

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança na concepção de Vigotski: uma relação dialética

Development and learning in child vygotsky design: a dialectical relationship

Leandro Aparecido de Souza¹
Juliano Mota Parente²

Resumo

O presente trabalho constitui-se num ensaio teórico que tem como objetivo, além de refletir acerca de alguns elementos do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz da teoria de Vigotski, propor uma atividade prática, em sala de aula, demonstrando como eles podem se materializar a partir da teoria histórico-cultural. Muitas pesquisas que investigam essa temática concentram-se no processo de aprendizagem da criança no âmbito da escola, buscando fundamentos que legitimem as práticas escolares e as atividades a ela relacionadas. A apropriação desses conhecimentos é de fundamental importância, especialmente aos professores alfabetizadores, que vivenciam cotidianamente questões relacionadas à aprendizagem do aluno associada ao desenvolvimento psíquico da criança. A metodologia utilizada pauta-se em uma abordagem qualitativa contemplando a descrição, análise e reflexão dos elementos apresentados. A reflexão oportunizada no artigo permite concluir que a teoria histórico-cultural, por basear-se em uma lógica dialética, e por considerar a importância das relações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento do homem, fornece fundamentos que podem contribuir para o aprimoramento das relações que se estabelecem nos espaços escolares, principalmente para a reflexão sobre as práticas docentes em sala de aula.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Relação entre forma e conteúdo. Ensino de língua estrangeira;

¹ Graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), especialista em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), mestrando em Educação Universidade Estadual Paulista (UNESP), técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

² Pedagogo pela Faculdade Pio Décimo, Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor do Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM).
Contatos: E-mail: leandrosouza100@gmail.com; julianomparente@gmail.com

Abstract

This study constitutes a theoretical essay that aims, and reflect on some elements of the learning process and development of the child in the light of Vygotsky's theory, proposing a practical activity in the classroom, demonstrating how they can materialize from the historical and cultural theory. Many studies investigating this issue focus on the child's learning process in schools, foundations seeking to legitimize school practices and activities related to it. The appropriation of this knowledge is of fundamental importance, especially the literacy teachers who daily experience issues related to student learning associated with the child's psychological development. The methodology is guided in a qualitative approach considering the description, analysis and reflection of documents submitted. Reflection nurtured in article shows that the historical-cultural theory, based on a dialectical logic, and consider the importance of social relations for learning and the development of man, provides fundamentals that can contribute to the improvement of relations that are established in school spaces, mainly to reflect on teaching practices in the classroom.

Keywords: Historical-cultural theory. Relationship between form and content. Foreign language teaching;

Introdução

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança têm sido profundamente investigados ao longo da história por meio de diversas correntes teóricas, concepções e abordagens que buscam compreender esses fenômenos tão complexos e permeados de variáveis, os quais tanto têm instigado profissionais da área da educação e da psicologia.

Muitas pesquisas que investigam essa temática concentram-se no processo de aprendizagem da criança no âmbito da escola, buscando fundamentos que legitimem as práticas escolares e as atividades a ela relacionadas. A apropriação desses conhecimentos é de fundamental importância, especialmente aos professores alfabetizadores, que vivenciam cotidianamente questões relacionadas à aprendizagem do aluno associada ao desenvolvimento psíquico da criança.

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho pauta-se em uma abordagem qualitativa contemplando a descrição, análise e reflexão dos elementos apresentados. O artigo divide-se em três partes, na primeira tratam-se dos estudos de Vigotski e da teoria histórico cultural, discutindo a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, as funções psíquicas superiores e o papel da linguagem. Na segunda parte aborda-se a pedagogia histórico-crítica

e a relação entre forma e conteúdo. Na última parte apresenta-se a proposta de uma atividade prática alicerçada na incorporação dos elementos discutidos anteriormente.

Dessa forma, o presente artigo constitui-se num ensaio teórico que tem como objetivo, além de refletir acerca de alguns elementos do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança da teoria de Vigotski, e de alguns de seus intérpretes, propor uma atividade prática, em sala de aula, demonstrando como eles podem se materializar a partir da teoria histórico-cultural.

1 Os estudos de Vigotski e a teoria histórico-cultural

Em busca de compreender as razões da estagnação em que se encontrava a ciência da psicologia no início do século XX, Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) aplicou o materialismo histórico e dialético à psicologia e desenvolveu estudos que mostravam a influência da mediação social no desenvolvimento psíquico.

