significa dizer que não é simplesmente o “título” de “formado” no ensino médio o que favorece o desenvolvimento do pensamento, enfatizado por Vigotski (2009), mas a qualidade da aprendizagem que o estudante terá no decorrer do seu processo de escolarização. Esta qualidade passa, entre outros aspectos, pela preocupação do professor em promover a relação do conteúdo entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Vygotski expõe que:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científico (VIGOTSKI, 2009, p. 241).

Para compor a ideia do autor, fica evidente o comprometimento do professor na formação e nos processos pedagógicos que possam viabilizar e aprimorar as metodologias utilizadas em sala de aula. A escola precisa interagir diretamente com os docentes, estar atualizada sobre novas metodologias de ensino e, também, criar, junto com os educadores, estratégias que possam impactar de maneira positiva a qualidade da aprendizagem, dos discentes, na instituição. E é nesta finalidade de atualização metodológica e qualidade de ensino, que o grupo de estudos se fixou.

1.1 O contexto do plano de ação

A pesquisa-ação ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco. A escola fica situada na Praça Antônio Joaquim Rodrigues de Lima, s/n. O bairro é vila Kennedy e faz parte do Município de Jaguarão/RS. Segue, abaixo, a localização do Município no mapa do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Porteiras Unipampa³.

A escola possui 25 (vinte e cinco) professores, sendo que, 6 (seis) deles são membros da equipe diretiva, 1 (uma) secretária, 1 (uma) bibliotecária e 3 (três) funcionários e 316 (trezentos e dezesseis) discentes matriculados. A faixa etária dos alunos, em relação ao ano (antiga série), está de acordo com o estabelecido legalmente, mas, em contrapartida, existem casos com idade superior àquela pré-estabelecida, o que é originário de reprovações pelas quais passaram.

Figura 2 – E.M.E.F. Marechal Castelo Branco



Fonte: Produzido pela autora

³ Disponível em: <http://porteiras.unipampa.edu.br/dompedrito/dompedrito> . Acesso em: 13 mar. 2019.

Dentre os documentos pertencentes à Escola, encontra-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, que ainda vigoram no ano de 2019.

O grupo de estudos esteve composto pelos seguintes membros: Professor J (Matemática, 9º ano); Professora S (Matemática, 7º ano); Professora M (Português, 6º ano) e Professora Nandjara (Supervisora). No quadro abaixo, apresento a faixa etária e formação acadêmica de cada docente. Cabe expor que eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴ referente à aceitação na participação da pesquisa.

Figura 3 - Quadro 1- Dados do grupo de estudos

J	48 anos; 30 anos de magistério; Graduação em letras (português – espanhol e literaturas); Pós-graduação em ensino da matemática.
M	39 anos; 07 anos de magistério; Graduação em Letras (português – espanhol); Pós-graduação em Psicopedagogia clínica e escolar; Pós-graduação em metodologia no ensino de línguas e literatura.
S	60 anos; 36 anos de magistério; Graduação em Licenciatura curta em ciências e plena em matemática; Pós-graduação em gestão.
N	38 anos; 07 anos de magistério; Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional; Mestranda em educação.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Um dos documentos legais da escola, como dito anteriormente, é o PPP. Nele encontram-se as definições do método de ensino. Ao se direcionar à metodologia pedagógica, este documento apenas expõe que:

Nossa escola busca colaborar para formação integral da comunidade escolar, ampliando o olhar que se tem sobre o aluno, valorizando-o como sócio- histórico, tornando-o agente transformador da realidade circundante. Busca-se ainda promover a inclusão, respeitando a singularidade de cada aluno, levando em consideração seus direitos, deveres e valores. Utilizar metodologias que possibilitem a interdisciplinaridade / multidisciplinaridade dos conteúdos/disciplinas desenvolvidos na escola, valendo-se do espaço disponível como mais um recurso pedagógico, uso dos laboratórios de ciências e informática, biblioteca, quadras e demais ambientes aos projetos a serem desenvolvidos. Correlacionando os conteúdos curriculares às questões sociais (PPP, 2015, item 8, p. 6).

Parece vago o processo metodológico de ensino propriamente dito, que não expõe ferramentas colaborativas para que aconteça o que se almeja nos escritos desta pesquisa. Apenas este trecho citado, e único, aborda o que há de interesse

⁴ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) anexado no apêndice B.

neste projeto, ou seja, exhibe questões referentes ao valor sócio-histórico do aluno e seu poder transformador da realidade, porém não exterioriza as questões diárias que trazem em sua bagagem para a escola e/ou suas peculiaridades.

Por consequência, essa ausência de informações não colabora para que os professores preparem os planejamentos de ensino. O grupo de pesquisa esteve atento a esta situação e, diante disto, organizou os procedimentos metodológicos dos estudos de acordo com as fases da pesquisa-ação, tal como se explica na sequência deste texto.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com a problemática exposta pelo grupo de educadores, propusemo-nos a trabalhar com o procedimento metodológico da pesquisa-ação. Na definição de Tripp (2005, p. 455), a pesquisa-ação, singularmente a educacional, é “principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Tripp (2005), também nos chama a atenção ao mencionar que a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação e nos favorece, sobre esta afirmação, ao explicar que:

Faz algum sentido diferenciar a pesquisa-ação de outros tipos de investigação-ação, definindo-a pelo uso que faz de técnicas de pesquisa consagradas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo da investigação-ação (TRIPP, 2005, p. 446).

Elliott (1997) esclarece que a investigação-ação tem por objetivo aprofundar a compreensão do docente de sua problemática, dispondo:

El propósito de La investigación-acción consiste en profundizar La comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (ELLIOTT, 1997, p. 24).

Sob o olhar de Thiollent (1997), a pesquisa-ação é em sua essência o agrupamento entre a pesquisa e a ação em um único método, no qual os participantes, junto com os pesquisadores, buscarão chegar de forma interativa à compreensão da realidade em que estão inseridos, para que possam diagnosticar problemas coletivos, experimentando e procurando possíveis soluções na situação real, com a produção e uso de conhecimento. Costas (1996), completa ao dizer que:

Logo, nesse contexto, a possibilidade de transformação da realidade prática dos docentes é plausível e plenamente justificada, tendo em vista que a pesquisa-ação não dita normas de conduta, mas proporciona o repensar de maneira processual e gradativa, em que as ações dos envolvidos ultrapassam o simples fazer desarticulado da intencionalidade: elas são produtos de apropriações coletivas que se internalizam individualmente (COSTAS, 1996, p. 30).

Dentro desta perspectiva, Chisté (2016) considera a pesquisa-ação uma metodologia que busca mudanças de atitudes, práticas, situações e condições, em função de um determinado projeto, exigindo, para tanto, uma participação coletiva na resolução dos problemas apontados. Posto isto, a utilização deste método passa a ser um processo de aprendizagem para cada envolvido, separando o muro que desune o indivíduo do objetivo de pesquisa. Chisté ainda salienta que:

Com relação aos procedimentos para realizar uma Pesquisa-Ação, cabe apontar que o método é o da espiral, com suas fases de planejamento, de ação, de observação, de reflexão e, caso seja necessário, de um novo planejamento da experiência em curso. Nesse processo coletivo de reflexão contínua sobre a ação, iluminado pela teoria, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores (CHISTÉ, 2016, p. 797).

Chisté (2016) compreende que o professor participante desta prática acaba exteriorizando seus ideais e constituindo um desenvolvimento profissional acerca de suas preocupações e interesses dos que estão envolvidos. Dessa forma, acabam por almejar a transformação na prática, na própria sala de aula:

Essa ação não pode ser trivial, precisa merecer uma investigação a ser elaborada e conduzida, como, por exemplo, ações do tipo reivindicatório, no contexto associativo ou sindical. Na Pesquisa-Ação, os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Ao pesquisador compete a organização da investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada (CHISTÉ, 2016, p. 796).

Considerando os argumentos apresentados pelos autores, que revelam a necessidade de uma ação coletiva dos participantes, para se chegar ao resultado objetivado, inclusive, trabalhando juntos nos aspectos metodológicos, tomamos o cuidado para que essa ação coletiva permeasse todo o quefazer. Trindade (1993), em sua tese, reforça sobre esta necessidade ao mencionar que:

A pedagogia se preocupa tanto com o discente como com o docente. E para esta preocupação não ficar polarizada em um sujeito ou no outro, considero importante vê-los em relação. Ou seja, o construtivismo interacionista leva-me a pensá-los numa interação sujeitos-objeto e sujeito-meio, onde a aprendizagem não vem do objeto, mas da interação entre sujeitos [...] com o objeto de estudo [...] (TRINDADE, 1993, p. 33).

Em destaque, é relevante informar que os encontros para estudos aconteceram durante o terceiro e quarto bimestre do ano de 2018. Durante os encontros, o grupo estudou e dialogou sobre as leituras que praticaram e, ainda de maneira interativa, e de acordo com a teoria, planejaram possíveis estratégias metodológicas a serem exercidas na sala de aula. Neste contexto, observaram e avaliaram durante os encontros se estas estratégias permaneceriam ou seriam passíveis de mudanças. Para reforçar a importância dos estudos teóricos entre os grupos, Elliott expõe o seguinte:

La elaboración de las teorías de sentido común por medio del estudio de casos no se desarrolla con el fin de producir generalizaciones predictivas fiables, como en el de la elaboración de la teoría científica. Sin embargo, ayuda a las personas a orientar sus acciones hacia los demás, incrementando la verosimilitud de las acciones y reacciones que piensan se producirán (ELLIOTT, 1997, p. 31).

No processo da pesquisa-ação, Chisté (2016) propõe algumas etapas metodológicas, as quais foram, por nós, seguidas. As etapas propostas por ela foram, assim, subdivididas:

1. Identificação das situações iniciais;
2. Planejamento das ações;
3. Realização das atividades previstas;
4. Avaliação dos resultados obtidos.

A seguir, as etapas sugeridas pela autora serão evidenciadas e conectadas ao projeto, ou seja, estarão teoricamente apresentadas e interligadas às ações realizadas pelo grupo de estudos. Na primeira fase, denominada “Identificação das situações iniciais”, o reconhecimento, ou seja, uma análise situacional é destacada por Chisté (2016) como o melhor caminho para que se alcancem as demais fases. A autora argumenta que, em um trabalho que utiliza o procedimento metodológico da pesquisa-ação, a “identificação das situações iniciais” é a primeira etapa do projeto.

Nessa linha, em nossos estudos, foram realizados os primeiros contatos com os interessados. Eles passaram a constituir um grupo de pesquisa e foram, a partir de então, participantes que contribuíram com as fases. Assim, foi necessário identificar coletivamente as expectativas, as características do público-alvo e outros

aspectos que fizeram parte da pesquisa. Reforçando a tese, Tripp também destaca a importância do reconhecimento, nos seguintes termos:

O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Paralelamente a projetar e implementar a mudança para melhora da prática, o reconhecimento segue exatamente o mesmo ciclo da pesquisa-ação, planejando como monitorar e avaliar a situação atual, fazendo isso e, a seguir, interpretando e avaliando os resultados a fim de planejar uma mudança adequada da prática no primeiro ciclo de pesquisa-ação de melhora (TRIPP, 2005, p. 453).

Retornando às propostas de Chisté (2016), a autora expõe que os integrantes da pesquisa dividem as tarefas e colocam seus principais objetivos. No entanto, também estes podem ser alterados através das conclusões tiradas a partir das reuniões do grupo de pesquisa.

Com relação ao projeto em questão, como dito anteriormente, um primeiro encontro, para “identificação das situações iniciais”, ocorreu com o grupo interessado. Esta fase sugerida por Chisté (2016) esteve caracterizada no encontro informal inicial (diálogo com os professores) e no primeiro encontro formal (definição da linha de trabalho a ser seguida), conforme enunciado na introdução. Neste caso, o grupo deliberou a linha de pesquisa, já descrita anteriormente, bem como o objetivo. A esse teor, Thiollent complementa que:

Na fase inicial de uma pesquisa, seja qual for a sua estratégia ativa ou não, junto com a definição dos temas e objetivos precisamos dar atenção à colocação dos principais problemas a partir dos quais a investigação será desencadeada. Noutras palavras, trata-se de definir uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido (THIOLLENT, 2009, p. 57).

Cabe destacar que, no primeiro encontro formal, estabelecemos um tempo para que fosse realizada uma entrevista individual com os membros. Este momento foi reservado para que, por meio das proposições dos entrevistados, fosse possível o levantamento de dados para uma avaliação posterior, uma vez que, no primeiro encontro informal, apresentaram algumas problemáticas que encontravam e encontram no cotidiano do exercício profissional. Levando em conta a importância dessa vivência que intercambia a posição de pesquisadores com a de pesquisados, amalgamando constatações mais sólidas a partir de um histórico de valores socioculturais, descortinou-se um fazer e um querer pedagógicos muito particulares,

haja vista a fusão do momento da pesquisa com os frutos desse passado laboral. Costas (1996) exalta esse tema e completa ao afirmar que:

Os sujeitos inseridos na investigação são, ao mesmo tempo, pesquisadores e pesquisados, pois são concomitantemente produtor e produto da sua própria história. Essa história não é somente aquela que se inicia durante a pesquisa, mas todo o passado do educador que deve ser levado em consideração, porque a opção profissional certamente é fruto de influências e apropriações de valores culturais e sociais de um determinado tempo histórico-cultural (COSTAS, 1996, p. 67).

O andamento das entrevistas, além de valioso, serviu como alicerce para a intervenção, conduzindo a qualidade inicial do projeto. Neste caso, é relevante expor que os entrevistados já eram conhecedores da proposta e conscientes de que esta coleta de dados inicial seria pertinente para que, num futuro próximo, pudéssemos analisar repercussões provenientes dos estudos, dos planejamentos e das ações praticadas.

As perguntas que foram contempladas pelo roteiro da entrevista foram: “Como você organiza suas aulas?”; “Como os alunos se organizam de forma espacial?”; “Como são suas avaliações?”; “Qual a didática das aulas?”

Na segunda fase a que chama de “Planejamento das ações”, Chisté (2016) orienta que, diante das prioridades e dos objetivos estabelecidos na fase anterior, o grupo poderá planejar as ações que pretende executar. A autora enfatiza que é de suma importância que as atuações estabelecidas sejam completamente compartilhadas, bem definidas e compromissadas pelo grupo. Ainda assim, é essencial registrar, analisar e avaliar os encontros para que seja possível continuar o planejamento destas estratégias e, se necessário, o replanejamento destas. Nesse sentido, Costas complementa que:

Devido a essa dimensão voltada à transformação e compromisso, não se pretende, quando na realização de uma pesquisa-ação, apenas informar o professor sobre novos estudos ou novas metodologias para trabalhar esse ou aquele conteúdo, mas o agir de todos os partícipes é com vistas a refletir sobre o que fazem, por que fazem, de que forma fazem e para quem fazem, num entrelaçamento de todos esses aspectos (COSTAS, 1996, p. 29).

Durante os encontros, os professores-pesquisadores realizaram os estudos teóricos e discussões, refletindo sobre todos os aspectos envolvidos nesse processo, e o caráter deste momento proporcionou aprimoramento para que o grupo

estivesse mais próximo do objetivo desejado. Thiollent valida esta colocação ao conferir:

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 2009, p. 81).

Neste planejamento, os encontros aconteceram uma vez por semana, na própria instituição de ensino. Os horários previstos foram das 11 horas às 11 horas e 45 minutos. O andamento do projeto ocorreu da seguinte forma: Os encontros foram intercalados entre estudos e diálogos: O grupo estudava, coletivamente, em um determinado dia da semana, o capítulo 6 do livro “A construção do pensamento e da linguagem”, de Vygotski (2009) e, na semana seguinte, dialogávamos sobre as partes do capítulo que foram estudadas, bem como sobre os efeitos que surgiam, ou não, durante suas atividades docentes. É importante destacar que, de forma colaborativa, cada integrante foi o alicerce do outro, e em conjunto, definimos, passo a passo, as estratégias de ensino embasadas nas leituras ou o replanejamento delas, avaliamos as ações dos professores pesquisadores em aula e, mais que isso, trocamos experiências e entendimentos que facilitassem, significativamente, a nossa compreensão acerca dos estudos direcionados aos conceitos espontâneos e científicos.

Abaixo, segue uma tabela demonstrativa que particulariza o número de integrantes do grupo, número de entrevistas e duração, número de observações e duração.

Figura 4 - Tabela 1- Duração de atividades

Instrumentos	Participantes	Tempo de duração	Total de duração
Entrevista 1	1	22 min.	
Entrevista 1	1	16 min.	53 min.
Entrevista 1	1	15 min.	
Observação 1	4	45 min.	
Observação 2	4	45 min.	
Observação 3	4	55 min.	
Observação 4	4	45 min.	375 min.
Observação 5	4	50 min.	
Observação 6	4	50 min.	
Observação 7	4	40 min.	

Continua

Continuação			
Instrumentos	Participantes	Tempo de duração	Total de duração
Observação 8	4	45 min.	
Entrevista 2	1	20 min.	61 min.
Entrevista 2	1	23 min.	
Entrevista 2	1	18 min.	

Fonte: Produzido pela autora

Conclusão

A terceira fase “Realização das atividades previstas” é citada por Chisté (2016) como a etapa de “implementação das atividades de intervenção” que previamente foram planejadas. Ela coloca que, nesse momento, o grupo deve reger paralelamente a realização das atividades previstas.

Nessa ordem, ao término de cada intervenção (ou no encontro seguinte), os participantes tiveram momentos de reflexões avaliativas, ou seja, analisaram a teoria e a confrontaram com a prática aplicada e, quando acharam necessário, através de suas concepções, replanejaram o plano de ação ou ao mesmo deram continuidade.

