

Ensinar e aprender na Educação Básica: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural

Resumo

Este estudo investigou como os professores ensinam e como os alunos aprendem na educação básica. Como a Teoria Histórico-Cultural subsidia a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), pressupõe-se que os professores também fundamentam suas práticas nesses princípios e compreendem o processo de aprendizagem sob essa perspectiva. Para tanto, definiu-se como objetivos: analisar as práticas pedagógicas adotadas; identificar os desafios enfrentados na implementação da PCSC; e compreender os processos de aprendizagem dos alunos a partir dessa abordagem. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa e exploratória, utilizando entrevistas semiestruturadas com professores e alunos do 5º ano do ensino fundamental de três escolas da 19ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Catarina. A análise dos dados baseou-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Os resultados indicam que, embora a PCSC proponha um ensino mediado e significativo, predominam práticas tradicionais, influenciadas pela falta de formação continuada, o que impacta a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos. Conclui-se que para que se possa aprimorar as práticas, nessa perspectiva, investimentos na formação docente e na organização do ensino são essenciais para consolidar a PCSC, de modo que o professor com esse conhecimento teórico possa alinhá-lo à sua prática de ensino e, conseqüentemente, garantir melhor apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes.

Palavras-chave: como ensinar; como aprender; Proposta Curricular de Santa Catarina; Teoria Histórico-Cultural.

Maria Sirlene Pereira Schlickmann

Universidade do Sul de Santa
Catarina – UNISUL – Palhoça/SC –
Brasil
maria.schlickmann@ulife.com.br

**Karmensita Almeida da Rocha
Cardoso**

Secretaria de Estado de Educação
de Santa Catarina – SEED/SC –
Florianópolis/SC – Brasil
karmensitarc@sed.sc.gov.br

Para citar este artigo:

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira; CARDOSO, Karmensita Almeida da Rocha. Ensinar e aprender na Educação Básica: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 276-306, set./dez. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826622025276

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826622025276>

Teaching and learning in Basic Education: a perspective from the Cultural-Historical Theory

Abstract

This study investigated how teachers teach and how students learn in basic education. Since the Historical-Cultural Theory underpins the Santa Catarina Curriculum Proposal (PCSC), it is assumed that teachers also base their practices on these principles and understand the learning process from this perspective. To this end, the study defined the following objectives: to analyze the pedagogical practices adopted; to identify the challenges faced in implementing the PCSC; and to understand students' learning processes from this approach. The study was conducted through qualitative and exploratory research, using semi-structured interviews with teachers and fifth-grade students from three schools under the 19th Regional Education Coordination of Santa Catarina. Data analysis was based on the principles of historical-dialectical materialism. The results indicate that, although the PCSC proposes mediated and meaningful teaching, traditional practices still prevail, influenced by the lack of continuous teacher training, which impacts students' appropriation of scientific concepts. It is concluded that, to enhance practices from this perspective, investments in teacher training and instructional organization are essential to consolidate the PCSC. With this theoretical knowledge, teachers can better align their teaching practices and, consequently, ensure a more effective appropriation of knowledge by students.

Keywords: how to teach; how to learn; Santa Catarina Curricular Proposal; Cultural-Historical Theory.

Enseñar y aprender en la Educación Básica: una perspectiva desde la Teoría Histórico-Cultural

Resumen

Este estudio investigó cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los estudiantes en la educación básica. Dado que la teoría histórico-cultural sustenta la Propuesta Curricular de Santa Catarina (PCSC), se supone que los docentes también basan sus prácticas en estos principios y comprenden el proceso de aprendizaje desde esta perspectiva. Para ello, se definieron los siguientes objetivos: analizar las prácticas pedagógicas adoptadas; identificar los desafíos enfrentados en la implementación de la PCSC; y comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde este enfoque. El estudio se llevó a cabo mediante una investigación cualitativa y exploratoria, utilizando entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes de quinto grado de tres escuelas de la 19ª Coordinación Regional de Educación de Santa Catarina. El análisis de los datos se basó en los principios del materialismo histórico-dialéctico. Los resultados indican que, aunque la PCSC propone una enseñanza mediada y significativa, prevalecen las prácticas tradicionales, influenciadas por la falta de formación continua del profesorado, lo que impacta en la apropiación de los conceptos científicos por parte de los estudiantes. Se concluye que, para mejorar las prácticas desde esta perspectiva, es fundamental invertir en la formación docente y en la organización de la enseñanza para consolidar la PCSC. Con este conocimiento teórico, los docentes podrán alinear mejor su práctica de enseñanza y, en consecuencia, garantizar una apropiación más efectiva de los conocimientos por parte de los estudiantes.