A relação entre sujeito e objeto, tão significativa no desenvolvimento da criança, de acordo com a concepção vigotskiana, só pode ser analisada considerando as relações sociais estabelecidas nesse processo, ou, como esclarece Duarte (2013, p. 27), que na psicologia histórico-cultural “os fenômenos psíquicos são uma parte de um todo maior, o da vida social”.

Alexis Leontiev (1978), em seu estudo sobre o homem e a cultura, afirma que a ciência progressista parte do princípio de que o homem é um ser de natureza social, e o que possui de humano provém de sua vida organizada em sociedade, no centro da cultura construída pela humanidade.

Desde o princípio da história humana, os homens e a sua condição de vida continuam em modificação, e, diferentemente dos animais, possuem o trabalho como atividade criadora e produtiva. Transformam a natureza para satisfazer às suas necessidades, criam objetos e os meios necessários à produção deles, transmitindo-os às gerações posteriores. Dessa forma, cada geração começa a sua vida em um mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes.

Nos animais, não há formação de novas operações motoras, pelo contrário, ele fica subordinado aos movimentos naturais. Já nos homens, ocorre um processo de reprodução das propriedades e aptidões formadas no decorrer da história pelo gênero humano, condição essencial e fundamental para a continuidade do progresso histórico.

A produção do objeto material é acompanhada pela produção do objeto simbólico, e nesse processo de produção cultural, desenvolvem-se concomitantemente a ciência, a arte, a comunicação e a educação. O processo de transmissão das aptidões, objetos e fenômenos não se efetiva por hereditariedade biológica, mas pelo processo de apropriação da cultura criado pelas gerações anteriores.

Sendo assim, caberia à educação a responsabilidade de transmissão às gerações posteriores das aquisições da cultura humana. Quanto maior for o progresso da humanidade, mais opulenta será a prática sócio-histórica acumulada por ela, maior a responsabilidade da educação e mais complexa será sua tarefa. De acordo com o autor, foi o fundador do socialismo científico, Karl Marx, quem apresentou uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico.

1.1 Relação entre desenvolvimento e aprendizagem

De acordo com Vigotski (LEONTIEV, et al., 2005), no início do século XX, os estudos mais relevantes sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança podiam ser agrupados a partir de três concepções distintas: para a primeira abordagem, desenvolvimento e aprendizagem são tratados como processos independentes; a segunda não faz distinção entre aprendizagem e desenvolvimento; e a terceira busca uma conciliação entre as duas anteriores.

O autor propõe uma nova abordagem para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e apresenta a zona de desenvolvimento potencial (ou proximal), área norteadora para o planejamento da ação educativa.

Para os adeptos da primeira teoria, a aprendizagem segue o curso do desenvolvimento em vez de antecipar e orientar sua direção, ou seja, afirmam ser necessária a maturação biológica da criança para que ela tenha condições de aprender. Um dos exemplos mais difundidos dessa teoria é a concepção de Jean Piaget, que estudou o desenvolvimento do pensamento da criança de forma independente do processo de sua aprendizagem.

A segunda teoria, em caminho totalmente oposto ao da primeira, não diferencia a aprendizagem do desenvolvimento, tratando-os como idênticos e sobrepostos. Considera a simultaneidade e a sincronização como princípios fundamentais entre os dois processos.

Já o terceiro grupo aponta três novidades em relação às concepções anteriores. Primeiro, busca a conciliação entre as abordagens precedentes,

asseverando que elas têm muitos pontos em comum. Em segundo lugar, considera o desenvolvimento como um produto da inter-relação dos processos de maturação e aprendizagem. Por último, o mais importante ponto, amplia o papel exercido pela aprendizagem no processo de desenvolvimento da criança.

A teoria proposta por Vigotski tem como ponto de partida o fato de que o processo de aprendizagem na criança precede a aprendizagem formal sistematizada. Antes de frequentar a escola, por meio das experimentações proporcionadas através do meio social no qual está inserida, ela se apropria de elementos da língua para poder se comunicar, adquire noções de quantidade, de adição, subtração etc. Sendo assim, não é na escola que a aprendizagem e o desenvolvimento se iniciam, mas estão intimamente ligados à criança desde seus primeiros dias de vida. Partindo dessas referências, o autor instaura a área de desenvolvimento potencial.