Para elucidar a importância dessa terceira etapa, Thiollent sustenta que:

A convicção a que podem chegar acerca da necessidade ou da justeza de uma ação amadurece durante a deliberação no anseio do seminário e dos outros grupos participantes da pesquisa. Na medida do possível, os resultados das deliberações são obtidos por consenso. Quando os pontos de vista são inconciliáveis, as diversas alternativas são respeitadas e registradas para futura continuação da discussão e, eventualmente, será organizada uma implementação comparativa (THIOLLENT, 2009, p. 76).

Nesta etapa denominada de “Realização das atividades previstas”, o grupo colocou em prática o planejamento das ações em sala de aula. Durante os encontros, os professores relataram suas experiências e trocaram-nas entre si e, como a pesquisa-ação carrega em suas características o caráter cíclico, o grupo decidiu em cada encontro, através de pontos positivos ou negativos, se continuariam a forma de planejamento ou se era preciso replanejá-la.

A quarta e última fase, Chisté (2016) atribui a nomenclatura de “avaliação dos resultados obtidos”. Nessa ela sobreleva que o processo avaliativo da intervenção ocorre durante todo o processo da pesquisa relacionado à teoria e prática. Veja-se:

[...] a avaliação ocorrerá durante toda a pesquisa, embasada na relação teoria e prática, pois não há crítica possível sem a mediação da teoria. Contudo, ao final da intervenção, diante dos dados produzidos, é necessário que o grupo de pesquisa os analise e faça a avaliação final da operação, relacionando-a aos objetivos estabelecidos na primeira fase (CHISTÉ, 2016, p. 798).

Convém, aqui, sinalizar, previamente, que o caráter metodológico do projeto de intervenção tem sua referência na metodologia da pesquisa-ação e, por isso, antes mesmo de abordar a forma avaliativa deste, torna-se relevante destacar a posição de Chisté (2016, p.797) sobre responsabilização, quando diz que: “outro ponto incorreto de compreensão da Pesquisa-Ação, seria responsabilizar os sujeitos da pesquisa pela mudança pretendida. Sabe-se que são limitadas as possibilidades de ação individual docente, pois muitas são as dimensões implicadas”:

É possível compreender, também, que a avaliação neste processo metodológico tem características cíclicas, ou seja, além de ser constante, esta poderá utilizar, muitas vezes, as fases finais para melhoria dos efeitos anteriores.

Por se tratar de um grupo de pesquisa-ação, concebe-se, ainda assim, o entendimento de suas qualidades avaliativas por se tratar de uma metodologia propiciadora do diálogo com professores. Sua efetivação possibilitou a troca de conhecimentos e experiências, onde todos estavam em ativa participação. Chisté (2016) favorece esse entendimento quando afirma que todo esse processo facilita a análise do problema de feição dinâmico, oportunizando as tomadas de decisões e avaliações dos envolvidos de modo coletivo.

Chisté (2016) finaliza seu diálogo sobre a fase de avaliação enfatizando que, nesta etapa, é importante apresentar os resultados obtidos para a comunidade escolar e, em seguida, compartilhar com a comunidade acadêmica envolvida, levando em consideração não somente a apresentação do que foi possível, mas, também, a contribuição futura para as melhorias relacionadas com a problemática estudada e pesquisada.

Logo, os estudos e as ações na pesquisa-ação foram analisados e avaliados por meio da observação feita durante os encontros, entrevistas⁵ e análise textual discursiva. O roteiro da entrevista inicial foi exibido no início deste capítulo, em que se trata da primeira fase sugerida por Chisté (2016), denominada “Identificação das situações iniciais” e, o roteiro da entrevista posterior aos encontros, está descrito no apêndice C.

Neste mesmo desígnio de instrumentos utilizados para coleta de dados e avaliação dos encontros, a observação tornou-se uma importante fonte, partindo do

⁵ Roteiro da segunda entrevista apresentado no apêndice C.

pressuposto de que nós, do grupo de estudos, tivemos o olhar voltado, exclusivamente, para todas as etapas da pesquisa-ação, a fim de analisar todo o andamento dos encontros. Avaliamos todas as ações práticas esquematizadas por nós e observamos todos os pontos positivos e negativos de cada momento. Gil (2011) faz sua definição sobre a observação ao concluir que este instrumento nada mais é do que a utilização dos sentidos, com o ideal de adquirir conhecimentos necessários para o cotidiano, e deste modo, a caracteriza ao afirmar que:

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação (GIL, 2011, p. 100).

Segundo Gil (2011), a observação pode ser estruturada ou não estruturada. Dependendo do grau de participação do observador, ela pode ser participante ou não participante. Neste caso, Gil complementa que:

Como a observação participante, por sua própria natureza, tende a adotar formas não estruturadas, pode-se adotar a seguinte classificação que combina os dois critérios considerados: a) observação simples; b) observação participante; e c) observação sistemática (GIL, 2011, p. 101).

Todavia, neste projeto, utilizou-se a observação não estruturada e ainda, segundo Gil, a classificação participante. O autor nos leva ao entendimento desta classificação ao explicar da seguinte forma:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2011, p. 103).

Em conformidade com a entrevista e para melhor esclarecimento sobre este segundo instrumento utilizado, Marconi e Lakatos (2007) sinalizam as características da entrevista, apontando para o encontro entre duas pessoas, no intuito de que uma

delas absorva informações sobre um determinado assunto, através de um diálogo com caráter profissional. Esta modalidade é/ utilizada na investigação social, com a finalidade de coleta de dados ou para auxiliar no diagnóstico ou para tratamento de algum problema social. Sobre esta reflexão, as autoras destacam:

A entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica. Quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 201).

Indo ao encontro de Marconi e Lakatos (2007), Gil (2011) também apresenta conceitos acerca da entrevista e a define da seguinte maneira:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2011, p. 109).

Considerando as especificidades do instrumento escolhido, é de suma importância registrar que existem diversos tipos de entrevistas e, referente a isto, Marconi e Lakatos (2010) nos favorecem expondo-os deste modo:

Há diversos tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do investigador: a) padronizada ou estruturada – quando o pesquisador segue um roteiro previamente estabelecido. As perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas; b) despadronizada ou semi-estruturada – também chamada de assistemática, antropológica e livre – quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 279).

Neste caso, e através das informações teóricas trazidas pelos autores, o tipo de entrevista realizada foi de caráter despadronizado ou semi-estruturado, levando em consideração que, mesmo conduzindo a entrevista através de um roteiro previamente estabelecido por mim, proporcionei liberdade para que pudéssemos (eu e os entrevistados) manifestar livremente nossas opiniões ou sentimentos durante o andamento da entrevista.

Logo, a análise textual discursiva veio como instrumento facilitador de análise dos dados que foram adquiridos através das entrevistas e das observações dos encontros com o grupo. O processo destas seguiu as teorias de Moraes (2003) com base em Bardin (1977). Neste enquadramento de pesquisa e análises, Moraes explica:

[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

O autor sugere um ciclo de análises composto por quatro principais elementos: “Desmontagem dos textos”; “Estabelecimento de relações”; “Captando o novo emergente”; “Um processo auto-organizado”. O primeiro elemento “Desmontagem dos textos” é caracterizado pelo autor da seguinte forma:

Ao examinar esse elemento, fazemos, em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto. Daí nos movemos para tratar do *corpus* da análise textual, atingindo a partir disso, o cerne desse primeiro estágio da análise, que é a desconstrução e unitarização do *corpus*. Concluímos esta discussão destacando a importância de um envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados no sentido de possibilitar a emergência de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 192, grifo do autor).

No caso deste elemento de análise, minhas ações se voltaram às entrevistas e observações que foram gravadas e depois transcritas. Depois desse passo inicial, fiz uma leitura consistente a fim de observar cada assunto e o significado que ele poderia trazer para o leitor. Em seguida, as separei por temas aproximados.

O segundo elemento trazido por Moraes, “Estabelecimento de relações” é definido pelo autor deste modo:

Consiste na categorização das unidades anteriormente construídas, aspecto central de uma análise qualitativa. Discutiremos categorias, seus modos de produção, tipos e propriedades. A partir disso, pretendemos demonstrar como este processo se insere na construção de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados, processo esse essencialmente de auto-organização. As categorias são parte da luz que emerge do processo analítico (MORAES, 2003, p. 197).

Dentro deste elemento trazido, conduzi minhas análises categorizando cada transcrição, porém, nesta etapa, utilizei subcategorias que foram nomeadas no intuito de delimitar a precisão de significado contida em cada uma delas para que, posteriormente, fizessem parte de categorias mais específicas. Esta ação fez com que cada subcategoria fosse tomando forma e sentido para os próximos passos. Cabe destacar que, neste momento, acabei por utilizar um olhar mais teórico, conduzindo e facilitando a construção de cada uma delas. Neste sentido, o autor reforça que:

Toda categorização implica uma teoria. O conjunto de categorias é construído a partir desse referencial de abstração que o suporta. Esse olhar teórico pode estar explícito ou não, ainda que seja desejável sua explicitação. O modo de conceber as teorias em relação à pesquisa e à categorização das informações origina diferentes tipos de categorias (MORAES, 2003, p. 200).

Neste contexto, é importante ressaltar que o autor informa dois tipos de categorias que podem ser usadas e faz distinções entre elas. No caso das minhas análises, optei por utilizar as categorias emergentes. Na citação abaixo, informo as características que remete a cada uma:

O processo de categorização pode tanto ir de um conjunto de categorias gerais para conjuntos de subcategorias mais específicos, quanto no sentido inverso. O primeiro movimento está mais diretamente associado às categorias *a priori*. O segundo, às categorias emergentes (MORAES, 2003, p. 200, grifo do autor).

O terceiro elemento “Captando o novo emergente” refere-se à construção de um metatexto e é particularizado por Moraes com a seguinte explicação:

A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos. São estas as questões que abordaremos no presente item (MORAES, 2003, p. 202).

Segundo o autor, é através deste terceiro elemento que começamos a construção do metatexto, de acordo com as etapas já concluídas anteriormente.

Nesta fase, dei início à produção de pequenos textos a partir das subcategorias já existentes. Neste ápice comecei, parcialmente, a elaboração da minha tese acerca de cada assunto categorizado, concluindo, acerca das transcrições, argumentos aglutinadores capazes de dar coerência às subcategorias pré-existentes. Moraes defende essa conduta ao colocar que:

As teses parciais devem constituir argumentos capazes de construir a validação e defesa da tese principal. Entendemos que construir esses argumentos aglutinadores não representa apenas uma das contribuições mais significativas e originais do pesquisador, como também criará as condições para a estruturação de um texto coerente e consistente. A tese geral servirá de elemento estruturador e organizador de todos os elementos componentes do texto, permitindo não apenas fugir da excessiva fragmentação, mas também possibilitando ao pesquisador assumir-se efetivamente autor de seu texto (MORAES, 2003, p. 203).

Neste ínterim, chego ao quarto e último elemento denominado “Um processo auto organizado”. Moraes singulariza este elemento, explicando:

Uma análise qualitativa de textos, culminando numa produção de metatextos, pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender que se utiliza da desordem e do caos, para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 207, grifo do autor).

Sob as luzes destes ensinamentos, elaborei esta etapa seguindo suas instruções para conclusão do *corpus*. Neste sentido, mantive uma categoria núcleo e quatro subcategorias organizadas de forma coerente e consistente. Este metatexto está disposto no capítulo “Análise textual discursiva” deste relatório.

Neste momento, o texto foi construído e traçado embasado nas teorias pertinentes ao tema. Antes de ser finalizado, passou por processos cíclicos de montagem e desmontagem a fim de tomar uma forma coesa capaz de se comunicar com os argumentos teóricos que fazem referência a esta pesquisa. Por fim, Moraes (2003, p. 2010) acrescenta que: “[d]esse modo, a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de novos

significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos”.

Sobretudo e através das fases da pesquisa-ação, o procedimento metodológico aplicado ao projeto trouxe benefícios autênticos para cada membro do grupo e para os estudantes envolvidos, uma vez que uma de suas principais características consistiu no debruçar-se no gosto pela pesquisa e na autenticidade do trabalho em grupo.

Costas (1996) diz que, através da pesquisa-ação, o docente irá refletir sobre o processo de ensinar e aprender em sala de aula, tornando-se pesquisador da sua prática. Também desempenhará com compromisso a ação de investigador, que servirá de início para sua reflexão.

Em torno da temática do projeto, do processo metodológico e de suas etapas previstas, apresento o cronograma geral/anual de atividades.

Figura 5 - Quadro 2- Cronograma de atividades

2017												
Atividades	Out.			Nov.			Dez.					
Mobilização e sensibilização												
Apresentação do projeto												
Autorização da escola												
2018												
Atividades	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Definição dos procedimentos metodológicos												
TCLE aos participantes												
Entrevista individual												
Referencial Teórico												
Qualificação do projeto												
Encontros para estudos												
Elaboração do plano de ação												
Execução do plano de ação												

Continua

Continuação

2019							
Descrição das atividades	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Organização e análise de dados							
Elaboração do relatório crítico-reflexivo							
Defesa do relatório crítico-reflexivo							

Fonte: Produzido pela autora

3 FORMAÇÃO DOCENTE: O REPENSAR PEDAGÓGICO POR MEIO DO GRUPO DE ESTUDOS

Antes de tudo, é de suma relevância esclarecer que o projeto desenvolvido na instituição de ensino Marechal Castelo Branco tem sua importância respaldada e firmada pelo Plano Municipal de Educação (PME) da Cidade de Jaguarão/RS, uma vez que o seu foco se direcionou (única e exclusivamente) à formação de professores e pesquisadores de sua própria prática educacional. Diante disto, destaco abaixo as seguintes alíneas, deste documento, que decreta:

Assegurar o foco na formação do profissional, a partir de referenciais curriculares, que articulem a carga horária dos fundamentos constituintes das ciências da educação, com a parte especializada das áreas de conhecimento e a formação para a pesquisa pedagógica, configurando-se em metodologias e didáticas específicas, que respeitem as concepções da política nacional curricular com as questões regionais, estaduais e locais. (P.M.E, meta 15, p. 60); assegurar aos professores tempo específico para estudos e planejamentos, estabelecendo condições efetivas para o desenvolvimento de pesquisas e projetos acadêmicos e pedagógicos, que garantam a formação contínua de professores, facilitando o acesso às fontes de pesquisa e aos materiais de apoio pedagógico (PME, meta 16, 2015, p. 62).

A inserção deste capítulo vem ao encontro da temática e metodologia referentes ao projeto em questão, uma vez que a metodologia da pesquisa-ação tem, também, em seu núcleo, o processo de pesquisa e formação.

O mais importante neste modelo de formação pretendida está no entendimento de que esse fazer tradicional reduz e vai em direção contrária às mudanças pedagógicas ligadas à realidade. É fundamental que os professores compreendam que são atores ativos no seu ambiente de trabalho e, contudo, entendam que a teoria e a prática andam juntas e deverão ser atualizadas constantemente. Portanto, as formações oferecidas que tenho observado, são direcionadas às políticas públicas e leis gerais do magistério, bem como formações com palestrantes que atuaram há muitos anos em sala de aula e que tentam incumbir no profissional atual fazeres metodológicos ultrapassados e que não coincidem com a atual realidade de sala de aula. A esse teor Tardif acrescenta que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2008, p. 234).

Neste enfoque, Pimenta (2012) argumenta sobre a importância das formações nas instituições de ensino, visto que, durante os diálogos informais entre o grupo, esta questão foi levantada, levando em consideração que são oferecidas fora da instituição e com todas as escolas do Município ao mesmo tempo, ocasionando assim, um desinteresse dos docentes, principalmente, por não estarem participando de qualificações dentro da realidade de sua comunidade escolar. Reforçando esta ideia, Pimenta destaca:

Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas [...] (PIMENTA, 2012, p. 33).

Percebi que, antes mesmo de darmos início ao nosso grupo de estudos para a pesquisa-ação, a maior reclamação e resistência dos professores referia-se às questões relativas às formações realizadas pela Secretaria de Educação do Município. Talvez isso ocorra porque estas são voltadas para grandes grupos, mesclando todas as escolas, de realidades distintas, e em horários não muito atrativos, que levam os docentes a alegarem que estão cansados da jornada diária de trabalho, além de esbarrarem com qualificações que não se direcionam para uma determinada escola em especial.

De regra, estas formações oferecidas parecem muito vagas, pois não se ocupam de formar professores para lidarem diretamente com aquela realidade a que se encontra vinculado o seu labor profissional, nem, tampouco, de despertar nestes a atenção para uma mudança metodológica que possa resolver qualquer problemática encontrada em sala de aula. Ao contrário disto, a relevância das qualificações deveria tomar direções diferentes, priorizando o educador como pesquisador e sujeito capaz de analisar sua própria prática.

Neste caso, conforme nos explica André (2016), o professor deixaria de ser um transmissor de conhecimentos e passaria a atuar de forma prática e reflexiva,

sendo capaz de analisar situações e tomar decisões voltadas para um entendimento teórico e crítico, além de tomar a pesquisa como objeto de estudo profissional. Para ajudar a compreender, o autor acresce que:

É preciso que desenvolva uma atitude de pesquisador, o que vai exigir a aquisição de habilidades, tais como, formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados (ANDRÉ, 2016, p. 33).