Palabras clave: cómo enseñar; cómo aprender; Propuesta Curricular de Santa Catarina; Teoría Histórico-Cultural.

1 Introdução

O processo de ensino-aprendizagem constitui um dos importantes desafios da educação básica no momento histórico atual. Muito se discute acerca dos motivos pelos quais as crianças não aprendem na educação básica, contudo, nesse contexto, torna-se igualmente importante investigar e compreender a maneira como os professores ensinam e se essa forma de ensinar, tem contribuído para que todos os estudantes aprendam, uma vez que nem sempre essa questão recebe a devida atenção. Por conseguinte, esta pesquisa trata do processo de ensino-aprendizagem, com o foco em como o professor ensina e como o aluno aprende.

Considerando que o *locus* deste estudo foram três instituições educacionais do Estado de Santa Catarina, com uma proposta curricular consolidada desde 1991, cuja concepção teórico-metodológica fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural (THC), optou-se por essa mesma base epistemológica, para o desenvolvimento desta investigação. Espera-se, então, que os princípios da PCSC estejam materializados na prática pedagógica. Com base nisso, questionou-se: como os professores ensinam e como os alunos aprendem, considerando a perspectiva histórico-cultural, fundamento teórico-epistemológico da Proposta Curricular de Santa Catarina?

Em vista disso, esta pesquisa visa estabelecer um panorama que retrate a materialização do processo de ensino e de aprendizagem, em sala de aula, considerando esses pressupostos teórico-epistemológicos. Espera-se, desse modo, poder contribuir para a validação das práticas pedagógicas, amparadas na THC, partindo do pressuposto de que os planejamentos dos profissionais em educação estejam sendo objetivados, consoante aos princípios teórico-metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Sendo assim, com base nessa pressuposição de que a rede pública catarinense desenvolve a prática pedagógica ancorada na Proposta Curricular de Santa Catarina, o objetivo deste estudo é **investigar como professores da rede pública estadual ensinam e como os alunos aprendem a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural.**

Sob esse aspecto, vale ressaltar, também, que, na rede pública estadual, os professores da educação básica elaboram (ou deveriam considerar no processo de

elaboração) seus planejamentos com base na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014¹). Cumpre destacar que a efetiva implementação da PCSC, em decorrência do desconhecimento de muitos professores, dependerá de formação continuada em serviço, fundamentada na THC, para que a prática pedagógica esteja consubstanciada nesses princípios.

Diante do exposto, para alcançar o objetivo proposto, buscou-se, ao longo do percurso analítico, aproximar a discussão dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, tomando-os como referência de base, ainda que sem realizar uma imersão integral em suas categorias analíticas. Parte-se do entendimento de que esses princípios metodológicos, em articulação com conceitos da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1998, 2000, 2001, 2002, 2018; Luria, 1998; Leontiev, 1998; entre outros), podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre como os professores ensinam, quais conhecimentos necessitam para potencializar suas práticas pedagógicas e, por extensão, de que modo os alunos aprendem.

O estudo, de natureza básica e caráter exploratório, adotou abordagem qualitativa. Os procedimentos envolveram pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados. A investigação foi realizada em três escolas estaduais de educação básica vinculadas à 19ª Coordenadoria Regional de Educação de Laguna, abrangendo turmas de 5º ano do ensino fundamental. Participaram 15 estudantes (cinco por escola) e três professores, totalizando 18 participantes².

A entrevista semiestruturada transcorreu de forma dinâmica, com a participação voluntária e espontânea de todos os sujeitos. Suas respostas foram gravadas por programa de celular e, posteriormente, transcritas para uma tabela no *google drive*,

¹ Versão em vigência. A PCSC foi elaborada há mais de três décadas, após amplo debate com a participação efetiva dos professores da rede pública catarinense, fundamentada na THC, com atualizações até 2014. Embora a Proposta Curricular de Santa Catarina não seja o objeto central deste estudo, é importante fazer essa explicação, tendo em vista a escolha teórica desta pesquisa e o mesmo alinhamento do princípio teórico da PCSC, o que, inevitavelmente, levará a algumas menções e referências a essa proposta, ao longo desta pesquisa.