A área de desenvolvimento potencial é estabelecida através da diferença entre o nível das atividades que a criança consegue realizar com o auxílio de um adulto e o nível daquelas que ela atingiu como resultado de um processo específico de desenvolvimento e consegue executar de forma independente. Dessa forma, o que a criança faz hoje auxiliada por um adulto, amanhã poderá realizá-lo de forma autônoma. A área de desenvolvimento potencial possibilita determinar quais serão os próximos passos da criança, o que foi produzido pelo seu desenvolvimento e o que poderá produzir no processo de maturação.

Partindo de tais premissas, a orientação do ensino deve ser baseada no desenvolvimento efetivado, naquilo que a criança pode executar sozinha, ou seja, no estágio que já se encontra superado. Essa teoria propõe um novo curso para a educação da criança, opõe-se à orientação tradicional e gera uma das máximas mais representativas dos estudos de Vigostki (2005, p. 38): “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. Uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento das linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam durante a aprendizagem. Os conteúdos veiculados pela escola possuem, então, uma relação específica com a trajetória do desenvolvimento da criança, que passa por mudanças com a transição de uma etapa à outra.

A teoria proposta por Vigotski, em contraposição às anteriores, estabelece que o processo de desenvolvimento não é coincidente com o da aprendizagem, nem ocorre antes dela, ele assume um posição inversa. O

processo de desenvolvimento acompanha o da aprendizagem, criando a área de desenvolvimento potencial, e a sua identificação pode contribuir para a elaboração e planejamento do trabalho docente.

1.2 Funções psíquicas superiores

Baseado nos estudos de Vigotski, Martins (2013) esclarece que o desenvolvimento psíquico da criança, no que se refere às funções psíquicas superiores, possui duas abordagens diferentes a respeito da questão: o da psicologia tradicional, não dialética; e o da psicologia científica, dialética.

Vigotski defendia que a psicologia tradicional não conseguiu explicar a complexidade dos processos desencadeados no âmbito do desenvolvimento da criança, em função da sua limitação metodológica, baseada na naturalização e atomização dos enfoques.

Um dos equívocos cometidos pela “velha psicologia”, de acordo com as ideias de Vigotski, foi “confundir as dimensões naturais e culturais do desenvolvimento, analisando esse processo de maneira mecanicista e fragmentária” (MARTINS, 2013, p. 75). Segundo a autora, Vigotski considerava um erro analisar o desenvolvimento com base no reducionismo, o que para ele se constituía numa abordagem simples, a partir de um processo natural, levando em consideração apenas o aspecto biológico.

O estudo das funções psíquicas superiores, segundo Vigotski, deveria ser analisado a partir do referencial materialista dialético, ou seja, das leis históricas e das formas culturais do comportamento da criança. Somente assim a análise superaria o mecanicismo e as determinações naturalizantes, comumente observadas na concepção tradicional da psicologia, avaliando a complexidade do desenvolvimento da criança.

Vigotski (1995, p. 92) conceitua as funções psíquicas superiores como “a combinação entre ferramenta e signo na atividade psicológica”. Os psicólogos utilizam o termo “ferramenta” para designar a função indireta de um determinado objeto, que serve de meio para a realização de uma atividade. Com relação ao signo, ele é considerado o instrumento da atividade psicológica, semelhante ao que a ferramenta representa para o trabalho (VIGOTSKY, 2005).

Nesse sentido, a teoria vigotskiana caracteriza a relação entre ferramenta e signo por meio da análise de três condições fundamentais: a identificação de pontos comuns em ambas as atividades, a explicitação das diferenças básicas entre elas e o vínculo psicológico que existe entre ambas.

A analogia básica entre signo e ferramenta repousa sobre a função mediadora que caracteriza ambos. Portanto, eles podem ser incluídos a partir do ponto de vista psicológico, sob a mesma categoria. (VIGOTSKY, 2005, p. 90, tradução nossa).

A este respeito, Martins (2013, p. 80) esclarece, a partir das ideias de Vigotsky, que o desenvolvimento humano nada mais é do que um produto da cultura, e, dessa forma, “o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana”, enquanto o emprego de signos “promove a complexificação das funções psíquicas”. O desenvolvimento orgânico, em conjunto com o grau de domínio dos signos, possibilita um novo, e importante, estágio de desenvolvimento: “a ampliação cultural do raio das ações humanas”.

Sendo assim, Vigotski esclarece que, para compreender as funções psíquicas superiores, é necessário promover uma mudança radical no método utilizado pela psicologia tradicional, que não é capaz de explicar de forma precisa o desenvolvimento cultural das funções psíquicas da criança. Essa mudança, segundo ele, seria preconizada pelo método histórico dialético.