Sob o mesmo ponto de vista, acrescento que, durante os nossos estudos em grupo, transpareceu a impressão de uma nova prática de formação pedagógica, atrelada a uma dinâmica voltada para o desenvolvimento profissional individual e coletivo, entre membros de uma mesma instituição de ensino, que vivem a mesma realidade, e de alunos em comum, juntos, pesquisando, estudando e buscando novas estratégias como membros atuantes. Para esta concepção, Marcelo destaca que:

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; o que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 7)

Soma-se, também, a esta dinâmica, a importância do compromisso por parte do grupo. É fundamental que os membros estejam realmente dispostos ao estudo proposto e que não se deixem aprisionar por contextos tradicionais enraizados no âmbito da pedagogia. Decerto que os participantes, individualmente, carregam sua identidade docente, porém, é imprescindível que estejam dispostos a encontrar e refazer novas ideologias pedagógicas. Para adequar o raciocínio, Marcelo enfatiza que:

Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores --- da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões --- se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009, p. 8).

Em face do exposto, é necessário um mais abrangente entendimento sobre a formação continuada de professores e a evolução profissional docente. Santos e

Carvalho (2017) nos esclarecem este entendimento quando dissertam que a concepção de formação de professores e desenvolvimento profissional docente parte de um processo em que as dinâmicas da mudança individual e coletiva se cruzam, ainda que o avanço seja marcado pela mudança que se deseja que ocorra numa direção específica. E complementa Pimenta:

Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam (PIMENTA, 2012, p. 33).

Logo, o desenvolvimento profissional docente implica aprendizagem constante, simultaneamente, enquanto processo e produto. Nesse sentido, percebe-se a importância de uma formação docente contínua, atrativa e de qualidade. Nessa direção Imbernón completa:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

Segundo Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional visa a promover a mudança junto dos educadores e, assim, poderem crescer e se permitirem mudar como profissionais da área. É neste entendimento que está a formação docente neste projeto, com o intuito de transformar professores de uma prática tradicional em educadores críticos, reflexivos, pesquisadores e transformadores do seu espaço docente. Imbernón solidifica esse ideal ao afirmar que:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Enfim, o escopo deste capítulo nos leva a compreender, cada vez mais, a escola como espaço para se ensinar e aprender. Porém, não só destinada ao ensino

e aprendizagem dos alunos, mas, sim, para todos que ali estão. Neste caso, defendo a escola como sendo o principal ambiente para capacitar o profissional docente, tornando-o um sujeito pesquisador, crítico, reflexivo e participante de suas práticas e das práticas coletivas.

4 VYGOTSKI: OS CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS

Objetivo, nesta alínea, a apresentação de uma síntese do capítulo seis da obra “*A construção do pensamento e da linguagem*” de L. S. Vigotski (2009), bem como a elaboração do seu atrelamento a pensamentos de outros autores que trazem as mesmas concepções defendidas por ele, numa mescla ratificadora de sua importância. O conteúdo desta alínea traz informações que valorizam e sustentam a problemática do projeto que se debruça sobre a necessidade de se repensar o ensino de conteúdos direcionados ao aprendizado pelos alunos.

Os estudos em Vygotski, feitos para a realização desta pesquisa, foram baseados em Vigotski (2009), com o auxílio para a compreensão de algumas partes mais específicas em Vygotski (1993). Dafermos (2015) esclarece que o nome deste livro e sua edição, escrito por Vygotski em 1934, sofreram algumas modificações:

Vygotsky's 'second life' in the 'western world' began from the early 1960s, when Vygotsky's book *Miclenie I rech* (Thinking and speech) was published under the title *Thought and language* (1962) with Jerome Bruner's introduction. It is worth noting that the Russian edition of Vygotsky's book *Miclenie I rech* in 1956 modified the Russian edition of 1934 without further explanation. The 1962 MIT Press translation of Vygotsky's work *Miclenie I rech* became the source of translations in other countries such as Argentina (1964), Italy (1966), Brazil (1987), etc. The Russian version of 1956 was translated into various languages such as Japanese (1962), German (1964), Polish (1971), etc. For many years a limited and problematic version of Vygotsky's book *Miclenie I rech* has circulated in different countries (DAFERMOS, 2015, p.19).

Por isso, foi importante ter, ao menos, duas edições diferentes da obra para conduzir nossos estudos.

Constata-se, sobretudo, que sua leitura torna-se extremamente relevante, não só para os professores já atuantes, como para os que estão em formação, já que o capítulo explora, genuína e intensamente, os conceitos acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e sua importância do ponto de vista das tarefas escolares, quando inicia a criança no sistema dos conceitos científicos, embora, sobre esta questão, nos informe que há grande limitação sobre o que se sabe deste assunto, uma vez que o desenvolvimento destes conceitos é de suma importância teórica.

É igualmente grande a importância teórica dessa questão, uma vez que o desenvolvimento dos conceitos científicos - autênticos, indiscutíveis,

verdadeiros - não pode deixar de revelar no processo investigatório as leis mais profundas e essenciais de qualquer processo de formação de conceitos em geral. Neste sentido, surpreende que um problema que contém a chave de toda a história do desenvolvimento mental da criança e parecia ser o ponto de partida para o estudo do pensamento infantil quase não tenha sido estudado até hoje [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 241).

Vigotski é um autor que se preocupa, também, com a escola, com o professor e com intervenções pedagógicas e, por isso, atrai os educadores, sobretudo ao valorizar o papel do docente na educação do sujeito. Para Vigotski (2009), a atuação desse profissional é vista sob a ótica de que a escola tem muita importância para a definição e para o funcionamento psíquico do educando, uma vez que os estudantes fazem parte de um processo ininterrupto de desenvolvimento, tendo na fala um poderoso dispositivo produtor de pensamento.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

Antes mesmo de iniciar a compreensão do desenvolvimento do conceito científico, que é o foco da temática do projeto no processo escolar, considero importante que sejam aclaradas, previamente, as diferenças entre esses dois conceitos – espontâneo e científico - de forma simples e resumida. Para facilitar esse entendimento, Silva Júnior (2013, p. 119), nos brinda com uma abordagem quando afirma que “Os conceitos espontâneos (ou cotidianos) são aqueles não relacionados ao ensino formal, adquiridos cotidianamente através da experiência concreta das crianças”. No que diz respeito aos conceitos científicos, especifica que: “Por seu turno, representam os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas [...] estão relacionados ao ensino formal [...]” (Silva Júnior, 2013, p. 119). Apoiando-se nesta ideia, Costas afirma:

Os primeiros vincular-se-iam a vivências espontâneas, não organizadas, as quais aconteceriam no ambiente natural da criança. [...] os conceitos científicos, por outro lado, constituir-se-iam através das ações intencionais dos adultos e, especialmente, no interior de instituições de ensino, através de atitudes mediativas (COSTAS, 2012, p. 48).

Há uma notória diferença, portanto, entre os dois conceitos, na medida em que o espontâneo, como o próprio nome expressa, nasce da experiência concreta e não formal, enquanto o científico, também como o indica a nomenclatura, direciona-se especificamente aos conhecimentos obtidos de forma sistematizada e nas sendas das interações propiciadas no ensino formal. Vigotski (2009) sustenta que o desenvolvimento dos conceitos científicos é de imensa importância, do ponto de vista das tarefas escolares, porque inicia a criança no universo da conceituação formal, mas, paralelamente, e em sentido contrário, muito pouco se sabe sobre esse assunto. Costas contribui com Vigotski ao sinalizar que:

O indivíduo deixa de ser aquele que irá demonstrar esquemas cognitivos já estruturados, para se apresentar como um ser em construção, que está se apropriando de signos e de ferramentas culturais na sua relação mediada com os demais (COSTAS, 2012, p. 17).

Vigotski (2009) evidencia que a primeira experiência sistemática de estudo desta questão foi proposta por J. I. Chif⁶, que elaborou um estudo comparado do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na idade escolar.

Nesta experiência, revelou-se que o crescimento contínuo e a manutenção de níveis elevados no pensamento científico bem como o crescimento acelerado do pensamento espontâneo levam, sistematicamente, ao aumento dos tipos de pensamento científico, que, por sua vez, aparecem no desenvolvimento do espontâneo e comprovam o papel predominante da aprendizagem no ambiente escolar. Cenci e Costas contribuem ao mencionar que:

Para que as atividades escolares – os conceitos científicos – introduzam novos modos de operação intelectual pressupõe-se que estas levem em consideração as operações anteriores, uma vez que os novos conceitos devam apoiar-se nos já existentes – conceitos cotidianos ou outros conceitos científicos conhecidos. Quando a aprendizagem escolar está desligada da aprendizagem cotidiana, os conceitos científicos – amparados no vazio – não mobilizam a estrutura cognitiva, dessa forma não há promoção de desenvolvimento (CENCI; COSTAS, 2010, p. 371).

Vigotski (2009) explica que o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um nível preciso para que ela possa aprender o científico e

⁶ Chif, J. I, Desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos (Razvítie jitêiskikh i naúchnikh ponyátii), dissertação.

tomar consciência dele. O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima de forma histórica e longa, abriu caminho para que o científico continuasse a se desenvolver de cima para baixo, criando uma sequência de estruturas fundamentais para o desencadeamento de propriedades inferiores e elementares do conceito.

Para efeito de clareza, poderíamos conceber esquematicamente o caminho do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais se projetando de cima para baixo, atingindo um determinado nível no ponto em que a outra se aproxima ao fazer o movimento de baixo para cima. Se designássemos convencionalmente como inferiores as propriedades do conceito mais simples, mais elementares, que amadurecem mais cedo, designando como superiores aquelas propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade e que se desenvolvem mais tarde, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Esta diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científico e espontâneo com o objeto (VIGOTSKI, 2009, p. 347).

O trajeto do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais acontece através das circunstâncias do processo educacional, que estabelece uma maneira original de colaboração sistemática entre o professor e o aluno. Nesse processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores. E, nessa colaboração entre o docente e o discente, é que reside o momento central do sistema educativo, que corresponde à situação em que os conhecimentos são transmitidos à criança de forma sistemática. E o autor assegura que a essa conjunção, que propicia o amadurecimento precoce dos conceitos científicos, corresponde a uma tomada de consciência que abre caminho imediato a evolução dos conceitos espontâneos do aluno, revelando-se, portanto, uma eficaz fonte precursora destes. Veja-se:

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo, paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

Vygotski salienta que a fragilidade dos conceitos espontâneos aparece na incapacidade para o raciocínio, uma vez que a criança capta mais a expressão verbal do que a essência do pensamento, sendo essa a falha principal do método puramente escolástico de ensino. Ou seja, a debilidade do conceito científico é o seu verbalismo, que aparece como principal perigo no caminho do desenvolvimento destes conceitos.

A partir de estudos sobre o processo da formação de conceitos, Vigotski (2009) destaca que um conceito é mais do que a soma de alguns elos associativos formados pela memória. É mais do que um hábito mental e não pode ser aprendido por memorização. Em termos psicológicos, o conceito é um ato de generalização e, psicologicamente concebido, progride como significado da palavra. Diante desta afirmativa, o autor nos conscientiza que:

[...] a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão de conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2009, p. 247).

Então, para o autor, o processo do significado das palavras precisa do desenvolvimento de uma sequência de funções como a atenção voluntária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação. E todos esses processos não podem ser somente memorizados ou assimilados. Neste caso, o conceito aprendido de forma pronta pelo aluno na aprendizagem e assimilado, da mesma forma como se assimila uma habilidade intelectual qualquer, é inconsistente do ponto de vista psicológico. O professor que segue essa linha não costuma obter, como resultado, a apreensão dos conceitos pelo educando. Apenas conseguirá uma assimilação vazia das palavras, consistente num verbalismo puro e simples que somente estimula e imita a existência dos conceitos na criança.

O autor esclarece que é complexo e difícil o processo psicológico interior que ocorre entre o momento em que a criança por primeiro tem conhecimento do novo conceito e o instante em que a palavra e o conceito se fundem, sendo devidamente apropriados pela criança, porque a plena compreensão da nova palavra não é imediata, mas, ao contrário, tem seu desenvolvimento gradual a partir de uma noção

vaga e superficial, até que culmine com a efetivação de uma compreensão conclusiva.

O caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo (VIGOTSKI, 2009, p. 250).

Vigotski (2009) destaca que os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, que o processo da sua evolução não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. O autor atesta que tudo se resume em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida dos espontâneos, não termina, mas apenas começa quando a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela:

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2009, p. 263).

Em seus relatos, Vigotski (2009) expressa que criança percebe a capacidade para uma sequência geral de operações lógicas, quando elas aparecem através do fluxo espontâneo do seu próprio pensamento, porém, não é capaz de fazer operações completamente similares, quando suas execuções são exigidas não de forma espontânea, mas de um jeito intencional e arbitrário.

A criança compreende as causas e as relações mais simples, porém não tem consciência dessa compreensão. Espontaneamente ela usa de maneira correta a conjunção “porque”, mas não consegue aplicá-la de modo intencional e arbitrário. Desse modo, por via esses dois fenômenos do pensamento infantil, a não-consciência de tal vínculo e a não-arbitrariedade, a compreensão inconsciente e a aplicação espontânea (VIGOTSKI, 2009, p. 274).

O processo de escolarização específico é preciso para que se possam dominar as funções superiores, pois se dominam tais funções na medida em que a

criança se intelectualiza. Costas (2012, p. 75) elucida ao afirmar: “É inquestionável, então, a relevância da ação docente nos processos educacionais, em especial no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento [...]”. Vigotski complementa:

O processo letivo tem a sua própria (sic) sequência, sua lógica e sua organização, segue um currículo e um horário, e seria o maior dos equívocos supor que as leis externas da estruturação desse processo coincidem inteiramente com as leis internas de estruturação dos processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem. Seria incorreto pensar que se a criança teve êxito em um determinado ponto de aritmética em um semestre, (sic) conseqüentemente no semestre anterior do seu desenvolvimento ela alcançaria os mesmos êxitos. Se tentarmos representar simbolicamente a sequência do processo letivo sob a forma de curva, fazendo o mesmo com a curva de desenvolvimento das funções psíquicas que participam diretamente da aprendizagem, como tentamos fazer em nossas experiências, veremos que essas curvas nunca - coincidem e ainda revelam correlações muito complexas (VIGOTSKI, 2009, p. 322).

Vigotski (2009) aponta, também, que, na atenção e na memória, o aluno não só percebe a capacidade para a tomada de consciência e a voluntariedade, mas também que o desenvolvimento dessa capacidade é o responsável por constituir o conteúdo principal de toda uma idade escolar. O autor assegura que a tomada de consciência e a voluntariedade dos conceitos, não completamente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno, estão localizadas em sua totalidade na zona do seu desenvolvimento imediato, revelando e tornando-se eficazes na colaboração com o adulto.

No processo escolar, o desenvolvimento da consciência passa por todo um processo e se modifica a cada nova fase. Costas (2012, p. 161), de seu turno, prenuncia que “[a] tomada de consciência é algo que vai se tornando cada vez mais ampliado, porque é uma forma de reflexão do homem que experencia mudanças radicais”. A autora ampara esta ideia ao afirmar:

Constituindo-se como parte complementar dos conceitos científicos, os conteúdos formais alteram paulatinamente a estrutura dos conceitos espontâneos, convertendo-se em sistemas, o que deriva em acréscimo do estado de desenvolvimento infantil e, por fim, na submersão gradual da criança no pensamento científico do mundo adulto (COSTAS, 2012, p. 52).

Vigotski (2009) coloca que o problema dos conceitos científicos tem a ver com o ensino e o desenvolvimento, pois os espontâneos tornam possível o surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem que, por sua vez, é a razão para a sua

evolução. Sendo assim, irá gerar possibilidades que se realizam no processo escolar, identificando-se com a maturação. Nessa direção, o autor nos ajuda a compreender este pensamento ao sustentar que:

[...] já no limiar da idade escolar, a criança dispõe de uma atenção e uma memória relativamente maduras. Já tem o que deve conscientizar e o que deve assimilar. Fica compreensível por que as funções conscientizadas e arbitrárias da memória e da atenção são projetadas ao centro nessa idade (VIGOTSKI, 2009, p. 287).

Vigotski (2009) elucida que, diante de suas investigações, todo processo de aprendizagem e desenvolvimento não é independente ou igual, mas, ao contrário, existem relações complexas entre eles. O autor afirma que a pedagogia deve se colocar no amanhã da evolução da criança e não no ontem e, neste sentido, ela conseguirá libertar, no caminho da aprendizagem, todo aquele processo de desenvolvimento que hoje está no nível imediato e a disciplina formal de cada matéria escolar é o lugar em que se efetua a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Por isso, destaca:

Existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 325).

Conforme Vigotski (2009), o nível de desenvolvimento atual está relacionado ao que a criança consegue resolver sozinha e o nível de desenvolvimento imediato está relacionado ao nível que ela atinge ao resolver os problemas com a colaboração de outra pessoa. Uma vez que a criança seja orientada, ajudada através do processo de colaboração, sempre poderá fazer mais e resolver atividades mais complexas do que quando atua sem orientação. Costas (2012) favorece a compreensão acrescentando que, ao compreender que o desenvolvimento acontece entre o nível real e proximal, e que o segundo está em uma contínua e dialética execução, e ambos antecedidos pela aprendizagem, os professores podem planejar de forma que interfiram diretamente nas funções que estão sendo estabelecidas com os alunos, objetivando potencializar o seu desenvolvimento cognitivo. Neste segmento de pensamento, Vigotski expõe:

O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Vigotski (2009) afirma, também, que a diferença de nível entre um conceito e outro, em cada criança, bem como a força e a fraqueza dos conceitos científicos e espontâneos são diferentes em cada uma delas. Destaca, ainda que:

Aquilo em que é forte o conceito de “irmão”, que percorreu um longo caminho de desenvolvimento e esgotou grande parte do seu conteúdo empírico, acaba sendo o lado fraco do conceito científico e, ao contrário, aquilo em que é forte o conceito científico, como o conceito da lei de Arquimedes ou da “exploração”, acaba sendo o ponto fraco do conceito espontâneo (VIGOTSKI, 2009, p. 346).