² Destaca-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, inicialmente, foram realizados os procedimentos operacionais, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos sujeitos entrevistados: professores e estudantes. Apenas os alunos cujos responsáveis devolveram o TCLE assinado foram selecionados para participar do estudo, totalizando cinco por unidade escolar. Para preservar a identidade dos participantes, foram atribuídos a eles codinomes de pássaros.

considerando também os marcadores da oralidade, e.g. “né” entre outros. Todo o processo que envolveu a realização das entrevistas, a assinatura dos termos pelos pais, alunos, professores e a identificação dos alunos ocorreu entre 2 e 25 de agosto de 2023.

Segue, o Quadro 1, em que são apresentadas as questões utilizadas na entrevista:

Quadro 1 – Questões que subsidiaram a entrevista com professores e alunos

Perguntas	Professor	Aluno
1	Relembrando seu tempo de estudante, como foi seu processo de aprendizagem e como você aprendia? Costuma pensar sobre isso quando faz seus planejamentos?	Sabemos que sua escola é um espaço muito importante de aprendizado. Poderia contar uma tarefa/exercício, passeio, história que marcou você e por quê?
2	Considerando o percurso formativo, como a criança aprende? Qual metodologia e recursos você utiliza para que a aprendizagem se concretize?	Quando vamos para a escola, vamos para aprender. Poderia contar como você aprende?
3	Quando uma criança demonstra que não está aprendendo, (sem diagnóstico de deficiência) e você já utilizou todos os recursos possíveis, como a escola e/ou o Projeto Político Pedagógico contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho, visando a garantia da aprendizagem?	Na escola, além de aprendermos conteúdos, passamos por experiências, participamos de passeios, ouvimos e lemos muitas histórias. Você gosta de ler? Gosta de ouvir histórias? Pode contar uma história de que você gostou muito?
4	Quais documentos norteadores você utiliza para elaborar seu planejamento?	Quais ações de estudo, que você realiza, contribuem para você aprender o que o professor ensina?

Fonte: elaboração das autoras, 2024.

Os fundamentos teórico-epistemológicos que deram sustentação ao processo analítico, estão assentados nos conceitos de aprendizagem e de ensino, principalmente, na THC, em uma perspectiva dialética, no caso da PCSC e, eventualmente, no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), considerando trechos que estão em concordância com a PCSC.

Vigotski (2001; 2002; 2018) enfatizava que o desenvolvimento humano não pode ser entendido isoladamente, mas deve ser visto dentro de um contexto cultural e social, considerando que as práticas culturais, os valores e as normas de uma sociedade têm um impacto significativo, no desenvolvimento humano. Sendo assim, o autor considera a aprendizagem como um processo colaborativo, por meio do qual os sujeitos aprendem com a interação com outros mais experientes, adultos ou colegas de sala, por meio de

diálogos, cooperação e troca de conhecimentos, mediados pela linguagem (Vigotski, 2001; 2002; 2018).

Nesse aspecto, é essencial que haja condições pedagógicas colaborativas para que as crianças aprendam e, principalmente, que sejam adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Em relação a isso, Vigotski (1988) propõe dois níveis³: *nível de desenvolvimento atual* define funções que já amadureceram; e *nível de desenvolvimento iminente* é “[...] a distância entre o **nível de desenvolvimento atual**, determinado pela resolução independente de problemas, e o **nível de desenvolvimento potencial** determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (Vigotski, 1998, p. 112, grifo nosso).

Nas seções seguintes, discorre-se sobre os principais conceitos teóricos alinhados à THC, centrais para esta pesquisa, quais sejam: desenvolvimento dos conceitos científicos, em consonância com Vigotski, e a prática pedagógica no contexto escolar: os atravessamentos da PCSC (Santa Catarina, 2014) e do CBTC (Santa Catarina, 2019); formas de ensinar e aprender, apresentando como o professor ensina e como o aluno aprende; e considerações finais.

2 A Teoria Histórico-Cultural e a aprendizagem escolar: desenvolvimento dos conceitos científicos

Entende-se que os conhecimentos teóricos que alicerçam os processos sobre como ensinar para que o aluno aprenda são essenciais para o fazer pedagógico do docente. Como a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina ampara-se na THC, considera-se que, com base nessa concepção teórica, a prática pedagógica (o ensino) se efetive de modo que o aprender possa tornar-se possível. A escola, nesse sentido, como instituição social, tem a função de promover uma educação integral que é um direito de todos. Nesse processo formativo, a prioridade do docente é a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, quando se busca uma educação integral, sob a perspectiva histórico-cultural, objetiva-se “[...] uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o

³ Conforme tradução das obras de Vigotski, podem aparecer: nível de desenvolvimento atual ou real; e nível de desenvolvimento iminente ou proximal.

desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura” (Santa Catarina, 2014, p. 26). O conhecimento, nessa direção, é compreendido como “[...] artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza. É, portanto, o conjunto das apropriações necessárias” (Santa Catarina, 2014, p. 26). Sob esse aspecto, cabe à escola propiciar aos alunos os meios para “[...] a apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada” (Libâneo, 2020, p. 42).