1.3 O papel da linguagem

De acordo com Alexander Romanovich Luria (LEONTIEV et al., 2005), psicólogo que desenvolveu pesquisas com Vigotski, a linguagem tem uma função fundamental para o ser humano. O homem assimila a linguagem oral e, por meio dela, é capaz de se apropriar das experiências histórico-culturais vivenciadas pelo gênero humano, construídas através da história ao longo dos anos.

O autor aponta três funções da linguagem:

1. generalização: meio de adquirir a experiências das gerações anteriores;
2. base do pensamento: sua assimilação organiza a percepção, a memória e a reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de fazer conclusões das próprias observações, ou seja, complexifica e potencializa o pensamento;
3. meio para regular o comportamento: diferença fundamental em relação ao comportamento dos animais.

Dessa forma, a linguagem, além de propiciar o desenvolvimento mental na criança, também se constitui como base do seu pensamento, possibilitando sua organização, reflexões sobre atos e atitudes, e pensamentos mais complexos. Quando a criança compreende o significado de um objeto, ela está usando a experiência de todo o gênero humano.

2 A pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2008) tem como objetivo gerar uma teoria educacional capaz de contribuir para a transformação da sociedade brasileira. O autor buscou em sua formulação a articulação entre o trabalho desenvolvido nas escolas e o processo de democratização da sociedade. Para isso, pauta-se na questão da marginalidade das escolas da maioria das crianças e jovens latino-americanos, a qual nem os críticos, nem as teorias liberais têm conseguido resolver.

O encaminhamento metodológico dessa pedagogia recomenda uma contínua vinculação entre educação e sociedade por meio de cinco passos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. A teoria apresentada por Saviani busca explicitar os elementos contraditórios a partir dos quais funciona a educação e a escola na sociedade capitalista. Procura encontrar nessas contradições um caminho para articulação da escola com os movimentos concretos que almejam a transformação da sociedade.

De acordo com Duarte (2013), muitos educadores têm buscado na psicologia histórico-cultural fundamentos para sua prática docente. No entanto, como não se trata de uma pedagogia, senão um dos fundamentos da educação escolar, para que ela possa auxiliar o trabalho docente, é preciso sua inserção em uma teoria pedagógica. O autor preconiza que, atualmente, a pedagogia que tem condições de realizar a mediação de forma mais coerente entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar é a pedagogia histórico-crítica.

Para a pedagogia histórico-crítica, uma das questões primordiais para a educação escolar é a seleção e organização dos conteúdos escolares, cujo ato educativo se refere à produção direta e intencional daquilo que foi alcançado no processo de desenvolvimento do gênero humano. A função da escola, compreendida a partir dessa pedagogia, seria a socialização do conhecimento em sua forma mais desenvolvida (DUARTE, 2015).

Os conteúdos escolares representam os elementos desenvolvidos culturalmente que devem ser assimilados pelas gerações posteriores e que serão responsáveis pelo desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo, completando, assim, o seu processo de humanização. A seleção, a organização e a forma de apresentação desses conteúdos trazem em seu cerne o resultado de escolhas complexas realizadas dentro das contradições geradas pelas lutas de classes.

2.1 A relação forma x conteúdo

Ao se posicionar favorável ao ensino dos clássicos da humanidade na escola, Duarte (2015) afirma ser imprescindível ao trabalho do professor uma articulação adequada entre o conteúdo e a forma como ele será ensinado. Essa relação pode ocorrer de diferentes maneiras e, ao contrário do que se possa esperar e do que se encontra em outras teorias, não existe uma fórmula de se ensinar da pedagogia histórico-crítica, nem um roteiro arquitetado de ensino a ser seguido. No entanto, o autor explicita que a escolha de uma estratégia, técnica ou procedimento didático deve estar assentada em uma avaliação que considere, pelo menos, quatro elementos:

1. quem ensina;
2. quem aprende;
3. o que se ensina;
4. em que condições se realiza a atividade educativa.