Coloca-nos, também, que, indiscutivelmente, todo conceito é uma generalização e que os conceitos não estão um ao lado do outro ou um sobre o outro, sem vínculo e sem qualquer relação. A generalização favorece a percepção imediata do real e ocorre pela via do estabelecimento de vínculos complexos, de dependência, e relações com objetos representados no conceito e a realidade restante. Entretanto, Vigotski (2009) explicita que a generalidade (a sua diferenciação) não corresponde com a estrutura da generalização e suas diferentes etapas, e que, com isso, não coincidem de forma imediata e direta com a estrutura da generalização, mas que, contudo, não são diferentes e não se desvinculam entre si. Para complementar Vigotski destaca que:

[...] não há coincidência entre as relações de generalidade e estrutura de generalização, mas essa falta de coincidência não é absoluta e só ocorre em uma determinada parte: embora nas diferentes estruturas da generalização possa haver conceitos de generalidade única e, ao contrário, na mesma estrutura da generalização possam coincidir conceitos de estrutura vária, ainda assim essas relações de generalidade são diferentes em cada estrutura da generalização: tanto onde são logicamente idênticas quanto onde são diferentes (VIGOTSKI, 2009, p. 361).

O autor nos indica que, diante disto, estamos numa lei onde se encontra o caminho para os estudos das relações genéticas e psicológicas entre o geral e o particular nos conceitos da criança, onde há relações de generalidade para cada etapa da generalização e que as estruturas dispõem, em ordem genética, os

conceitos particulares e gerais, realizando movimentos do geral ao particular e vice-versa. Assim, o desenvolvimento dos conceitos vem a ser dessemelhante em cada etapa da evolução dos significados, em decorrência da estrutura de generalização atuante nessa etapa. Costa contribui aclarando:

[...] na correspondência conceitual, a generalização é constante nas operações intelectivas de determinado conceito [...] a disparidade entre conceitos cotidianos e científicos está fortemente conectada à inexistência de um sistema, ou seja, no emprego de conceitos cotidianos, a criança não se serve de generalidades, ao passo que nos conceitos científicos estas se fazem presentes (COSTAS, 2012, p. 52).

Vigotski (2009) conclui que as relações de generalidade, que mudam a cada nova estrutura de generalização, causam alterações em todas as operações de pensamento disponíveis para a criança em um determinado estágio. Contudo, de acordo como se desenvolvem as relações de generalidade, aumenta a independência do conceito em relação à palavra, sentido e expressão, surgindo uma liberdade cada vez maior.

Vigotski (2009) elucida que a tomada de consciência, ou seja, a generalização, que provém da sua compreensão, como caso particular de qualquer sistema de aprendizado específico, conduz à possibilidade de ação arbitrária em qualquer sistema.

Pode-se dizer que a criança estabelece uma nova estrutura de generalização, primeiramente com poucos conceitos, frequentemente recuperados, como no processo da aprendizagem em que já domina essa nova estrutura e, por conta disto, reconstrói e modifica a estrutura de todos os conceitos prévios. Vigotski aclara seu raciocínio quando explica que:

[...] a nova estrutura de generalização, à qual a criança chega no processo de aprendizagem, cria a possibilidade para que os seus pensamentos passem a um plano novo e mais elevado de operações lógicas. Ao serem incorporados a essas operações de pensamento de tipo superior em comparação com o anterior, os velhos conceitos se modificam por si mesmos em sua estrutura (VIGOTSKY, 2009, p. 375).

Para Vigotski (2009), o sentido do conceito se baseia na lei de equivalência dos conceitos e presume o possível movimento de uns conceitos a outros, em que a longitude (generalização), específica de um determinado conceito, e a latitude (generalidade), sua proporção de generalidade que lhe estabelece o conteúdo do

ato de pensamento e o seu relacionamento com o objeto, podem ser manifestados pela ligação dos eventos de outra longitude e outra latitude, bem como de outra proporção de generalidade, contendo outras ações de pensamento e outra espécie de amplitude do objeto e que, na união, são proporcionais a certo conceito, pela latitude e pela longitude. Ele contempla essa ideia afirmando que:

Entretanto, sabe-se que a cada estrutura da generalização corresponde o seu sistema de relações de generalidade, uma vez que as generalizações de estrutura diferente não podem encontrar-se em diferentes sistemas de relações de generalidade entre si. Logo, a cada estrutura da generalização corresponde também o seu sistema específico de operações lógicas de pensamento, possíveis nessa estrutura. Essa lei das mais importantes de toda a psicologia dos conceitos significa, em essência, a unidade da estrutura e da função do pensamento, a unidade do conceito e das operações possíveis para ele (VIGOTSKI, 2009, p. 379).

Tendo em vista o tema deste capítulo, fica evidente que toda a aprendizagem escolar, de acordo com Vigotski, gira em torno das novas formações básicas da idade escolar, ou seja, a tomada de consciência e a apreensão. Já o desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem de cada disciplina não antecede o seu início, mas se realiza num vínculo interior com ele, no processo do seu desenvolvimento. Neste contexto, a tomada de consciência e a apreensão preenchem o primeiro plano do desenvolvimento e, da mesma forma, na aprendizagem da escrita e gramática. Contudo, o desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, ele tem uma lógica própria e as diferentes matérias de ensino interagem no processo de evolução da criança. Sendo assim, o autor completa:

Existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 325).

Sobre todo o conteúdo aqui apresentado acerca de Vygotski e dos demais autores que corroboram suas concepções, fica claro que o postulado básico do estudioso Russo está intimamente ligado à concepção de que o desenvolvimento se dá de fora para dentro e, por esta concepção ser tão importante para ele, é que a aprendizagem tem destaque extremamente valoroso na definição dos caminhos do avanço, pois é, afinal, através da aprendizagem que o sujeito se desenvolve.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a categoria que foi denominada “Impactos vygotkianos no desenvolvimento da aprendizagem”.

Ao dialogar durante este tempo com o grupo, seus argumentos voltaram-se para questões referentes à proposta deste projeto, e, dentre estes argumentos, encontram-se, como núcleo, as premissas da aprendizagem e procedimentos de ensino. O ponto crucial destas análises está debruçado nos impactos que emergiram durante nossos estudos em Vygotski, a fim de perceber as repercussões inferidas em cada encontro.

É importante destacar que as ideias que permeiam a aprendizagem em Vygotski são complexas e causadoras de muito debate. Em compensação, a metodologia de pesquisa-ação contempla esta característica de envolvimento e debates constantes, flexibilizando questões que desviam e regressam a determinado tema, tornado os encontros cíclicos e, ao mesmo tempo, coerentes e pertinentes ao assunto.

Levando em consideração a complexidade que norteia todo o processo de aprendizagem, os dados relacionados a ela serão apresentados por subcategorias. São elas: “Aprofundamento das noções teóricas a respeito dos conceitos espontâneos e científicos”; “Concepções norteadoras da Zona de Desenvolvimento mais Próximo e imitação”; “Procedimento de ensino” e “Avaliação dos impactos causados junto ao grupo”.

- Impactos vygotkianos no desenvolvimento da aprendizagem.
 - Aprofundamento das noções teóricas a respeito dos conceitos espontâneos e científicos;
 - Concepções norteadoras da Zona de Desenvolvimento mais próximo e imitação;
 - Procedimento de ensino e aprendizagem;
 - Avaliação do grupo pelo grupo: a tomada de consciência através dos estudos.

Procedo, agora, a descrição das análises dos dados que foram adquiridos no decorrer do cumprimento deste escopo.

5.1 Aprofundamento das noções teóricas a respeito dos conceitos espontâneos e científicos

Antes dos encontros de pesquisa-ação, colocou-se a culpa dos problemas de aprendizagem no aluno. Na introdução desta dissertação, apresentei que, durante nosso primeiro diálogo informal, isso já fazia parte do pensamento dos participantes. Durante a realização dos nossos encontros de estudos, estas falas ainda perpetuavam: “Eles vêm para escola sem vontade nenhuma. A questão é que, constituir uma família e uma casa cedo faz parte do processo dele” (SUJEITO 3 – OBSERVAÇÃO 1); “Mas você quer aprender, você quer se aperfeiçoar. O aluno não quer! Tem alunos que não querem. Pensam assim: Para que estudar?” (SUJEITO 2 – OBSERVAÇÃO 1). O sujeito 1 complementa a fala dos colegas e conclui:

É essa a questão, você fazer alguma coisa para ganhar a vida, apenas, é o suficiente para eles. E aí acontece de não formar um pensamento para que te prepare para algo mais. Não quer dizer que eles não sejam capazes, porém, não estão preocupados em aprender mais do que precisam. Querem apenas terminar a escola (OBSERVAÇÃO 1).

Além das questões citadas acima, o grupo também atribuía a desmotivação do aluno e sua não aprendizagem à forma com a qual o professor vinha trabalhando. Neste caso, o sujeito 1 recriminou alguns docentes afirmando que eles subestimam a capacidade intelectual do aluno.

Eu vejo que também tem muitos profissionais que são a favor de, simplesmente, não passar tal conteúdo porque pensam que o aluno não vai assimilar mesmo. E é ao contrário. Às vezes podem não assimilar naquele momento, mas aquilo que foi visto ali, e pela reflexão e pela necessidade de reutilizar aqueles conceitos em outros momentos. Vai chegar lá em três ou quatro anos e se tornar significante (OBSERVAÇÃO 1).

Tratava-se de uma questão a ser analisada e diagnosticada pelo grupo, uma vez que, por mais que a metodologia didática influenciasse na aprendizagem, também há questões interrogativas como a do sujeito 4, que questionou:

Como numa turma enorme, ter uma maioria que não sabe nada. O que fazer? A gente não pode generalizar, mas sempre tem aquele que não está conseguindo, mas quer, precisa da sua ajuda. Entendo que a maioria possa não estar disposta, mas 4 ou 5 estão e, dependendo de como você trabalhar com eles, poderá conseguir um grande resultado. Tudo bem que

sejam poucos, mas eles estão tentando, vivem te perguntando, estão interessados (OBSERVAÇÃO 2).

Por isso o grupo entendeu que, para facilitar a aprendizagem do aluno, devemos trabalhar com a sua realidade e buscar mudanças metodológicas. Contudo, ainda neste momento inicial da pesquisa-ação, os sujeitos ainda tinham noções equivocadas a respeito da teoria vygotskiana. Foi o que se percebeu na fala do sujeito 1, no decorrer da entrevista 1: “a aprendizagem mesmo acontece em âmbito individual e o que acontece no coletivo, é acompanhar o raciocínio de outro, mas o que fica mesmo no aluno é o que ele aprende com ele fazendo, ele cometendo falhas e isso, é individual” (OBSERVAÇÃO 1). Equivocou-se, porque Vygotski (2009, p. 67) reforça a ideia de que o desenvolvimento do pensamento infantil acontece do social para o individual: “O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual”.

A partir do momento em que os encontros se desenvolviam, a participação do grupo se intensificou. O grupo levou leituras do capítulo 6 para casa e centrou o foco, primeiramente, nos conceitos espontâneos e científicos.

Ao nos encontrarmos e falarmos sobre este tema, o sujeito 1 rapidamente se colocou: “O conhecimento empírico não deixa de ser conhecimento espontâneo. Ele está relacionado ao conhecimento através do que é observado e, não necessariamente, seja apreendido somente no ensino dos conceitos científicos” (OBSERVAÇÃO 3). Como sujeito 4, perguntei se ele se referia, ao conhecimento espontâneo, como toda a “bagagem” que o aluno traz consigo até chegar a idade escolar. Então, ele respondeu diuturnamente:

Por exemplo, é a questão daquela gramática interior que o aluno já traz. Então muitas vezes ele pode até errar uma colocação pronominal ou coisa assim, mas ele tem esse conhecimento prévio e, logicamente, os vícios que têm da linguagem oral, na prática, no ambiente familiar, ele acaba trazendo para o colégio e o colégio tem que lapidar isso aí. Acredito que tenha sido por aí que a gente percebeu aquilo que a gente tem lido e referenciando com o que acontece em sala de aula. Na realidade, boa parte do conhecimento só vai ser mesmo significativa para o aluno, depois que passar três ou quatro anos e ele se deparar numa outra situação e ter que usar aquele conhecimento que, a princípio ele nem percebeu que tinha ficado ali na bagagem dele. É aquele negócio, ele se apropriou parcialmente daquilo ali e ele vai perceber o quanto ele se apropriou disso aí, e vai dar resultado mesmo, numa situação futura quando ele for colocar em prática numa situação diferente, bem de repente do que ele imaginava e às vezes, numa situação até mesmo inusitada (SUJEITO 1 – OBSERVAÇÃO 3).

Neste caso, ainda ficou a desejar a questão dos conceitos. Neste ínterim, o sujeito 2 sobre pôs:

Mas, o que é a aula? O conhecimento espontâneo e científico? A gente expõe todo o esquema dos verbos, as conjugações, os tempos, mas na verdade, eles já conhecem, pois eles usam os tempos. Só que a gente mostra a gramática esquematizada ali. Por isso, vejo que os espontâneos estão fora do contexto escolar. Li na 265, fala uma coisa bem legal também sobre os conceitos espontâneos e científicos. Que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não terminam, mas apenas começa quando a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo (OBSERVAÇÃO 4).

Neste ímpeto, percebi a importância de dizer aos demais integrantes do grupo que a abordagem de Vygotski no processo da aprendizagem tem foco na formação dos conceitos pelos alunos, e, portanto, em suas análises, o autor percebe que os conceitos espontâneos fazem parte do que a criança aprende antes de entrar na escola, e os conceitos científicos são o resultado do enriquecimento e das modificações que os espontâneos tiveram, transformando-os em aprendizagem. Sob essa mesma ótica, chamei a atenção dos integrantes para a página 351 do capítulo 06 e citei:

Vemos, assim, que a curva do desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com a curva do desenvolvimento dos espontâneos, mas, ao mesmo tempo, e precisamente em função disto, revela as mais complexas relações de reciprocidade com ela. Essas relações seriam impossíveis se os conceitos científicos simplesmente repetissem a história do desenvolvimento dos conceitos espontâneos. A relação entre esses dois processos e a enorme influência que um exerce sobre o outro são possíveis precisamente porque o desenvolvimento desses e daqueles conceitos transcorre por diferentes caminhos (VIGOTSKI, 2009, p. 351).

Diante do enunciado, o sujeito 3 colocou de forma simples o que o grupo manifestava durante o encontro: “Pois é, ele diz que tem reciprocidade entre essas curvas. Entendi que um completa o outro, que a gente tem que levar em conta os espontâneos e trazer para dentro da aula” (OBSERVAÇÃO 4). Frente ao que foi exposto pelo grupo, Vygotski integra que:

Mas o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar. Começa habitualmente pelo trabalho com o próprio

conceito como tal, pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito. Portanto, podemos concluir que os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 345).

Mesmo que a definição destes conceitos ainda estivesse de forma simplificada na concepção dos integrantes, os debates foram tomando proporções significativas que chegariam a percepções relevantes e esperadas.

Sendo assim, com relação a outros fatores que enlaçam o tema tão vasto sobre aprendizagem, as especificidades da área de cada integrante do grupo surgiram como assunto. O sujeito 1, professor de Matemática, identificou a disciplina como portadora de uma linguagem própria, podendo ser interpretada de diversas formas e expôs: “A matéria Matemática na escola deveria ensinar como outro texto, como outra coisa a ser lida. Ela tem uma linguagem própria”. (ENTREVISTA 1). O sujeito ressalta, também, que no caso da língua materna e na linguagem matemática, se tiver pouco conhecimento prévio, o aluno terá algumas dificuldades.

As ideias também emergiram em torno do ensino da língua estrangeira. O sujeito 2 destacou que a aprendizagem de uma outra língua é bem diferente da língua portuguesa, e que, portanto, há semelhanças com a aprendizagem do tempo verbal e diz que: “Ele sabe a resposta, mas não tem o conhecimento de que aquele verbo está no subjuntivo” (OBSERVAÇÃO 3). Vygotski contempla estas colocações dos sujeitos do grupo e detalha:

Pode-se dizer que o domínio de uma língua estrangeira eleva tanto a língua materna da criança a um nível superior quanto o domínio da álgebra eleva ao nível superior o pensamento matemático, permitindo entender qualquer operação matemática como caso particular de operação de álgebra, facultando uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada e, assim, mais profunda e rica das operações com números concretos. Como a álgebra liberta o pensamento da criança da prisão das dependências numéricas concretas e o eleva a um nível de pensamento mais generalizado, de igual maneira o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento lingüístico da criança do cativeiro das formas lingüísticas e dos fenômenos concretos (VIGOTSKI, 2009, p. 267).

O grupo, similarmente, debateu, através das leituras em Vygotski, o assunto que envolve o trato professor e aluno na aprendizagem. Para ilustrar esta argumentação, o sujeito 1 colocou: “Colaboração entre adulto e criança também se realiza na devolução do trabalho corrigido ao aluno, apontando os erros e indicando

o que fazer para que o aluno tome consciência do conteúdo proposto” (OBSERVAÇÃO 6). Tal fala enfatiza a magnitude desta colaboração e o quanto importante é uma boa organização do tempo da aula. Isso facilita ao professor, encontrar um momento individual com o aluno para correções. Vygotski corrobora a proposição colocada pelo sujeito reiterando que:

Ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar. Todo esse trabalho com conceitos, todo o processo da sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com um adulto, no processo de aprendizagem. E quando a criança resolve agora a questão, o que o teste exige dela? Habilidades para imitar, para resolver esta questão com ajuda do professor, mesmo que no momento da solução não tenhamos a situação atual e a colaboração. Elas estão no passado. Desta vez a criança deve utilizar-se sozinha dos resultados da sua colaboração anterior (VIGOTSKI, 2009, p. 341).