Na idade escolar, o desenvolvimento dos conceitos científicos das crianças “[...] 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 científicos” (Vigotski, 2001, p. 241). Cabe à escola, por conseguinte, do ponto de vista das tarefas a desempenhar, o desenvolvimento desses conceitos, quando a criança em idade escolar, inicia no sistema de conceitos científicos (Vigotski, 2001). Neste tocante, Libâneo também (2020, p. 42) pontua: “A escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos”.

Para uma melhor compreensão do processo de ensinar e aprender, na perspectiva da THC, apresentam-se, na sequência, elementos do processo de formação de conceitos a partir dos estudos de Vigotski. Para o processo de formação dos conceitos, como aponta Vigotski (2001), a criança passa por três estágios:

No **primeiro estágio**, o significado da palavra não se relaciona com as características do objeto. Trata-se de “[...] um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (Vigotski, 2001, p. 175). Nesse estágio, a criança tende a associar, na percepção, no pensamento e na ação, com base em uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos que se fundem em uma imagem que não pode ser desmembrada. Esse fenômeno foi descrito por Vigotski (2001, p. 175) como “[...] uma tendência infantil a substituir a carência de nexos

objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos”.

O **segundo estágio** “[...] conduz à formação de vínculos ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança” (Vigotski, 2001, p. 178). Esse estágio é um novo passo para o domínio do conceito. É um processo muito importante para a vida da criança. Vigotski (2001) o denomina de *pensamento por complexos*.

Para Vigotski (2001, p. 179):

Essa passagem para o tipo superior de pensamento consiste em que, em vez do ‘nexo desconexo’ que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos.

A criança, nesse estágio, não confunde as relações entre suas impressões com as relações entre os objetos. Trata-se de um passo decisivo, visto que se afasta do sincretismo e caminha para o pensamento objetivo. “O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo” (Vigotski, 2001, 179). Na pesquisa de Vigotski (2001), foram observadas cinco fases básicas de sistema complexo.

Nesse segundo estágio de formação de conceitos, o autor chama a primeira fase de complexo de *tipo associativo*. É baseado em qualquer vínculo associativo com qualquer dos traços do objeto, observado pela criança. A segunda fase consiste em combinar objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais, que se pode chamar de coleção. Na segunda fase do desenvolvimento do pensamento por complexo, “[...] os objetos concretos se combinam com base em uma complementação mútua segundo algum traço e formam um todo único constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam” (Vigotski, 2001, p. 183).

A terceira fase, Vigotski (2001, p. 185) chama de *complexo em cadeia* que é construído em concordância com o “[...] princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia”. O quarto tipo de complexo é o *difuso*:

[...] o próprio traço, ao combinar por via associativa os elementos e complexos concretos particulares, parece tomar-se difuso, indefinido, diluído, confuso, dando como resultado um complexo que combina através dos vínculos difusos e indefinidos os grupos diretamente concretos de imagens ou objetos (Vigotski, 2001, p. 188).

Nessa fase, a criança entra em um mundo de generalizações difusas, em que “[...] os traços escorregam e oscilam, transformando-se imperceptivelmente uns nos outros” (Vigotski, 2001, p. 189). E, por último, o quinto tipo de complexo desse segundo estágio Vigotski (2001) chama de *pseudoconceito*. É semelhante ao conceito empregado pelo adulto, na operação mental, diferindo pela essência e pela natureza psicológica. Nesse estágio de pensamento por complexo, a criança complexifica objetos particulares percebidos por ela, combinando-os em determinados grupos. Com isso, ela “[...] lança os primeiros fundamentos de combinação de impressões dispersas, dá os primeiros passos no sentido da generalização dos elementos dispersos da experiência” (Vigotski, 2001, p. 220).

Entretanto, consoante Vigotski (2001, p. 220),

[...] o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência.

E, por último, o **terceiro estágio**. Nessa etapa da evolução do pensamento infantil, a criança passa a desenvolver a decomposição, a análise e a abstração. Esse terceiro estágio divide-se em duas fases: a fase do desenvolvimento da abstração e a fase dos conceitos potenciais.