Parte-se da premissa de que algo deve ser ensinado, e o responsável por efetivar esse processo é o professor. Este, por sua vez, estará inserido em condições determinadas, em que diferentes instrumentos estarão à sua disposição para que possam ser utilizados a fim de contribuir para a apropriação do conhecimento pelo aluno – objetivo do ato educativo. Dessa forma, deve ser considerada a pluralidade, possível e essencial, das formas de ensino e os processos reflexivos necessários para a utilização adequada dos instrumentos disponíveis. Por exemplo, a presença de aparelhos com alto grau de tecnologia dentro da sala de aula, como *tablets*, *notebooks* ou celulares, não garante práticas modernas de ensino, e sim os mecanismos de utilização. É possível que instrumentos modernos reproduzam práticas arcaicas, da mesma forma que práticas pedagógicas inovadoras podem ser realizadas com instrumentos antigos e tradicionais.

A aplicação das bases da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica dentro do cotidiano da sala de aula, especificamente na relação forma e conteúdo, distancia-se da situação expressa nos materiais apostilados assentados em práticas positivistas que estratificam o trabalho docente, estabelecendo em cada aula o que deve ser desenvolvido, assim como a ordem e a forma de apresentação. Essa situação acaba reduzindo o professor a um mero executor de conteúdo, limitando e inibindo sua ação criadora, além de não considerar as especificidades de cada realidade.

Baseando o planejamento do trabalho docente nos quatro elementos anteriormente apresentados, é possível desconstruir práticas tradicionais, avaliar os elementos da realidade em que se processa o ato educativo e construir alternativas que contribuam para a efetivação do processo de ensino/aprendizagem. A seguir, é proposta uma aula de língua estrangeira considerando a discussão apresentada.

3 O ensino de língua estrangeira

Este artigo propõe um ensaio teórico sobre como uma aula de língua estrangeira para alunos da educação básica, do segundo ciclo do ensino fundamental ou do ensino médio, pode ser organizada à luz da teoria histórico-cultural. O sistema de ensino tradicional tem a lógica formal como predominante. As escolas e o interior da sala de aula são organizados de forma que a prática docente realizada ocorra de forma expositiva – o professor apresenta o conteúdo que o aluno deve assimilar. O docente tem papel de destaque na sala, posicionando-se à frente dos alunos, que estão sentados nas carteiras enfileiradas.

Para o planejamento da atividade, resgatam-se os quatro elementos da relação forma e conteúdo tratados anteriormente. Propõe-se a elaboração de uma atividade de língua estrangeira cujo tema seja alimentação. Essa proposta se divide em três partes sequenciais: levantamento das informações sobre a realidade do aluno, apresentação do conteúdo e prática.

Na primeira etapa, ainda na língua materna, o professor realiza um levantamento dos hábitos alimentares da sala. Elenca os alimentos extraindo as informações dos alunos, focando naqueles que lhes são tacitamente conhecidos e que fazem parte de seu cotidiano. Em seguida, relaciona-os a uma das três principais refeições – café da manhã, almoço e jantar. Esse processo de levantamento de dados corrobora para que haja uma convergência entre o conteúdo aprendido na sala de aula e a realidade do aluno, estreitando a relação entre teoria e prática.

Na etapa seguinte, o docente apresenta o vocabulário na língua estrangeira, tanto dos alimentos como do campo semântico relacionado aos hábitos alimentares, ensinando perguntas e respostas relacionadas à alimentação, como: “o que você gosta de comer?”, “o que você não gosta de comer?”, “o que você comeu no café da manhã/almoço/jantar?”, “o que você gostaria de comer”, “qual alimento pode ser consumido no café da manhã/almoço/jantar?” etc. Trabalha-se com a parte formal escrita, assim como o seu correspondente oral. A sistemática

dessa apresentação pode variar de acordo com os instrumentos disponíveis, ou seja, se o professor possuir o áudio das palavras, seu uso é recomendado. Até esse momento, a sala de aula pode ser mantida nos moldes tradicionais.

O primeiro elemento para a realização da terceira etapa é a desconstrução da sistemática tradicional da organização da sala de aula. Para contribuir com a interação, o professor deve organizar os alunos em um único círculo. É importante desfazer as “panelinhas”, ou seja, separar os grupos de alunos que sempre estão juntos. Em seguida, o professor promove a interação na língua estrangeira, colocando em prática o vocabulário aprendido.

Um aluno faz uma das perguntas estudadas a um de seus colegas, que, por sua vez, irá respondê-la. Esse diálogo deverá ser realizado exclusivamente no idioma estrangeiro e organizado através da mediação do professor, que vai auxiliando as relações durante a execução da atividade.