Um aspecto forte dos encontros esteve centrado nesta citação de Vygotski. Quando o professor explica o conteúdo, ele comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu e levou a própria criança a explicar.

Silva Junior (2016, p. 149) ajuda a esclarecer este discurso salientando que “[o] fundamental na aprendizagem escolar, portanto, é justamente o fato de que o aluno, em processo de colaboração, pode aprender algo novo, diferente daquilo que já sabia.” E, com isso, ao resolver um problema, o aluno irá adquirir competências para fazer sozinho, visto que, por mais que esta colaboração tenha sido feita no passado, ela já terá subsídios para tentar, mesmo através dos erros; ela terá condições de resolver o que foi passado para ela naquele momento. E isto significa que, segundo Vygotski, ela já se apropriou do significado daquilo. Portanto, o que antes era só abstrato, hoje é absorvido por ela.

Neste mesmo desígnio, há estratégias que buscam promover a aprendizagem através dos trabalhos em grupo ou duplas, e este assunto veio à tona nas discussões do grupo novamente. Aí entra a questão da ajuda entre colegas que sabem mais com os que sabem menos. Os participantes comentaram que os trabalhos em conjunto fazem com que os alunos se ajudem de forma espontânea e, segundo alguns dos sujeitos, os que sabem menos tentam se aproximar dos que sabem mais. O sujeito falou de sua prática atual da seguinte maneira:

Sobre os trabalhos em conjunto, normalmente a orientação que eles têm é dos alunos. Os que têm dificuldades buscam ajuda dos que têm condição

de fazer. Normalmente, eu tenho orientado a eles buscarem esse suporte com o colega que tenha. E eles têm trabalhado isso aí. Uma questão também um tanto quanto espontânea, que de certo modo também está no conhecimento empírico deles, né? Quer dizer, pra mim, é mais interessante que sentem no lado de alguém que tenha condição de dar o suporte (SUJEITO 1 – OBSERVAÇÃO 5).

Os sujeitos estavam corretos acerca dessas afirmações. Sem dúvida, Vygotski defende o desenvolvimento da aprendizagem através da colaboração de um adulto ou de um colega que tenha mais entendimento sobre o tema. Silva Junior defende esta tese e afirma:

A possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que a interação e a colaboração possibilitam para os participantes de uma mesma sala de aula concretiza-se através da utilização da linguagem como instrumento para elaborar o conceito (SILVA JUNIOR, 2013, p. 107).

Os participantes afirmaram que, anteriormente aos nossos encontros, deixavam livre a escolha das duplas e dos grupos para os alunos. Após, passaram a compreender e perceberam uma grande melhora ao terem atitudes de condutores de sua própria aula e ao escolherem as duplas de acordo com seu grau de dificuldades. Decerto que o grupo compreendeu a importância de o educador planejar e organizar de maneira conexa sua aula, pois ninguém melhor para saber o grau de dificuldade intelectual e social de cada aluno. Desta forma, Silva Junior sustenta:

O trabalho em pequenos grupos abre um espaço maior para que todos se manifestem oralmente, uma vez que há uma subdivisão das pessoas presentes na sala de aula em pequenos subgrupos. Durante a realização do trabalho de grupo, todos têm a possibilidade de se expressarem oralmente sobre o que desejam. Essas manifestações estão carregadas das vivências das pessoas até aquele momento, bem como das aprendizagens desenvolvidas na disciplina em questão (SILVA JUNIOR, 2013, p. 237).

O sujeito 1 acredita que na Matemática o funcionamento é o mesmo, pois trata-se, igualmente, de linguagem. Portanto ele, juntamente com o sujeito 3, argumentam que a maior parte do conteúdo da disciplina está relacionada à questão de memorização. Eu, sujeito 4, e o sujeito 2 discordamos e chamamos a atenção dos dois participantes sobre o equívoco que estavam cometendo. Sinalizamos, então, com o que Vygotski explica sobre a questão da memorização:

Sabe-se que, a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Diante deste cenário e discussão acerca do que o autor nos descreve, conseguimos compreender que, segundo ele, a ideia equivocada dos sujeitos nos remeteria à concepção inconsistente de que os conceitos são apreendidos pelo aluno de forma pronta e assimilados como se adquire qualquer competência.

O ponto sobre a tomada de consciência começou a vir à tona quando o sujeito 1 declarou acreditar que o aluno deve ter um conhecimento prévio do tema a ser tratado, ou seja, de que, para ensinar algo novo, o professor deve seguir etapas e não as atropelar. Já o sujeito 3, disse que o processo de aprendizagem é diferente em cada aluno: “A gente tem que saber o que o aluno já sabe e cada um é diferente. Enquanto um avança, outro não” (SUJEITO 3 – OBSERVAÇÃO 6).

A partir deste momento, todos do grupo começaram a contextualizar sobre o que seria a tomada de consciência. Neste período e muito interessados nesta questão, os integrantes levaram trechos que falavam sobre o assunto para serem estudados em casa. Em nossas conversas, tudo parecia muito complexo, até que o sujeito 2 nos chamou atenção sobre um trecho na página 290 que dizia:

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos - com sua relação inteiramente distinta com o objeto mediados por outros conceitos - com seu sistema hierárquico interior de inter-relações são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

Neste contexto, começou a surgir uma explosão de experiências e ideias. Todos começaram a apresentar questões muito variadas acerca da aprendizagem e, principalmente, sobre as cobranças dos conceitos que, por muitas vezes, são decorados. Começamos a compreender que quando o aluno aprende, não há por

que decorar o conceito. O sujeito 2 enunciou: “É a mesma coisa que eu pedir o conceito em português numa prova. O que é verbo? O que é substantivo? O que é adjetivo? Ele vai decorar!!!” (OBSERVAÇÃO 6). Nesse ponto de vista entra o que Vygotski defende acerca da linguagem, acerca do que é dar significado ao que se aprendeu. No entanto, todos os participantes salientaram que o conceito deve ser ensinado ao aluno, não para ele decorar, mas para compreender o que está sendo estudado:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 170).

Neste escopo, pude observar uma evolução significativa do grupo acerca do entendimento sobre a tomada de consciência. Todos compreenderam que tomar consciência é um novo tipo de percepção interior. Segundo Vigotski (2009), perceber as coisas de maneira diferente significa conquistar novas possibilidades de ação sobre elas. Portanto, o entendimento aqui apreendido baseia-se na concepção de que tomar consciência é entender o significado da palavra.

5.2 Concepções norteadoras da Zona de Desenvolvimento mais próximo e imitação

Os estudos começaram a apresentar maior complexidade quando o nosso grupo deu início às leituras referentes à zona de desenvolvimento mais próximo. Os integrantes ressaltaram que as leituras feitas anteriormente eram mais facilmente compreensíveis. No entanto, estas páginas tratavam da ZDP (Zona de Desenvolvimento Próximo), assunto muito importante para a compreensão do argumento de Vygotski a respeito da aprendizagem. Neste momento, concordei sobre a complexidade e orientei os demais integrantes da seguinte forma: “Mas pensem a ZDP da seguinte forma: Vocês têm que perceber o que o aluno já sabe e ajudar no que ainda ele não sabe fazer sozinho. Trabalhar sempre acima do nível do que ele já sabe” (OBSERVAÇÃO 7). Para compor minha fala, citei Vygotski:

Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinho, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o

professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento. A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Diante disto o sujeito 2 fez a seguinte reflexão:

O problema é que não existe uma medida certa para saber em que fase da aprendizagem o aluno está. Nós, como professores, vamos tentando reconhecer e observar. Pois o que é o nível de desenvolvimento? É o que ele não sabe fazer sozinho ainda. Aí você vai ajudar, colaborar. A gente acha que é só explicar e pronto, fazer um trabalho em grupo ou dupla e não é! (OBSERVAÇÃO 7).

Nesta perspectiva, todos os participantes exteriorizaram que esse processo necessita, então, de uma sondagem. Que cada aluno terá o seu nível de desenvolvimento mais próximo e, portanto, haverá a necessidade de se trabalhar através de cada conceito espontâneo trazido por ele. O sujeito 1 sobrepôs:

Temos que analisar que cada tipo de desenvolvimento do nosso corpo precisa de um certo tipo de habilidades prévias e não podemos nos prender somente na parte cognitiva. E eu acredito num amadurecimento, num crescimento, tanto que tem a pré - álgebra, um processo entre a aritmética e a álgebra. É que a gente, muitas vezes não para pensar, mas todo o processo novo tem um pré. Ao aprender um instrumento musical, por exemplo, tu vais aprender movimentos de articulação com os dedos, a forma como bater na corda de um violão, não é só chegar e ir tocando. Até mesmo, porque, você pode saber tudo de música, mas se você pega um instrumento novo, teu corpo não vai reagir do mesmo jeito, então tu precisas trabalhar essas peculiaridades daquilo ali e a álgebra, na realidade, é mais uma ferramenta, uma ferramenta que coloca uma dinâmica maior, principalmente quando se trabalha com termos desconhecidos. Eu li um livro de um professor de escola militar e, o livro todo era baseado em aritmética e ele não usava álgebra. Então, na época, no lugar do x e do y, desenhava uma caixinha, um círculo, uma casinha (OBSERVAÇÃO 7).

Segundo o entendimento do grupo, portanto, o professor deve compreender que a ZDP está, justamente, ligada ao que o aluno não sabe fazer desassistido, ou seja, sendo nossa função ensinar algo que o aluno ainda não sabe executar sem ajuda, para que aumente a possibilidade de, posteriormente, fazê-lo sozinho. Vygotski explica que:

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 327)

Segundo o sujeito 3, (OBSERVAÇÃO 7) a questão, aqui, seria entender que cada um tem um processo interno de desenvolvimento, oportunidade em que chamou a atenção ao falar que, em seus estudos, observou que Vygotski (2009) se refere à sua disciplina (Matemática) quando descreve que não é certo pensar que, se a criança teve sucesso em um determinado ponto deste componente curricular, em um semestre, não significa que no semestre anterior do seu desenvolvimento ela alcançaria os mesmos êxitos. “Entendi que o tempo dela é diferente do tempo que exige o ano letivo e, na Matemática, um ano liga ao outro com matérias parecidas. É mais fácil para dar continuidade no desenvolvimento” (SUJEITO 3 – OBSERVAÇÃO 7). Já o sujeito 2 sucedeu a fala anterior ao colocar uma observação de nossas leituras “Exato! E na 323 também dá exemplo da gramática que é minha disciplina”. Neste momento o sujeito 2 fez uma citação de Vygotski que ilustrou sua exclamativa:

O ritmo de desenvolvimento da tomada de consciência e da arbitrariedade não pode coincidir com o ritmo de desenvolvimento do programa de gramática. Nem os prazos mais grosseiros podem coincidir em um e outro caso. Não se pode admitir nem de antemão que o prazo de domínio do programa de assimilação da declinação de substantivos coincida com o prazo necessário para o desenvolvimento interior da tomada de consciência da própria linguagem e sua apreensão em alguma parte desse processo (VIGOTSKI, 2009, p. 323).

A partir desta citação, percebemos que Vygotski descreve sobre o desenvolvimento interior da tomada de consciência da própria linguagem, o que fez o sujeito 1 colocar que a evolução acontece quando o conhecimento se torna significativo e, sua preocupação está em alguns professores que estão mais interessados em vencer o conteúdo e pronto. Não percebem se o aluno, realmente, se apropriou do significado do que foi ensinado. O sujeito 2, para compor nossa conversa, sinalizou a página 313 e argumentou:

Aqui na 313, fala sobre essa questão de abstração, que tem a ver com a linguagem. O aluno tem que associar aquilo que já sabe. Quando a criança aprende a ler, ela tem que associar aquilo que ela sabe e já verbaliza com a

linguagem escrita. Então, ela vai “aprender” de novo, ou seja, porque ela vai associar. Por exemplo: Ela fala bola, mas aí ela vai aprender a letra, vai aprender que o “B” com “O” faz o “BO” e que esse som que ela faz de “BO” é o “B” com “O” e se coloca um “L” e “O”, vai ser “LO” (OBSERVAÇÃO 7).

Dentro deste fundamento, o sujeito 1 fala sobre a abstração na Matemática, através da linguagem falada e escrita: “A mesma coisa! Ele vai associando os números e, na verdade, é tudo o mesmo processo” (OBSERVAÇÃO).

Discutindo acerca do assunto, o grupo concordou que, na aprendizagem, temos que nos preocupar em fazer com que o aluno tome propriedade do significado da palavra. Relacionado a isto, o sujeito 3 aponta esta questão na página 297 do capítulo 6 e cita:

Descobrimos que a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. E é por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema, os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis (VIGOTSKI, 2009, p. 297).

Todavia, o que é entender o significado da palavra na escola? Ora, é entender o conteúdo e, para que isso ocorra, o professor deve elaborar estratégias condizentes.

O grupo fez referências consistentes através das leituras que fizemos e fomos diretamente ao encontro do que Vygotski fala em relação à linguagem. Resumidamente, Vigotski (2009, p. 398) ressalta o ponto crucial em que chegamos: “Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento.”

Objetivando complementar esta subcategoria, como sujeito 4, incitei o grupo a argumentar sobre seus entendimentos relativos às questões de imitação trazidas por Vygotski. Imediatamente, o sujeito 1 manifestou sua concepção ao afirmar que: “Tenho separado as duplas conforme o nível de aprendizagem, e percebo que eles passaram a imitar a forma como eu explico e trabalham com os colegas da mesma maneira, só que através da linguagem deles” (OBSERVAÇÃO 7). O sujeito também chamou a atenção sobre os escritos de Vygotski contemplados na página 328 do capítulo 6:

[...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação (VIGOTSKI, 2009, p. 328).

Sob este prisma, o grupo foi unânime ao manifestar que o processo de imitação também estava acontecendo ali, durante os nossos encontros. Constatamos que todo o desempenho, à luz da pesquisa-ação, estava direcionado às questões que envolviam a imitação. Todos se surpreenderam ao enxergar a vasta semelhança que o desenvolvimento e a aprendizagem tinham com os nossos estudos e com suas salas de aula.

5.3 Procedimento de ensino e aprendizagem

Em face da esfera metodológica de ensino, esta subcategoria traz análises das discussões do nosso grupo de estudos, relacionadas às questões que norteiam as ações docentes, anteriores e posteriores aos encontros vygotskianos.

Dada esta ênfase, resalto que, em consequência do pouco tempo que tínhamos para estudos, o grupo optou por retomar o capítulo e se deter, especialmente, nas questões voltadas para o professor e ações em sala de aula.

Antecedendo aos nossos encontros, questionei os integrantes do grupo sobre a maneira como organizavam a sala de aula, neste caso, referindo-me à concepção espacial. Os sujeitos 1, 2 e 3 foram similares em suas respostas, afirmando que dependeria de que tipo de aula planejaram para tal dia. Muitas vezes era de maneira tradicional ou em pequenos grupos, duplas, círculos, etc. durante essa abordagem, também se falou sobre os planejamentos de aula, e os sujeitos entrelaçaram suas falas de forma também similar, como anteriormente. Disseram que as planejam

diariamente e fazem alterações, caso seja necessário. Diante disto, ressalto a fala do sujeito 1 que ilustra as demais.

O processo no início do ano letivo geralmente se faz algum tipo de atividade referente à sondagem do que eles trazem de bagagem e, a partir dali se começa a trabalhar num processo de elaboração, principalmente, tentando sanar as lacunas que normalmente o sistema vai deixando e até mesmo o descaso dos próprios alunos e familiares em relação ao estudo e acabam acumulando ao longo dos anos e isso acaba sendo um dos principais motivos da defasagem da aprendizagem. Cada caso é um caso e não tem uma receita pronta (ENTREVISTA 1).

Durante o resgate dos principais pontos do capítulo, o sujeito 2 afirmou ter ido mudando suas atitudes em aula no decorrer dos estudos em grupo. Salientou que acredita na aprendizagem entre os alunos que sabem mais com os que sabem menos e que controla a escolha das duplas e grupos, afirmando, outrossim, que os resultados foram muito positivos.

Tanto nas entrevistas, quanto nos momentos de observação do grupo de estudos, foi possível perceber que todos portavam ideias de inovação e carregavam consigo o interesse de sempre inovar, o que tornou mais notória, em nossos encontros, a disponibilidade de aceitar sugestões e trocar experiências. Além de tentarem se atualizar e mostrando toda a necessária disposição para a proposta do projeto, todos apontaram algumas estratégias em aula, como por exemplo, a do sujeito 2:

Faço de forma expositiva, eu exponho e converso com eles. Às vezes eu acrescento algum recurso, um vídeo, um cartaz, uso do quadro, dependendo da aula planejada. Também o uso da biblioteca, agora a gente ta fazendo um trabalho de leitura, eles vão à biblioteca, buscam livros (ENTREVISTA 1).

Os sujeitos 1 e 2, que são professores de matemática, consideraram o uso do material concreto e, também, o trabalho através da realidade do aluno, instrumentos importantíssimos para despertar o desenvolvimento acerca do conhecimento científico. Eles declaram que criaram o hábito de trocarem ideias que vão dando certo e usar como novo tipo de ação em aula.