Paulo Bezerra, no prólogo da obra “A construção do pensamento e linguagem”, explica que, no entendimento de Vigotski (2001), o ponto central do processo de aprendizagem é a formação dos conceitos pela criança. O tradutor da obra de Vigotski (2001, p. XIII, grifo do autor) afirma que esse pesquisador faz uma análise comparada da criança pré-escolar com a criança escolar a partir de dois esquemas conceituais: “[...] o que já existe no sistema de aprendizagem da criança antes do ingresso na escola, que ele

denomina *conceitos espontâneos* e o outro que a ele se junta, com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem, que ele denomina *conceitos científicos*”.

É possível perceber, mediante essas reflexões, a complexidade que é o processo de aprendizagem para a criança, e o quanto é importante esse conhecimento para o professor, para o processo de ensinar. Dessa maneira, o conhecimento científico se confirma como uma forma de compreensão, por parte do professor, do desenvolvimento da criança. A partir do momento em que ela consegue utilizar o que aprendeu e aplicar esse conhecimento como se fosse dela, falar sobre isso, tendo-o incorporado ao fio do seu discurso, então se apropriou do conhecimento científico.

Verifica-se, em vista disso, a importância da linguagem para as funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, pensamento, fala, formação de conceitos, entre outras), constituindo-se essencial para o desenvolvimento da criança tanto individual como socialmente. As conexões entre essas funções se estabelecem pelo signo. O signo “[...] é o próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem” (Vigotski, 2004, p. 114).

Na seção seguinte, discorre-se sobre algumas formas de ensinar e aprender, no contexto da educação básica, sob o olhar do professor e a partir das lentes da THC.

2.1 Ensinar e aprender na educação básica: algumas reflexões a partir do olhar do professor

Antes de ser professor, já se foi um dia aluno, como também se foi filho. Os pais são os primeiros professores e muitos deles deixaram marcas importantes que completam esse ciclo de memórias e registros para toda uma caminhada. De igual modo, compreender o processo de ensinar e de aprender passa também por esse resgate de memórias afetivas. Consequentemente, a criança chega à escola com essa bagagem de conhecimentos – conhecimentos espontâneos elaborados a partir das vivências do cotidiano, de ordem cultural e social; esses conhecimentos pré-construídos em interação

com os conhecimentos escolares, subsidiam o processo de elaboração do conhecimento científico, o desenvolvimento das estruturas mentais e suas abstrações.

Nesse contexto, nas entrevistas realizadas, perguntou-se aos professores: “Relembrando seu tempo de estudante, como foi seu processo de aprendizagem e como você aprendia? Costuma pensar sobre isso quando faz seus planejamentos?”. Com base nas respostas dos professores, pôde-se verificar que o conhecimento prévio dos alunos, construído com base nas experiências anteriores e no cotidiano – em casa, contribui, significativamente, para o seu processo de desenvolvimento, para ampliação das suas aprendizagens. Cita-se a fala de P1E1, segundo o qual, a partir das aprendizagens desenvolvidas em casa, foi possível que se alfabetizasse antes de adentrar na escola:

Eu sempre fui bom aluno, boas notas, sempre gostei de estudar. Me alfabetizei em casa, eu entraria na escola no ano seguinte, naquela época a gente entrava com sete anos completos e, quando eu estava com seis anos, o meu pai me alfabetizou em casa. Então, quando eu entrei na escola, eu já sabia tudo, sabia escrever, já sabia ler, já sabia fazer cálculos [...] (P1E1, 2023).

Como é possível perceber, P1E1 passou por um processo de alfabetização que antecedeu sua entrada na instituição escolar, o que, possivelmente, facilitou seu percurso formativo. Pode-se pensar que essa vivência do professor, quando criança, reverbera, também, no modo como ensina atualmente, considerando que, em sala de aula, lida com diferentes níveis de aprendizagem, desde o aluno que já foi previamente alfabetizado àquele que não teve o contato com esse sistema.

Lopes (2003, p. 3) destaca que “[...] a experiência do professor, de alguma forma, contribui para a construção da prática pedagógica, uma vez que a experiência é algo inerente ao cotidiano do professor”. Compreende-se que essa experiência não se trata apenas daquela vivida pelo professor em seu exercício docente, mas também daquela que herdou do seu próprio processo de alfabetização. Desse modo, pode-se afirmar que a identidade profissional se constrói a partir de vários elementos e, entre eles,

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas

representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2005, p. 19).

Em outros termos, o professor não se desvincula daquilo que o constitui como sujeito histórico-social do seu fazer pedagógico. Ele também faz uso das experiências que teve em seu processo formativo, como pode ser visto na fala do P1E1 (2023): “Eu utilizo um pouco daquilo que eu aprendi, né, a forma com que aprendi, a maneira com que aprendi [...]”.