Como outra opção, porém um pouco mais complexa, pois exigiria a apropriação de uma quantidade maior de vocabulário, seria a simulação de um supermercado dentro da sala de aula. A turma poderia ser dividida em três ou quatro grupos e os alunos se organizariam a fim de que cada integrante pudesse escolher um papel para desempenhar na relação comercial circunscrita nesse tipo de estabelecimento. Podem fazer parte dessa relação os clientes, os funcionários dos caixas, os responsáveis pelo estoque e reposição de produtos, o gerente, os funcionários da limpeza etc.

O professor, responsável pela mediação durante todo o processo, acompanha o andamento da atividade orientando e auxiliando nos diálogos na língua estrangeira. Havendo material disponível, os produtos dos supermercados podem ser confeccionados, ou a atividade pode ser executada com embalagens vazias levadas pelos próprios alunos. Essa segunda opção seria ainda mais preferível, pois as relações de compra aconteceriam com produtos presentes no cotidiano dos alunos. Ao chegar a casa e encontrar os alimentos e demais elementos estudados em sala, ele poderá evidenciar que o conteúdo trabalhado na escola, em língua estrangeira, é uma expressão de sua realidade.

Pode ser que no início da atividade o professor tenha que auxiliar mais veementemente os alunos, ajudando-os com os diálogos até que se sintam mais seguros a desempenhar seus papéis. Os erros de pronúncia que ocorrerem durante a execução do exercício não devem ser corrigidos individualmente, mas apontados e retificados de forma geral ao final da atividade, para que não haja interrupção ou constrangimento dos alunos.

Tanto o planejamento da primeira quanto da segunda atividade precisa estar assentado nos quatro elementos da relação forma e conteúdo destacados. O professor (quem ensina), conhecedor das particularidades de sua sala de aula (quem aprende), define quais conteúdos deverão ser trabalhados (o que se ensina), organizando e planejando a atividade, pautando o desenvolvimento sobre a realidade da sala, da escola e dos materiais disponíveis (em que condições se realiza a atividade educativa).

As propostas das atividades foram elaboradas de forma que possam se adequar às diferentes realidades, pois não depende de materiais específicos para sua realização. Elas precisam de planejamento, de informações fornecidas pelos alunos, através de elementos extraídos de sua realidade, e de uma nova disposição dos alunos dentro da sala.

Aplicar os conceitos da teoria histórico-cultural à prática docente significa, primeiramente, ultrapassar os fundamentos cristalizados das pedagogias tradicionais, incorporar ao planejamento do trabalho educativo seus elementos eficientes e reconstruir a sistematicidade da aula expositiva. A análise, a avaliação e o planejamento dos elementos presentes na relação entre forma e conteúdo é um dos caminhos que podem conduzir a novas práticas em sala de aula.

Considerações finais

As relações e os processos que ocorrem dentro da sala de aula têm servido de objeto de estudo para muitos pesquisadores, não só da área da educação como também da sociologia e da psicologia. A inquietação recorrente está assentada sobre a prática docente e as suas relações e implicações no processo de ensino e aprendizagem.

A teoria histórico-cultural, por basear-se em uma lógica dialética, considera a importância das relações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento do homem. Fornece fundamentos que podem contribuir para o aprimoramento das relações que se estabelecem nos espaços escolares, principalmente para a reflexão sobre as práticas docentes em sala de aula.

Procurar alternativas que possam reorganizar o ambiente da sala de aula e que sejam capazes de promover mais interação entre os atores do processo, ampliando a relação pré-estabelecida pelas aulas explicativas, conhecendo os alunos e sua realidade objetiva, são elementos fulcrais para se iniciar o planejamento docente à luz da teoria histórico-cultural. Trata-se de um processo

que conduz a infinitas possibilidades, exigindo do professor o julgamento necessário para eleger qual é o caminho mais adequado para aquele contexto.

Este trabalho tem o objetivo de apresentar elementos que contribuam para a reflexão sobre uma nova forma, entre uma infinidade de possibilidades, de se planejar o ato educativo, diversificando o método expositivo tradicional, promovendo a interação social e a construção coletiva do conhecimento a partir das relações estabelecidas entre os diferentes atores do processo educativo.

Referências

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2150/duarte>>. Acesso em: 18 set. 2015.

_____. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: marxismo e educação em debate*. Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808/9501>>. Acesso em: 10 set. 2015.

LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas,3).

Recebido em: 22/01/2016

Aprovado em: 19/04/2016