De acordo com esses argumentos, o grupo entrou ainda mais em sintonia, percebendo os resultados positivos dos colegas, e concluíram que imitar suas ações, seria totalmente relevante e positivo. Em termos comparativos ao que nos

proporciona Vygotski (já resgatado na subcategoria anterior), tem-se que esta questão de imitação se mostra muito favorável ao processo de aprendizagem e, portanto, nosso grupo também estava neste mesmo processo. O autor faz sua ressalva:

A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apóia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas (VIGOTSKI, 2009, p. 332)

Adiante, o sujeito 3 argumenta e chama a atenção: “Lá, na 244, fala da colaboração original do adulto com a criança, mas acho que podemos estar pecando em algum lugar” (OBSERVAÇÃO 3). Neste caso ele se referiu ao seguinte:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

Mesmo diante das nossas conversas em grupo e das sinalizações voltadas a Vygotski, o sujeito 1 ainda apresentava certa resistência em trabalhar apenas com um autor, mas começou a demonstrar-se mais disposto a tentar no decorrer dos encontros: “É, essa coisa de psicologia é difícil e um só teórico também. A gente sempre dá aula pensando em vários que já vimos, entendeu? Vamos estudando e vendo” (OBSERVAÇÃO 3). E ainda assim, afirma que: “Mas o que acontece? Em termos de atuação em sala de aula, eu vejo que, praticamente, eu tenho consciência que isso tudo existe e já faz muito tempo.”

Neste momento, o pensamento do sujeito 1 é natural, porém, em todos os encontros, tentamos mostrar e apontar situações que parecem ocorrer em sala de aula e, ao contrário disso, não ocorrem. Isto seria apenas uma distorção de pensamento metodológico. Por isso que nós, sujeitos participantes, nos apoiamos reciprocamente durante todo o tempo, a fim de encontrarmos falhas em nosso método de ensino, para que possamos corrigi-las, aprimorando-nos.

Neste caso, os sujeitos 2 e 3 não pensavam da mesma forma. No entanto, acreditavam que as aulas não estavam sendo aplicadas corretamente e

questionavam, conforme se constata da fala, a seguir, do sujeito 2: “Porque isso, por exemplo, você tem vários alunos, de diferentes níveis. Por exemplo, no português. O que eu vou fazer com aquele fulano que não sabe nada? Não sabe que antes de “p” e “b” é “m” e que não sabe nada, nada e nada. Nem formar uma frase, um parágrafo” (OBSERVAÇÃO 3).

Eu, como sujeito 4, fiz uma ressalva para o sujeito 2, afirmando que alguns alunos que parecem não aprender ou não se interessar, podem estar passando por dificuldades ou precisando da colaboração de um adulto ou de um colega que saiba mais. Não se deve generalizar uma turma inteira.

Neste instante, o sujeito 2 ressaltou que sua fala diz respeito a outras coisas também, e que não é só esta questão. Ele exemplifica:

Sim, mas não foi isso que eu quis dizer. Eu quis dizer o seguinte: A aplicabilidade. Por exemplo na 249. Eu estou dando verbos no sexto ano. Expliquei verbos no modo indicativo, subjuntivo, etc., mas, claro, é um conceito. E tinha um exercício que era só para completar, não dizia se era modo subjuntivo ou outro, era apenas para completar com os verbos que estavam em negrito. Ex: Quando ele “SOUBER”. Aí o que eles faziam era completar “Quando ele SABER”, aí eu dizia: lê a frase de novo, você falaria isso para o seu colega? Eu substituía o “ELE” pelo nome de um colega e repetia para ele: “Quando João SABER?” Aí ele dizia, não, professora. Então eu o mandava pensar (OBSERVAÇÃO 3).

Este mesmo sujeito também pensa que ensinar apenas o conceito do conteúdo é importante, porém deve-se trabalhar a forma de aplicá-lo em cada situação, onde o docente deve trazê-lo para a prática, para o dia a dia e trabalhar com os erros. O argumento do sujeito 3 exemplifica:

Na realidade a gente sempre está experimentando opções novas que vimos aqui. No nono ano, a questão de aplicabilidade, na trigonometria mesmo, ou seja, na questão da navegação, a gente tentou fazer algumas situações que eles passassem aquilo ali para uma ideia mais próxima do prático. Para alguns deles, passou a ser mais significativo (OBSERVAÇÃO 3).

Pode ser que, para os integrantes do grupo, os encontros possam parecer não estar surtindo efeito. No entanto, vejo, em cada diálogo, uma imitação da ação do colega que deu certo. Vejo que estão mais flexíveis e, principalmente, que falam constantemente da importância de aproximar o conceito científico do cotidiano do aluno.

Em outro encontro, o sujeito 2 fez uma reflexão muito relevante acerca do conhecimento científico:

A questão dos verbos, eles sabem! Eles conjugam os verbos em todos os tempos enquanto estão falando. Mas, o que é a aula? O conhecimento científico? A gente expõe todo o esquema dos verbos, as conjugações, os tempos, mas na verdade, eles já conhecem, pois eles usam os tempos. Só que a gente mostra a gramática esquematizada ali (OBSERVAÇÃO 4).

Neste contexto, ela falou tanto do conceito científico, como das teorias que são aplicadas, mostrando que alguns termos científicos o aluno já conhece, mas não sabe como usar. Por isso a importância de trabalhar com a realidade do aluno. Vygotski, então, explica:

A essência é a seguinte: é claro que a criança já sabe conjugar muito antes de ingressar na escola, e nesse período já domina praticamente toda a gramática da língua materna. Ela conjuga e declina, mas não sabe o que conjuga nem declina. Essa atividade foi assimilada de forma puramente estrutural, tal como a composição fonética das palavras. Se pedirmos a uma criança. A construção do pensamento e da linguagem pequena que produza uma combinação de sons, sc, por exemplo, descobriremos que ela não o fará porque a articulação arbitrária é difícil para ela; mas dentro de uma estrutura como, por exemplo, na palavra Moscou, ela pronuncia livre e involuntariamente os mesmos sons. Fora dessa articulação não consegue produzi-los. Assim, a criança consegue pronunciar um som, mas não consegue fazê-lo voluntariamente. Este é um fato central que diz respeito a todas as outras operações da criança com a linguagem, este é um fato fundamental com que deparamos no limiar da idade escolar (VIGOTSKI, 2009, p. 320-321).

Neste ímpeto, O sujeito 1 alcançou a concepção do sujeito 2 e, através das explicações de Vygotski, ressaltou:

Mas, no entanto, ao mesmo tempo em que tem isso aí, eu percebo em português e até mesmo em matemática, é necessária aquela situação do início, apesar de não ser a coisa mais importante, o aluno ter discernimento em saber que o substantivo, por exemplo, é um nome, ou o verbo é uma indicação. Ter essa co-relação de início para criar um vínculo e ele começar a refletir sobre o fazer dele diário, utilizando esses recursos. E aí entra depois o papel do professor passando a parte típica, normatizando o uso. Quer dizer, não é necessário decorar, mas pelo menos para ele entender (OBSERVAÇÃO 4).

Neste passo, todo o grupo já vinha compreendendo Vygotski e reafirmaram suas discordâncias com a questão da aprendizagem através do ato de decorar o tema. O sujeito 2, por exemplo, compreendeu que o conceito teórico da disciplina

não deve ser exigido de forma avaliativa, e sim, ensinado. O que deve estar em avaliação é o significado que o sujeito dá àquele conceito. Quanto a isso, o sujeito 2 conclui: “Tem que fornecer este conteúdo para o aluno e não deveríamos pedir ou cobrar isso numa avaliação, como uma questão de prova. Na prova você vai cobrar outro tipo de coisa” (OBSERVAÇÃO 5). Ou seja, desta forma, o sujeito está se referindo às ações docentes que possam evitar que o aluno estude determinado conteúdo de forma mecanizada e decorativa.

O sujeito 3 colocou ao nosso grupo: “Faz horas que estou pensando aqui os alunos que têm dificuldade. Eu tenho que arrumar uma maneira para ajudar” (OBSERVAÇÃO 5).

Em nossa jornada, sempre estivemos dispostos a contribuir um com o outro e, imediatamente os demais colegas falaram sobre a dificuldade por já estarmos no 4º bimestre e, de comum acordo, resolveram estudar mais o capítulo em suas residências para que conseguissem estratégias que contribuíssem para o final do ano letivo em que estávamos. Em face disso, deixei minha pergunta: “Como fazer para que esses alunos que apresentam dificuldades aprendam o que está sendo ensinado por nós?” (SUJEITO 4 – OBSERVAÇÃO 4).

O sujeito 1, que sempre demonstrou descrença em seguir apenas um autor, citou novamente o parágrafo da página 328 que fala sobre a imitação e relatou repetidamente:

A imitação (ou repetição) é uma maneira valiosa de ensino aprendizagem. E, como eu disse, na 328 fala sobre a imitação. Eu tenho me dedicado bastante a isso. Tenho separado as duplas conforme o nível de aprendizagem e faço com que um ensine ao outro através da minha ajuda. Faço eles fazerem bastante perguntas, através das minhas perguntas. Ensino a matéria e coloco a dupla para fazer igual. Através do que vão errando, vou fazendo corrigir até que consigam compreender (OBSERVAÇÃO 6).

Continuando o seu raciocínio acerca de seus métodos e de Vygotski, o sujeito 1 propagou:

Na verdade, é aquilo ali. A gente faz tudo e no final acha que não tá dando certo, mas ele diz que, praticamente a gente tem que ter paciência, tipo, é todo um processo. A gente tem que ir ajudando e deixar o aluno resolver sozinho e aos poucos a gente vai vendo que não precisa mais tanto ajudar (OBSERVAÇÃO 7).

Neste caso o sujeito se referiu ao processo da aprendizagem a partir da zona de desenvolvimento mais próxima, deixando entender que o que ele está aprendendo com ajuda hoje, amanhã já será parte da sua zona de desenvolvimento real.

Dentre todos os nossos argumentos e questionamentos, o grupo percebeu que, muitas vezes, nos sentimos de mãos atadas, sem saber o que fazer para que a aprendizagem ocorra e, no entanto, se fizermos de acordo com Vigotski, poderemos, sim, ter êxito. Em alguns momentos da docência, poderemos pensar que o aluno não está aprendendo, embora esteja, mas no tempo dele.

Relatei ao nosso grupo que, realmente, não existe uma “receita pronta” para ensinar, mas que, contudo, deveríamos encontrar meios de ajudar e ter paciência, pois cada um tem seu processo na aprendizagem. Neste intuito, destaquei a página 322, no segundo parágrafo, que aborda sobre o processo do ano letivo e a aprendizagem:

O processo letivo tem a sua própria sequência, sua lógica e sua organização, segue um currículo e um horário, e seria o maior dos equívocos supor que as leis externas da estruturação desse processo coincidem inteiramente com as leis internas de estruturação dos processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem (VIGOTSKI, 2009, p. 322).

Para compor o que foi dito por mim e a citação de Vygotski, o sujeito 1 relatou: “Ter paciência com o processo ensino aprendizagem e fazer com que os alunos aprendam através dos erros. Refazer até conseguir acertar e, de preferência, com a ajuda de um adulto ou de um colega que saiba mais” (OBSERVAÇÃO 7).

O sujeito 1 ainda relatou sobre as dificuldades que encontrou no nono ano para criar um método diferente. Ele alegou que estão numa idade bem complicada (a adolescência) e o conteúdo é muito complexo. No entanto, declarou que há momentos positivos e ressalta:

[...] na verdade, tipo, eu tenho mantido essa questão de dupla e tem um aluno surdo também e meu maior exemplo é ele. Tenho feito as duplas e ele tem aprendido muito com o colega. Parece que eles ensinam diferente da gente, tipo assim, falam a mesma coisa em comum. Vejo isso com os comentários da intérprete [...] também, na verdade eles estão conseguindo melhor entre eles. Um ajuda o outro e quando não conseguem, correm pra mim e tento ajudar em forma de perguntas pra verem se conseguem achar os erros sozinhos. A meu ver, está sendo melhor pra trabalhar nessa fase

de quarto bimestre. É tipo uma revisão, só que entre eles e quando têm dúvidas, eu ajudo bastante. Parece, a meu ver, que está indo (OBSERVAÇÃO 8).

Uns dos maiores obstáculos que o nosso grupo apresentou foi a sensação de que sabem dar aula e, no entanto, parecem fugir um pouco dos próprios conhecimentos.

Nesse ínterim, os participantes, preocupados com o seguimento que tange à aprendizagem, falaram sobre as metodologias que parecem estar ultrapassadas, de professores que meramente passam o conteúdo de forma vaga e decorativa. O Sujeito 2 reforçou os argumentos do grupo acrescentando:

Alguns professores ainda resistem em se atualizar e participar de formações. Assim, continuam com a metodologia ultrapassada e, a única forma que o aluno tem de conseguir ser bem avaliado é decorando e nada mais. O conhecimento fica vago e sem sentido. Porque tem, na nossa área, professores que são a mesma coisa. Você tem que ensinar o aluno a escrever, tem que ensinar o aluno a produzir texto, e você não faz tudo isso só dando o conhecimento gramatical. Impossível! Você tem que ensinar a estrutura. Não adianta falar que vamos fazer uma redação sobre a situação política atual. E que tipo de produção textual você quer? Quer um texto argumentativo? Então, você tem que ensinar! Vamos fazer uma resenha. O que é uma resenha? Primeiro você tem que mostrar, tem que dar o conceito, você tem que trazer modelos de resenha, você tem que explicar qual é o objetivo daquela resenha. Depois que você ensinou tudo isso, aí que você vai dizer: agora é a sua vez de produzir o texto. E isso acontece? Eu, às vezes, não vejo acontecer isso (OBSERVAÇÃO 4).

Retornando às ações metodológicas do nosso grupo, o sujeito 3 demonstra, em sua fala, o que comentamos sobre a imitação, neste caso, apresenta um progresso significativo com relação aos nossos estudos vygotkianos:

Eu andei conversando com o J. Como é a mesma matéria, estamos fazendo a mesma coisa. Estou trabalhando muito em cima do que eles vão errando, só que como tem muita geometria, consigo e prefiro trabalhar com essa coisa de material concreto. Eles sempre adoram (OBSERVAÇÃO 8).

Tanto o sujeito 1 como o sujeito 3, acreditam que a matemática não deve ser pensada como números e nada mais. Ela deve compor uma linguagem e trazer significados. O sujeito 2, também expõe suas ações atuais e relata:

Essa semana eu continuei com o trabalho com verbos. Teve um dia da semana que levei algumas revistas para eles e, em duplas, pedi que fossem achando os verbos, que eu ia ensinado, nas matérias das revistas. Então

era para recortarem os textos em que eles iam achando. Também gostaram bastante. Depois fiz uns exercícios no quadro e eles pareceram entender bem melhor. Estavam bem à vontade na aula (OBSERVAÇÃO 8).

O sujeito 1 (OBSERVAÇÃO 8) sinaliza a página 246 e ressalta que, segundo Vygotski, o aluno tem que compreender o significado da palavra e, por sua vez, o professor não ser apenas um indivíduo que aplica a matéria e deixa por finalizado. A citação que o sujeito fez referência na página 246 é a seguinte:

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. Por isso, do ponto de vista psicológico dificilmente poderia haver dúvida quanto à total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar e assimilados da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Após a leitura da citação, o sujeito 1 comenta para o grupo:

Ali na citação dá para entender bem dos conceitos em nossa área. Matemática e português. Penso que devemos, tipo, pensar nessa coisa da memória e da nossa ajuda para com os alunos. A matemática trabalha muito isso da memória e quanto mais eles repetem os exercícios, entendeu? Mas eles vão entendendo melhor, sabe? Repetindo o que já demos (OBSERVAÇÃO 8).

Deste modo, também é importante destacar, nesta subcategoria, o tema que compete à forma metodológica que o nosso grupo usava e passou a usar após nossas reuniões de aprendizado. As ações trazidas por eles, antes da formação do grupo, me pareceram muito semelhantes e, a seguir, penso relevante expor seus argumentos na íntegra, os quais aconteceram na primeira entrevista. Sendo assim, as falas do sujeito 1 contemplaram o seguinte:

Bom, as avaliações, normalmente, eu oportunizo no mínimo duas avaliações para eles, tendo em vista que, eu encaro o processo de avaliação como aprendizagem também. Então, o que acontece? A primeira avaliação, no geral, ela é uma avaliação que cai toda a matéria vista no período e, nesse contexto, eu procuro mostrar para eles aquilo que eles estão negligenciando e aquilo que realmente é importante para mais adiante, tendo em vista que, eles vão precisar no decorrer dos próximos anos que, se tudo correr bem. Aí, em cima disso aí, o aluno vê um monte de informação no caderno e acha que tudo aquilo é o que ele tem que decorar,

inclusive, uma matéria como a matemática, imagina só! Tem gente que estuda decorando, ainda tem! Então, a gente muitas vezes, nesse processo, demonstra para eles, oportuniza para que eles refaçam aquilo ali, mostra para eles como é que está sendo visto aquele conteúdo que eles estudaram e em que situação pode aparecer e, aí depois, faz outra avaliação também. No geral, essa outra avaliação oportuniza aos alunos recuperarem a nota. Eu geralmente dou uma oportunidade para o aluno se reerguer dentro do próprio bimestre nessa segunda avaliação. Se ele estudar mais e conseguir demonstrar pra mim que ele assimilou todo o conteúdo do bimestre, não vejo por que estar deixando esse aluno numa situação de fazer uma outra avaliação pós ano letivo ou coisa assim (ENTREVISTA 1).

O sujeito 2 colocou a forma com que fez suas avaliações direcionadas, exclusivamente ao determinado pela escola:

A minha avaliação é a adotada pela escola. Classificatória (por nota) é obrigatório atribuir uma nota ao aluno e essa nota é responsável pela aprovação ou reprovação. A escola exige que a gente tenha cem pontos, ou seja, sessenta pontos cobrados em prova e os outros quarenta pontos de trabalhos. Então, esses quarenta pontos eu divido em trabalhos e avaliação diária, ou seja, exercícios que eles fazem diariamente (ENTREVISTA 1).