No entanto, a experiência vivenciada pelo professor, em sua fase de alfabetização, pode servir para que a sua prática docente seja outra. Segue o relato do professor P2E2 (2023) que corrobora essa afirmação: “[...] eu aprendia muito assim por repetição, não tinha assim uma atividade dinâmica, não tem uma didática mais assim, lúdica era muito livro, livro, livro e quadro, então não tinha muita experiência fora de sala de aula”. Pode-se verificar, nesse relato, que esse professor, em seu fazer pedagógico, não utiliza as mesmas metodologias que lhe serviram para o seu processo de alfabetização. Isso sinaliza que, em sua prática pedagógica, utilizaria outros fundamentos para que as crianças sentissem necessidade de aprender.

Todavia, para esse professor P2E2 (2023), uma experiência sua com um terceiro ano, em 2022, com 30 alunos, muitos vindos de outras escolas e de diversas regiões do país, em níveis de desenvolvimento diferenciados gerou uma ‘desorganização’⁴. Importa mencionar que cada criança traz conhecimentos singulares que devem servir de parâmetros para que o professor possa compreender a zona de desenvolvimento iminente, para o seu planejamento pedagógico. Como se pode observar, o modo como o professor entrevistado exerce sua docência está ligado à forma como se alfabetizou, seguindo a metodologia ou não. Conforme pontua P3E3, sua vivência, quando criança, com o processo de memorização o fez se distanciar dessa maneira de ensinar em sala de aula atualmente:

[...] que a gente né, então... decorava e sempre fui considerada boa aluna. Desde muito pequena queria ser professora e hoje quando faço meus planos de aula, jamais, jamais eu trago alguma coisa do que

⁴ Vide o segundo relato desse professor na p. 13-14.

aprendi, daquela forma de decorar, não saber de onde vem aquele resultado, eu jamais uso isso com o meu aluno hoje (P3E3, 2023).

Nesse sentido, ainda relacionada à pergunta 1, P3E3, em sua prática pedagógica, não utiliza a mesma forma de como aprendeu a ler e a escrever. Para esse professor entrevistado, a prática embasada em aspectos tradicionais do ensino não permite ao aluno problematizar aquilo que está aprendendo, considerando que é demandada dele apenas a memorização do conteúdo. Para ensinar, de maneira que o aluno aprenda, torna-se necessário o conhecimento de como se desenvolvem, em sua mente, os conceitos científicos. A essência do desenvolvimento do conceito é,

[...] em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (Vigotski, 2001, 246).

É importante destacar que, para o desenvolvimento do processo de elaboração conceitual pela criança, na prática pedagógica, é preciso considerar não apenas os conteúdos, mas a escolha de uma estratégia de ensino que leve a criança a sentir a necessidade de aprender. Ou seja: o percurso que vai da experiência pessoal da criança aos conceitos científicos é um processo que se desenvolve a partir do ensino e, portanto, constitui parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. Como se depreende, o conceito “[...] é mais que a soma de certos vínculos associativos formados pela sua memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que **não pode ser aprendido por meio de uma simples memorização** [...] (Vigotski, 2009, p. 246, grifo nosso).

Como já demonstrado sobre o processo de formação dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, na memorização, prática ainda muito utilizada nas escolas, a criança assimila apenas a palavra, mas não o conceito, “[...] capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado” (Vigotski, 2001, p. 247). Acerca disso, Vigotski

(2001, p. 248) explica que Tolstói percebeu com mais clareza ser impossível o professor transmitir diretamente para o aluno os conceitos das palavras, “[...] da transferência mecânica do significado de uma pessoa a outra com o auxílio de outras palavras [...]”. Tolstói (1903, *apud* Vigotski, 2001, p.) conclui que, “[...] com explicações forçadas, memorizações e repetições, não se pode ensinar uma linguagem literária [...]”.

Isso explicita que o processo de ensino e aprendizagem não é imediato, direto, é mediado pelo signo. Vigotski (2001, p. 226) demonstrou o que foi decisivo para a formação do verdadeiro conceito: a palavra (o signo). É com a palavra “[...] que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano”. Desse modo, pensar em um planejamento que vislumbre um ensino contextualizado, em que se considere o aluno um sujeito sócio-histórico que se desenvolve a partir da relação com o outro, demanda, principalmente, conhecimento teórico. Como observa D’Ambrosio (1996, p. 79):

Entre a teoria e prática persiste uma relação dialética que leva o indivíduo a partir para a prática equipado com uma teoria e a praticar de acordo com essa teoria até atingir os resultados desejados. Toda teorização se dá em condições ideais, e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem ser identificados apenas teoricamente. Isto é, partir para a prática é como um mergulho no desconhecido. Pesquisa é o que permite a interface interativa entre teoria e prática.

No relato de P1E1, embora ele recupere de sua infância o modo como se alfabetizou, utilizando-o em sua prática atual, em sala de aula, é possível perceber que, quando a criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, ele busca outros mecanismos:

[...] quando eu percebo que a criança não tem esta mesma facilidade, aí eu uso uma outra metodologia, seja mais moderna ou até captando um pouco de uma, um pouco de outra, né, sempre tendo como base a BNCC, os Parâmetros Curriculares de Santa Catarina⁵, não deixando nada de lado (P1E1, 2023).

⁵ O P1E1 deve ter se equivocado ao falar em Parâmetros Curriculares de Santa Catarina, quando deveria ser, supõe-se, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Neste sentido, cita-se, também, o entrevistado P2E2 (2023):

Trabalhei ano passado com um terceiro ano, quando eu percebi estava com 30 alunos na sala e esses alunos vinham de escolas muito distantes de estados diferentes. Recebi aluno do Rio Grande, do Pará, do Ceará. Recebia alunos e eles vinham em épocas diferentes com um sistema totalmente diferenciado, daquele que estava trabalhando com os alunos que ali, faziam parte daquele grupo, do terceiro ano. Acabava gerando uma desorganização, porque chega, tu estás com alunos alfabetizados, outros alfabetizando, e de outros estados que não eram alfabetizados e que não conseguiam identificar as letras para formar um nome, uma palavra [...].

Considerando o que expõe P2E2, pode-se observar que os alunos estavam em níveis distintos de aprendizagem. Enquanto alguns já conseguiam materializar, na prática, o que haviam aprendido, outros ainda se encontravam em uma fase inicial ou intermediária desse processo. Nesse contexto, é importante enfatizar que desenvolvimento e aprendizagem são processos interligados e precisam ser compreendidos na organização do planejamento do professor, levando em conta os sujeitos envolvidos e suas singularidades. Ainda, há de se destacar que, no processo de alfabetização, as ações docentes devem levar em conta os estágios de desenvolvimento de cada aluno. Ao desenvolver o planejamento, fundamentado na Atividade Orientadora de Ensino⁶, Moura, Araujo e Serrão (2019, p. 425, grifo nosso) apontam que é próprio dessa orientação de ensino agir intencionalmente,

[...] organizando o ensino para que a criança desenvolva atividades que objetivem a apropriação de um conceito a partir do **respeito a sua condição de sujeito capaz de aprender**, de estabelecer nexos, mobilizando afetos e emoções, que **podem desencadear ações em direção ao objeto que se quer apropriado**. Ao organizarmos o ensino nessa perspectiva, seja em situação de estágio, de projeto de pesquisa, de sala de aula, frequentemente observamos de que modo isso se concretiza.

⁶ Moura, Araujo e Serrão (2019), a partir da Teoria da Atividade de Leontiev (1998), desenvolvem a Atividade Orientadora de Ensino. Segundo a Teoria da Atividade (Leontiev, 1998), nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, há uma atividade principal. Em cada estágio de desenvolvimento da criança, a atividade principal promove transformações psicológicas, gerando as neoformações. “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 1998, p. 67). É condição de toda atividade a necessidade, mas para realizá-la é preciso do ‘motivo’. A criança, ao ingressar no ensino fundamental, “[...] assinala o início de um novo momento do seu desenvolvimento, cuja atividade principal é o estudo” (Santa Catarina, 2014, p. 39).

Para que os alunos aprendam, torna-se necessário que o planejamento do professor esteja adequado “[...] ao nível de aprendizagem em que eles se encontram, o que leva à adoção de uma prática pedagógica que priorize a diversidade dentro da sala de aula” (Bierksteker, 2006, p. 386). A prática docente, nessa lógica, precisa se dar em concordância com o estágio de desenvolvimento de cada educando, de modo que se rompa “[...] com a crença de que existe uma natureza humana biológica que é semelhante nas diversas idades, ao mesmo tempo em que se reafirma que cada pessoa se constitui em sujeito singular” (Santa Catarina, 2014, p. 35).