Logo, o sujeito 3 fez alusões à sua forma avaliativa voltada para o processo exigido pela instituição, tendo, porém, alterado a distribuição das notas com divisões feitas por ele e, também, de acordo com o que a turma optasse:

Avaliações eu faço, praticamente, duas avaliações. Uma avaliação valendo sessenta, que é todo o conteúdo do bimestre. Outra valendo trinta, que é com os conteúdos que estou dando, aí é com consulta. Aí o aluno escolhe, ou faz com consulta ou faz com outro, sem consulta. Os outros dez pontos são da avaliação deles (tema, exercícios, idas ao quadro e etc.). A maioria não ganha todos esses pontos, a maioria, às vezes não faz o tema! (ENTREVISTA 1).

Ao longo dos nossos estudos, os sujeitos 1, 2 e 3 deixaram claro que não concordam, bem como, não exigem os conceitos teóricos de suas disciplinas nas avaliações. Eles avaliam através do conhecimento que o aluno demonstra ao resolver uma questão na prova, ou seja, quando comprovam que, através dos conceitos ensinados pelo professor, entenderam o significado e a maneira como devem executar as atividades requeridas. “É a mesma coisa que eu pedir o conceito em português numa prova. O que é verbo? O que é substantivo? O que é adjetivo? Ele vai decorar!” (SUJEITO 2 - OBSERVAÇÃO 6). Além disso, ele colocou:

Tem que fornecer este conteúdo para o aluno e não pode pedir ou cobrar isso numa avaliação, como uma questão de prova. Na prova você vai cobrar outro tipo de coisa. Nas avaliações, o aluno deve abstrair o conhecimento que adquiriu acerca dos conceitos, ou seja, demonstrar nas questões o significado que o ensino destes conceitos trouxe para ele (OBSERVAÇÃO 6).

Diante do que aqui foi apresentado, é perceptível esta questão que cerca o processo avaliativo de ensino, segundo o grupo. Os integrantes, além de tudo, seguem as regras da escola, e, portanto, ao pensarem a avaliação como declarado nesta subcategoria, planejam e elaboram de acordo com o que pensam ser relevante considerar neste processo.

Em entrevista posterior aos encontros, questionei cada participante quanto à forma com que planejaram as avaliações após nossos estudos e discussões, e se, sobretudo, planejaram de modo diferente. Diante disso, o sujeito 3 respondeu: “Sim. Tentei, pelo menos! Eu já não cobrava muito essa coisa de conceitos. Então, segui assim e fiz muitos trabalhos avaliativos em aula e com a participação deles” (ENTREVISTA 2). O sujeito 2 modificou um pouco a dinâmica e disse: “Sim, foram feitas avaliações em duplas, de forma que os alunos que tinham mais conhecimento pudessem contribuir com aquele que ainda não conseguia desenvolver sozinho uma tarefa mais complexa” (ENTREVISTA 2). Logo, o sujeito 1, por considerar o processo avaliativo de acordo com o que pensamos ser correto durante as reuniões, concluiu de forma simples sua resposta: “Olha, vou ser muito sincero: não muito, pois além da avaliação quantitativa, procuro fazer um diagnóstico qualitativo dos meus alunos. Então, acredito que eu já estava no caminho do que estávamos estudando.”

Durante estes apontamentos, é indiscutível que o nosso grupo se apropriou do que Vygotski nos orienta sobre o processo da aprendizagem e de como agir para que ela aconteça de fato. Certamente, muitas dúvidas e questionamentos surgiram e, até mesmo, questionamentos sobre possíveis falhas na metodologia que aplicavam antes mesmo dos estudos (salvo algumas exceções em determinadas falas). No entanto, grupo reavaliou seus métodos, os comparando aos ensinamentos vygotkianos, chegando ao entendimento de um novo conceito de aprendizagem.

5.4 Avaliação do grupo pelo grupo: a tomada de consciência por meio dos estudos

Esta subcategoria corresponde às avaliações do grupo acerca dos nossos encontros. Nela estão contempladas questões relacionadas ao que aprendemos durante os estudos vygotskianos presentes no capítulo 6 e, principalmente, a maneira pela qual a tomada de consciência aconteceu. Para ilustrar este acontecimento, vou ao encontro de Castro, Damiani e Selau (2016, p. 69), que contemplam nossas ações, enquanto grupo de estudos, ao afirmarem que: “De um ponto de vista histórico-cultural, é por meio de palavras, de enunciações dos outros, que agimos de maneira voluntária e consciente. Passamos a ser responsáveis por nossa própria conduta.” Segundo os autores, a palavra codifica experiências e significados, tornando o indivíduo capaz de tomar consciência deles. Neste fito, é relevante tecer estas concepções às palavras de Vygotski que, ao explicar sobre a tomada de consciência, relata:

[...] a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redonda em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos - com sua relação inteiramente distinta com o objeto mediados por outros conceitos - com seu sistema hierárquico interior de inter-relações são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

Para iniciar esta subcategoria, destaco que, em entrevista inicial acerca de organização espacial da aula, os participantes do grupo demonstraram falas bem padronizadas entre si. Os sujeitos 1, 2 e 3 costumavam, antes dos encontros, organizar o espaço da aula de acordo com o planejamento feito para aquele dia, ou seja, dependendo da dinâmica que iriam utilizar, faziam círculos, duplas, trios ou pequenos grupos. O que não foge da realidade como deveria ser, segundo Vygotski. Mesmo assim, eles demonstraram um pouco de resistência sobre as atividades em grupo, alegando serem aulas muito barulhentas, preferindo as atividades individuais, declarando serem mais produtivas.

Num determinado momento dos nossos encontros, os demais integrantes demonstraram bastante insegurança relacionada ao projeto em questão e sua aplicabilidade. O sujeito 2 colocou: “mas não tínhamos que achar uma única ação

para todos? É, o que fazer dentro do português? Como trabalhar, o que dá certo e o que não dá? A mescla. Isso me interessa. Como fazer o aluno gostar do português?" (OBSERVAÇÃO 1).

No entanto, como sujeito 4, deixei claro que a pesquisa-ação iria colaborar e facilitar o entendimento no decorrer dos nossos encontros e afirmei: "Pois é, isso faz parte da pesquisa-ação, como já expliquei para vocês. Temos que nos comprometer com os estudos e tentar planejar ações voltadas às concepções de Vygotski e de comum acordo. Assim poderemos sempre avaliar se estamos conseguindo algum efeito ou se devemos fazer outras tentativas" (OBSERVAÇÃO 1).

Portanto, pude aclarar ao grupo que a pesquisa-ação é flexível e que preza por este caráter dinâmico do grupo, fazendo com que cada um de nós, através das ideias que vão se formando, possa criar ações que contemplem mudanças metodológicas em sala de aula. Além disso, argumentei:

A intenção é estudarmos juntos, irmos lendo e acabar por despertar algum entendimento ou, de repente, começarmos a pensar sobre mudanças, dar mais atenção aos que querem e têm dificuldades, começar a sentar junto deles (SUJEITO 4 – OBSERVAÇÃO 1).

Logo, o sujeito 1 (OBSERVAÇÃO 4), demonstrando confiança, entendeu que, independente de qualquer coisa, o projeto teria acontecido para mostrar que existem muitas coisas da aprendizagem que ainda poderiam estar ocultas para nós, e que, portanto, tornou-se uma motivação para todos os integrantes do grupo.

Por se tratar de uma formação através do processo metodológico da pesquisa-ação, os participantes foram ouvidos sobre suas opiniões referentes às formações que costumavam participar durante o ano. Os sujeitos falaram sobre esta coisa mecanizada que costumam ser a tradução desses encontros. Esta concepção negativa dos professores decorre das demasiadas formações para que somos convocados a participar através da (SMED) Secretaria Municipal de Educação e Desporto, sem qualquer interação com os interesses de cada um dos docentes, não nos dando a opção de discutirmos ou estudarmos temas que achamos relevantes e, sobretudo, por ocorrerem, frequentemente, em locais fora da instituição e em horários após a jornada de trabalho, desencadeando desinteresse, desmotivação e indisposição para participar.

E, aproveitando o ensejo, aproveitei para elucidar aos sujeitos que o trabalho de pesquisa-ação não nos deixa, como membros de um grupo de estudos, cairmos na rotina, razão pela qual sua flexibilidade atrai a formação de muitas ideias.

Isso nos revela a importância de trabalhar uma formação dentro da própria instituição de ensino, despertando nos integrantes o entusiasmo e uma outra visão de formação, diferente daquela a que já estamos acostumados.

Quando lancei a proposta do projeto, à luz da pesquisa-ação e detalhei como seriam nossos encontros, os sujeitos 1, 2 e 3 demonstraram muito interesse. A fala do sujeito 3, ilustra essa afirmativa:

Desse jeito os encontros são melhores mesmo. Não ficamos naquela coisa de robô, tendo que fazer tudo como manda o figurino por conta de um trabalho. A gente fica muito voltado pra essa coisa da faculdade, tem que ser tudo certinho e acaba ficando chato. Na verdade, achei que nossos encontros não iriam adiantar muita coisa, mas estou vendo que é pro lado bom mesmo (OBSERVAÇÃO 1).

Ainda sobre o ponto de vista das formações, é importante destacar que, no início da realização deste projeto ouvi, também, sobre a parte negativa de estudar apenas um autor. Isso ocorreu, na maioria das vezes, durante as falas do sujeito 1, que declarou, por exemplo: “O que eu disse é quase você virar um ativista do “cara”. Também penso que, na educação, os professores devem se dedicar ao estudo de vários aspectos teóricos, não se restringindo ao tema de sua área” (OBSERVAÇÃO 1). Esta colocação, do integrante do grupo, remete-se ao entendimento de que a unilateralidade de pensamento teórico fragiliza a área da educação. Portanto, veremos, a seguir, que este pensamento irá tomando diferentes formas ao longo dos nossos estudos vygotskianos.

No decorrer dos encontros de estudos, o grupo começou a demonstrar ideias diferentes das ditas anteriormente. Os integrantes começaram a se aperceber que Vygotski sempre esteve presente em algum momento de suas vidas acadêmicas, trazendo ensinamentos pertinentes acerca da aprendizagem e do desenvolvimento na idade escolar. Neste caso, eu, sujeito 4, ressaltai que:

Estudei Piaget também e outros. Só que Vygotski, é o único que se preocupa com a intervenção do professor [...] com esse processo de ensino e de aprendizagem. Os outros não! Eles só falam da aprendizagem em cada faixa etária e pronto. O Vygotski é o único que fala da sala de aula,

mas é claro, juntamente com os estudiosos que trabalhavam junto com ele (OBSERVAÇÃO 1).

É pertinente afirmar que, certamente, Vygotski é um autor que se preocupa com o desenvolvimento e aprendizagem escolares, bem como com os professores em sala de aula. Contudo, há quem diga, ainda, que estudar apenas um autor e se dedicar a sua linha de pesquisa sejam incoerentes. O sujeito 1 se coloca sobre esse tema ao dizer que: “É o que eu digo da “mochilinha”. De que tu vais colocando ali a teorização mais o método. Admira-me uma pessoa que consegue fazer mestrado nessa linha aí” (OBSERVAÇÃO 1).

Os integrantes também abordaram e compararam o ensino e a aprendizagem de hoje com a de anos atrás, ou seja, do tempo em que eram estudantes do ensino fundamental. Uma das falas consiste em:

Assim como na matemática, todos sabiam dividir por dois e sabiam que era a metade. Sabiam dividir por três e que era uma terça parte e sabiam, também, o triplo e o dobro. Quer dizer, teoricamente, já estavam com a cabeça pré organizada para começar a trabalhar com a tabuada do dois e três sem nenhuma dificuldade, tanto na multiplicação como na divisão (SUJEITO 1 – OBSERVAÇÃO 2).

Analisando o seu diálogo, percebi que o sujeito 1 acredita que, antigamente, os alunos pareciam progredir mais na aprendizagem do que na atualidade, e que o ensino era mais eficaz. Ele não entrou em detalhes sobre sua tese, mas deixou claro, através da fala seguinte, que na época em questão, compreendia-se que o processo de ensino ocorria através da matéria que o aluno decorava “Eu no primeiro ano, já classificava adjetivo, substantivo e verbo”. “Uma música de uma página inteira, aquela aquarela”. “Tudo era decorado e a gente aprendia” (OBSERVAÇÃO 1). Certamente, esta ideia do sujeito não faz relação à Vygotski, que afirma:

[...] os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento. Daí a inevitabilidade implacável de que o desenvolvimento dos conceitos científicos deva revelar em toda a plenitude as peculiaridades dessa natureza ativa do pensamento infantil. Sem nenhum exagero, os estudos experimentais confirmam plenamente essa hipótese (VIGOTSKI, 2009, p. 260).

Considerando as falas aqui compreendidas, observei que o tema que tange, de modo geral, a todo e qualquer tipo de formação, envolve particularidades e peculiaridades dos participantes, provocando um misto de opiniões desencadeadas por exemplos pessoais primórdios e suas experiências atuais como educadores.

Além das especificidades que o nosso grupo direcionou às ideias de formação docente e às percepções antiquadas de ensino, também responsabilizaram a escola por ter estacionado em seus primórdios. O sujeito 1 enfatizou este assunto ao expor:

O que eu defendo muito de escola é isso. A escola tem que ter um norte, para que também motive as mudanças desde as séries iniciais. Pois é uma forma de a gente ter alunos em condições da gente também fazer essa outra parte da intervenção, ou seja, o aluno tem que ser motivado a ver essa questão de querer se apropriar de novas coisas. Não só o professor, mas a escola (gestão escolar) também deve se atualizar para se tornar atraente para o aluno. Uma boa articulação dos meios proporciona um melhor desempenho. É isso que penso e o que percebo (OBSERVAÇÃO 4).

Dando complemento à fala colocada pelo sujeito 1, o sujeito 2 acrescentou que: “Mais importante, tem que haver comprometimento do professor! Então, se recebo um aluno no primeiro ano, sem saber pegar num lápis, etc. tem que ter consciência que até isso você vai ter que ensinar. Entendeu? Comprometimento!” (OBSERVAÇÃO 4). Nesta perspectiva do grupo, Costas afirma:

Portanto, a instituição escolar e, principalmente, a sala de aula descortinam diversas facetas de um fazer pedagógico que não se encerram em si, mas que trazem inúmeras consequências, a curto, a médio e a longo prazo, tanto no processo de aprendizagem em termos sistemáticos, como também no que se refere à constituição subjetiva daqueles que fazem parte do cenário educacional (COSTAS, 2012, p. 77).

Por esta razão, os sujeitos concluíram que os estudos do capítulo 6 são importantes para discussões em grupo, tanto para o nosso, como para outros que possam surgir, pois percebemos que, independente do processo histórico de escolarização, Vygotski já pensava e entendia a aprendizagem por uma concepção que algumas escolas e docentes não possuem até hoje. O sujeito 1 salienta:

E na sociedade contemporânea, a gente tem que ter essa condição de ver para todos os lados, tem que ter uma noção do que se espera da coisa, o que está por vir, se não, tu não está preparado para a sociedade atual. E pelos textos que nós levamos para casa e estamos discutindo agora, dá para ver que Vygotski, para a época dele, sabia muito da sala de aula e que ainda não vemos acontecer (OBSERVAÇÃO 5).

De fato, o grupo caminhava para os conhecimentos que Vygotski trazia para aqueles momentos. Entendíamos que estudar este capítulo estava além de leituras superficiais ou descontextualizadas. Era um momento ímpar de aprendizagem significativa, no qual aquela “sensação de mãos atadas” iria desaparecer, ao passo em que fôssemos tomando consciência de que aprender a ensinar antecede o ensinar a aprender.

Contudo, nossa tomada de consciência foi adiante, considerando que, através dos estudos, as ações em aula começaram a ter mais desfechos e significados. Exemplificando, o sujeito 3 relata:

Eles se interessaram mais e começaram a pegar mais o conteúdo. Eles gostam dessa coisa de dupla, de aula lúdica, por isso vi resultados muito bons na aprendizagem. Sei disso porque já fiz uns trabalhos avaliativos e exercícios também. Teve uma melhora bem legal. Acho que é pela dinâmica que estou fazendo agora (ENTREVISTA 2).

Neste mesmo designo, o sujeito 1 reforça a fala anterior e coloca seu parecer pessoal acerca de suas aulas:

Eles estão conseguindo melhor entre eles. Um ajuda o outro e quando não conseguem, correm pra mim e tento ajudar em forma de perguntas pra verem se conseguem achar os erros sozinhos. A meu ver, tá sendo melhor pra trabalhar nessa fase de quarto bimestre. É tipo uma revisão, só que entre eles e quando têm dúvidas, eu ajudo bastante. Parece, a meu ver, que está indo (OBSERVAÇÃO 8).

Neste contexto, o sujeito 2 também demonstrou afinidade com as propostas de Vygotski, na medida em que relatava o trabalho dinâmico e relevante que vinha fazendo na disciplina de português:

Teve um dia da semana que levei algumas revistas para eles e em duplas, pedi que fossem achando os verbos que eu ia ensinado nas matérias das revistas. Então era para recortarem os textos em que eles iam achando. Também gostaram bastante. Depois fiz uns exercícios no quadro e eles pareceram entender bem melhor. Estavam bem à vontade na aula (OBSERVAÇÃO 8).

Os demais integrantes acharam essa dinâmica do sujeito 2 um pouco complicada para ser aplicada na matemática. Contudo, se dispuseram a tentá-la como estratégia. Esta troca de experiências foi de grande relevância, uma vez que

estavam entrando a fundo na proposta da pesquisa-ação: “Conversei com o “J”⁷, como é a mesma matéria, estou trabalhando muito em cima do que eles vão errando e, como tem muita geometria, consigo trabalhar com material concreto. Eles adoram!” (SUJEITO 3 - OBSERVAÇÃO 8).

Neste processo avaliativo das ações, o grupo expôs que os alunos se interessavam muito por aulas diferentes, com dinâmicas e materiais diferenciados. Isso eles perceberam quando deram início aos trabalhos em grupo e duplas, com materiais concretos, aulas expositivas e familiares a eles. O sujeito 3 e 1 ilustraram esta conclusão: “Sabe que quando uso material concreto nas minhas aulas, parece que eles entendem mais o significado das coisas” (OBSERVAÇÃO 8). “Na verdade, é isso mesmo. Eles gostam das aulas assim. Quer dizer, com coisas diferentes e que chamem a atenção” (OBSERVAÇÃO 8). Como consequência, os sujeitos alegaram que as ações que desenvolveram fizeram com que os alunos se tornassem mais participativos em aula e interativos entre si.

Confiante nas mudanças que nossos estudos proporcionaram, o sujeito 3, que era resistente a trabalhos em dupla ou grupo, começou a trabalhar dessa forma e obteve excelentes resultados que assim exaltou:

Eu era resistente com essa coisa de dupla, mas comecei a perceber que eu mesma escolhendo as duplas, consegui ter mais pulso e respeito na aula. Não ficavam de conversa, pois não escolhiam as duplas que queriam. Assim, eles se interessaram mais e me perguntavam e me chamavam o tempo todo. Adorei! (ENTREVISTA 2).

Todo o processo de aplicação do projeto contagiou o grupo, fazendo aflorar o desejo de mudanças e o interesse em novas ações. E, em seu relato, o sujeito 2 demonstra este entusiasmo: “To pensando na aula que vem, passar um filme, só não sei qual, aí, vou dar alguns verbos e pedir para irem anotando em que contexto do filme aparecem e que tempo foram conjugados” (OBSERVAÇÃO 8).

É importante salientar, novamente, que nossos encontros foram no 4º bimestre, o que fez como que esbarrássemos nas semanas de provas. No entanto, os sujeitos não desanimaram e se dedicaram ainda mais. O que parecia ser um obstáculo se tornou motivação pois, para o professor, nunca será tarde para tentar

⁷ Na fala do sujeito 3, foi referenciado o nome do sujeito 1. Neste caso, optei por utilizar a letra “J” a fim de preservar a identidade do sujeito.

resgatar o gosto e se desafiar frente ao processo tão complexo que é a aprendizagem.

Nas falas do sujeito 2, encontrei motivos para contemplar a escolha do projeto. Ele declara o que almejei, quando realizei a escolha do tema que era, exatamente, despertar o interesse e a aprendizagem do grupo, a fim de torná-lo susceptível de contagiar os demais docentes:

[...] serve de experiência para os próximos anos e, quem sabe, não vamos também tentando passar para os colegas o que a gente ta fazendo. Isso no ano que vem. A essência dos projetos de intervenção não é só momentânea. Ele vem para abrir novos horizontes e desenraizar crenças educacionais que não fazem mais sentido atualmente (OBSERVAÇÃO 8).

É importante frisar que, nos primeiros encontros, o sujeito 1 demonstrou muita resistência em estudar apenas um autor e seguir seu postulado, mas, em contrapartida, ao fim de nossos encontros, este mesmo sujeito me surpreendeu causando enorme contentamento ao falar: “Vamos seguir Vygotski e ajudar os colegas que estão com dificuldade” (OBSERVAÇÃO 8).

Em outra alínea, e no propósito de investigação avaliativa pelo grupo, induzi os sujeitos a descreverem atitudes, ocorridas em aula, que tivessem oportunizado conhecimentos acima da capacidade real dos alunos. Considerando as falas de todos os integrantes do grupo, ficaram evidenciadas várias ações que corresponderam ao uso de atividades colaborativas nas intervenções. Os resultados foram satisfatórios e gratificantes. Deste modo, considero importante o relato dos sujeitos que descrevo a seguir:

Fiz muito trabalho em dupla, trio e grupo. Também participava com eles dando ajuda. O problema é que não tivemos muito tempo para estudar mais os conceitos e toda hora atrapalharam nosso grupo. Mas tudo que trocamos de ideias para colocarmos em ação, eu fiz (SUJEITO 3 - ENTREVISTA 2).

O sujeito 2 relatou:

Realizei atividades colaborativas e obtive resultados bons, pois com a troca de conhecimento entre os alunos, eles puderam desenvolver exercícios mais complexos com a ajuda do seu colega e com isso, passaram a se interessar mais pelas aulas. Esse retorno foi maravilhoso! (ENTREVISTA 2).

Já o sujeito 1 somou-se à fala dos colegas, alegando que trabalhou de forma semelhante à deles e completou: “Sim e percebi que alguns alunos tiveram melhor compreensão da matéria a partir das vivências dos colegas. Tipo, isso trouxe muitos resultados bons” (ENTREVISTA 2).

Neste contexto, ao ressaltarem tantas melhoras em aula, os participantes argumentaram, também, de que maneira conseguiram trabalhar a ZDP nos alunos. O sujeito 1 disse que:

Ah, muito boa essa parte que estudamos...complexa, mas excelente! Bom, trabalhei buscando compreender o universo do meu aluno e buscando estas informações para as minhas aulas. Quero dizer, também, que eles estão conseguindo melhor entre eles. Um ajuda o outro e quando não conseguem, correm pra mim e tento ajudar em forma de perguntas pra verem se conseguem achar os erros sozinhos. Penso que está sendo melhor pra trabalhar nessa fase de quarto bimestre. É tipo uma revisão, só que entre eles e, quando têm dúvidas, eu ajudo bastante. Parece, a meu ver, que está fluindo (ENTREVISTA 2)

Já o sujeito 3 disse ter tido um pouco de dificuldade para compreender este tema, mas, ainda assim, ressaltou com bastante entusiasmo:

Achei isso tão complicado! (risos). Mas “pesquei” muitas coisas que os colegas falavam. Fiz sondagem com eles para saber em que nível cada um estava na matemática e consegui, através de atividades, saber o que não tinham aprendido ainda. Então, assim, continuei com os trabalhos em dupla e colocava o que sabia mais com o que não sabia. Ah, também continuei com minhas aulas com material concreto. Eles sempre participam muito (ENTREVISTA 2).

Em seu parecer e, tampouco distante dos argumentos expostos por seus colegas, o sujeito 2 relatou:

Olha, com o que estudamos e entendi, posso dizer que trabalhei com atividades em grupos e duplas, de forma a estimular a interação entre os alunos. Utilizando atividades dirigidas, os alunos que tinham mais conhecimento ajudavam o colega que ainda não havia entendido o conteúdo e, tudo isso, com a minha ajuda, ou seja, corrigindo, e explicando quantas vezes fossem necessárias (ENTREVISTA 2).

Torna-se inquestionável, neste momento, a constatação de que o grupo entrou em sintonia acerca das ações submetidas em aula. Todos apresentaram concepções e estratégias semelhantes. Isto, portanto, me remete ao juízo de que todo o nosso estudo fez sentido e corrobora o que Vygotski nos trouxe, levando à

indiscutível tomada de consciência pelo grupo. Costas reforça este resultado ao colocar:

Logo, levando-se em consideração que os processos de construção da consciência, do pensamento e da percepção acontecem em situações interativas, inicialmente de caráter externo, pode-se perceber que com a linguagem não é diferente. Assim como os outros processos, ela vai tornando-se interiorizada, construindo-se “na mente”, como que se separando das atividades práticas. Esse separar-se não significa a desconexão completa do mundo concreto e objetual; pelo contrário, o homem consciente pensa, percebe e fala também com os objetos presentes perante ele (COSTAS, 2012, p. 159).

Ressalte-se, inclusive, que os sujeitos do grupo também registraram em seus argumentos a satisfação e pontos de vista relacionados aos nossos encontros: “Os encontros vieram para refletirmos sobre a prática” (SUJEITO 1 – ENTREVISTA 2); “Os estudos contribuíram para o trabalho em aula” (SUJEITO 2 – ENTREVISTA 2); “A troca de experiências foi o fundamental para a minha prática” (SUJEITO 3 – ENTREVISTA 2).

De tudo, ficam as questões: De que forma o grupo tomou consciência do significado da palavra? Por que o grupo aprendeu? Segundo Vygotski, se a consciência entra pela porta dos conceitos científicos, então, como aprendemos? Aprendemos através de muitos estudos, perguntas, respostas, práticas, trocas de experiências, pesquisas, análises, leituras e mais leituras. E, esta tomada de consciência certamente aconteceu pela dinâmica de caráter colaborativo que caracterizou todos os nossos encontros.

Esta constatação levou ao entendimento de que nós estávamos passando pelo mesmo processo de desenvolvimento que um aluno passa. Em realidade, estávamos vivenciando, na prática, toda a tese concebida por Vygotski, eis que, espontaneamente, trocamos concepções, experiências e nos ajudamos a compreender o que para um ou para o outro estava oculto em sua consciência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um grupo de estudos, o objetivo desta pesquisa foi construído em conjunto com seus integrantes que, por sua vez, exercem sua docência na escola Marechal Castelo Branco. Configurou-se seu desenrolar em discussões sobre o processo de ensino baseado nas proposições vygotskianas apresentadas no capítulo 6 de sua obra, “A construção do pensamento e da linguagem”, em uma permanente busca de compreensão a respeito dos possíveis impactos dessas discussões na ação docente.

A matriz teórica desse trabalho esteve vinculada a L. S. Vygotski e, por isso, antes da formação do grupo, precisei tomar conhecimento de algumas obras do autor, bem como de outros autores que vinculam seus trabalhos às concepções vygotskianas, a fim de aprimorar minhas próprias concepções acerca dos estudos que conduziram os encontros do grupo. Não obstante, foi necessária uma leitura paralela com a obra original deste capítulo intitulada *Thinking and speech* [‘*Miclenie I rech*’ – Russ.]

Metodologicamente, o grupo realizou suas atividades por meio do procedimento da pesquisa-ação. Este procedimento veio ao encontro da temática proposta, por se tratar de uma metodologia de caráter singularmente participativo e cíclico. Os encontros seguiram as etapas “Identificação das situações iniciais”; “Planejamento das ações”; “Realização das atividades previstas”; e “Avaliação dos resultados obtidos”, que são sugeridas por Chisté (2016). Os segmentos destas etapas desencadearam momentos de estudos ricos em diálogos, planejamentos, ações e trocas de experiências.

Para a coleta dos dados, utilizei a entrevista e a observação. O levantamento das informações trazidas a partir destes procedimentos técnicos levou-me à condição esperada para que eu pudesse, através de um terceiro instrumento, denominado “análise textual discursiva”, trazer elementos que dessem significado a esta pesquisa.

O ponto crucial dessas análises esteve debruçado sobre a importância do trabalho em grupo e sobre o quanto a colaboração entre sujeitos pode alcançar ápices de aquisições de conhecimentos. Coll, Palacios e Marchesi reforçam este ideal quando afirmam que:

Dá-se uma estrutura cooperativa, quando os objetivos perseguidos pelos participantes estão estritamente vinculados entre si, de tal maneira que cada um deles pode alcançar seus objetivos se, e somente se os outros alcançarem os seus. Em uma organização cooperativa das atividades de aprendizagem, os resultados que cada membro do grupo busca são igualmente benéficos para os restantes membros, com os quais está interagindo cooperativamente (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996, p. 302).

Neste caso, pode-se afirmar que o grupo esteve em constante sintonia. As trocas de experiências, as discussões, as ações em aula, a imitação de propostas que deram certo, estudos e muitos estudos, fizeram valer cada encontro, cada aprendizagem, influenciando em resultados grandiosos e capazes de influenciar mudanças metodológicas que, de certo modo, pareciam ser quase que impossíveis de serem desenraizadas dos primórdios docentes trazidos pelo grupo.

Os efeitos desta pesquisa estão relacionados diretamente à aprendizagem do grupo com o grupo, originando respostas positivas acerca da relação que se estabeleceu entre conceitos espontâneos e científicos, ao tomarem consciência do significado que os estudos vygotkianos traziam para a docência. Está tomada de consciência que nos foi proporcionada refletiu na aprendizagem dos alunos, conduzindo o processo educacional na direção dos discentes que se tornaram capazes de interagir entre si, interessados em aprender o novo e motivados a “passarem pela porta” do que ainda não conseguiam fazer sozinhos e que agora conseguem com a ajuda do educador.

Neste designo, encontram-se como principais resultados destes encontros, o aprofundamento e apropriação das noções teóricas vygotkianas, o trabalho e a ação conjunta, as trocas de experiências, as imitações das ações positivas, os impactos nas mudanças metodológicas e, por consequência, na aprendizagem discente.

Portanto, como sujeito do grupo de estudos e autora desta pesquisa, eu considero que os encontros de pesquisa-ação, feitos através dos estudos vygotkianos, resultaram numa aprendizagem significativa inferida nos sujeitos participantes que, por sua vez, refletiu no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos.

Nesse diapasão e na possibilidade de expandir os conhecimentos que nesta pesquisa foram concebidos, penso que as ações trazidas poderão servir de modelo para as demais formações docentes similares a esta, e que possam despertar no

professor o real significado da aprendizagem, pois tomar consciência de sua profissão é tomar consciência do ato de aprender a ensinar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 30-41.

CASTRO, Rafael Fonseca de; DAMIANI, Magda F; SELAU, Bento. Consciência e controle: uma intervenção histórico-cultural sobre a escrita de acadêmicas de Pedagogia a distância. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s66-s75, dez. 2016. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24259>. Acesso em: 02 de julho de 2019.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: v. 2, Artes Médicas Sul, 1996.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **O jogo protagonizado como elemento potencializador da ação reflexiva de professores pré-escolares**. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Santa Maria: Editora UFSM, 2012. 200 p.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Conceitos cotidianos e aprendizagem escolar. **Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 3, p. 366-373, 2010.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciê. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

DAFERMOS, Manolis. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In: SELAU, Bento; CASTRO, Rafael Fonseca de. (Org.). **Cultural-historical approach**: educational research indifferent contexts. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 19-38.

ELLIOTT, Jhon. **La investigación-acción en educación**. 3. ed. Madri: Morata, 1997.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARECHAL CASTELO BRANCO. **Projeto político pedagógico**. Jaguarão, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003. p. 191 – 211.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PREFEITURA DE JAGUARÃO. **Plano Municipal de Educação**. Jaguarão, 2015. p. 71.

SANTOS, Idalina; CARVALHO, Ana Amélia. Formação e monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 323-344, jan./mar. 2017.

SILVA JUNIOR, Bento Selau da. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A investigação-ação na formação do professor alfabetizador**. 1993. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas: Problemas de psicología geral**. Madrid: Visor, 1993. p. 181-285.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezzer. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento à escola

AUTORIZAÇÃO

Solicito à direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco a autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado: “O ensino baseado na relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos: o trabalho conjunto entre supervisão e professores”, sob responsabilidade da professora e atual supervisora do turno da manhã, Nandjara Novo Castro com orientação do professor doutor Bento Selau da Silva Júnior, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa. Comprometemo-nos a seguir as normas e rotinas da escola. Haverá o compromisso de divulgação dos dados obtidos apenas em reuniões e publicações científicas conforme as determinações éticas da Instituição.

Jaguarão, ____ de ____ de _____.

Prof.^a Nandjara Novo Castro
Responsável pela Pesquisa

Prof.^a Maria Emília da Silva Garcia
Direção da Escola

APÊNDICE B – Termos de consentimento aos participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O ensino baseado na relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos: o trabalho conjunto entre supervisão e professores

Pesquisador responsável: Dr. Bento Selau da Silva Júnior

Pesquisador participante: Nandjara Novo Castro

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa Campus Jaguarão

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 984379078

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de um projeto de pesquisa seguido de intervenção, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Jaguarão. O projeto tem por título “O ensino baseado na relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos: o trabalho conjunto entre supervisão e professores”. O objetivo é discutir o procedimento de ensino baseado na relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, junto com alguns professores da Escola Marechal Castelo Branco, procurando compreender os impactos dessas discussões conjuntas nas atividades dos docentes envolvidos. O projeto surgiu da necessidade de se repensar o ensino de conteúdos, fundamentalmente voltado para a preocupação do aprendizado pelos alunos.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Caso sinta-se desrespeitado em qualquer momento da pesquisa, poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

O projeto consiste em criar um grupo de estudos entre supervisão e docentes com encontros previamente agendados, que acontecerão na própria instituição de

ensino para articularem uma pesquisa-ação e definirem um plano de ação relativo ao procedimento de ensino baseado na relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos para um possível impacto na melhoria do aprendizado dos alunos. O comprometimento dos membros do grupo de estudos é de fundamental importância, uma vez que esta poderá trazer benefícios significativos aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo pesquisador como equipamento de entrevista e material a ser utilizado nos grupos de estudos.

Os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, encontros e seminários.

Ao final da pesquisa, os resultados serão informados ao grupo participante e a toda a comunidade escolar para que possa se apropriar dos dados concluídos.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável:

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável:

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. Telefone para ligações a cobrar: (55) 8454 1112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista

- 1-** O que você achou do nosso trabalho no grupo de estudos?
- 2-** Você realizou atividades colaborativas? Quais resultados você encontrou?
- 3-** De que forma trabalhou a ZDP (zona de desenvolvimento mais próxima)?
- 4-** Você percebeu bons retornos referentes à sua importância como organizador do ambiente da sala de aula?
- 5-** As avaliações foram planejadas de forma diferente?
- 6-** Você observou mudanças na aprendizagem dos alunos?
- 7-** O que melhorar com relação aos nossos encontros de estudos?