Para o P3E3 (2023), “[...] o aluno que sabe ler, escrever, tem interpretação, tem raciocínio lógico, aquele aluno ali não precisa muito de mim, estou ali apenas para mediar o conhecimento, agora esses outros precisam muito, que eu fique no ladinho deles e realmente ajude, faça a diferença”⁷. Vê-se que esse professor compreende que ele é o mediador do conhecimento, quando são os signos, a linguagem. É pela mediação do discurso que se estabelece a relação entre homem e mundo, passando “[...] pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo” (Bezerra, 2001, p. XXII). O relato do P3E3 vem ao encontro do que Vigotski (2001) estabeleceu como conceito de zona de desenvolvimento imediato que, em conformidade com Bezerra (2001, p. X),

[...] trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com colaboração de colegas mais adiantados, o que antes fazia com o auxílio do professor [...] esse ‘fazer em colaboração’ não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinho o que antes só fazia acompanhada.

Compreende-se, por conseguinte, que essa professora busca dedicar mais atenção àqueles alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, já que eles “não conseguem fazer sozinhos”. Os alunos que já sabem *ler, escrever, interpretar*, segundo ela, não demandam esse olhar mais individualizado por parte do professor. Com

⁷ Resposta à questão 4: Quais documentos norteadores você utiliza, para auxiliar os professores a elaborarem seus planejamentos? O P3E3 não se ateve a essa questão, mas ao modo como procede em suas aulas, para que os alunos aprendam.

essas ações, vê-se que o professor se preocupa em promover o processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Cumpre mencionar que esse tipo de atendimento é importante, mas deve garantir, também, a autonomia do aluno. Apresenta-se a fala do P3E3 (2023, grifo nosso):

[...] eu procuro trazer algo diferenciado, que faça com que aquilo ali chame a atenção do aluno, com aquilo ali seja prazeroso trabalhar, o aluno tem dificuldade em português, então vamos aos livros de português que tragam leituras interessantes, que você conte a história e ele depois vai narrar pra você, embora falte partes, mas ele vai assimilar alguma coisa e ele consiga transcrever, **passar para o caderno o que ele ouviu**. Muitas coisas do que eu li, vai se perder, mas outras ele fará, então é desta forma que eu procuro sempre fazer, resgatar o nosso aluno.

É possível perceber que o professor, em suas ações de ensinar, desenvolve algumas práticas para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Pelo que foi exposto pelo professor, “[...] conte a história e ele depois vai narrar para você [...] ele consiga transcrever [...]”, importa destacar que a língua falada e a língua escrita são processos diferentes, cada qual com características próprias, com finalidades diversas. A escrita não significa, por conseguinte, a transposição da língua falada. Para Vigotski (2001, p. 312):

A escrita é uma função específica da linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. [...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação [...].

Ainda, sobre a apropriação da língua escrita,

[...] é evidente que o domínio desse complexo sistema de signos não pode ser alcançado de forma exclusivamente mecânica, de fora para dentro, através de uma simples pronúncia, uma aprendizagem artificial. Para nós, é evidente que o domínio da linguagem escrita por mais decisivo não foi formado externamente pela educação escolar, é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento da criança (Vigotski, 2000, p. 249, tradução nossa).

A intencionalidade do professor demonstra sua preocupação com a aprendizagem dos alunos. Entretanto, sem conhecimento de como o aluno aprende, fica difícil planejar as *atividades de ensino*. Em “[...] vamos aos livros de português que tragam leituras interessantes [...]”, P3E3 toma como base metodologias ainda vinculadas ao ensino tradicional. Os livros didáticos trazem fragmentos de textos, para posteriormente, introduzir conteúdos gramaticais. São textos dissociados das práticas sociais de usos da língua escrita, ou seja, não se configuram gêneros discursivos⁸, talvez a razão de não mencionar quais são os documentos norteadores para elaborar o seu planejamento.

Foi possível perceber pelas respostas dadas que o modo “como o professor ensina” está ainda relacionado a práticas pedagógicas que não se fundamentam na THC. Isso se justifica, em grande parte, pela ausência de formação continuada sobre essa temática, como já se explicitou acima. Na seção seguinte, discorre-se sobre como os alunos aprendem.

2.2 Como os alunos aprendem na educação básica: reflexões a partir do olhar dos estudantes

Permeiam-se muitos caminhos e, em todos os momentos, retorna-se ao ponto inicial. Foram resgatadas, muitas vezes, durante as entrevistas, as recordações da infância, como alunos, sujeitos abertos para o aprender. Como professores, buscou-se de várias maneiras encontrar documentos norteadores, estratégias de ensino, autores dos mais variados e constatou-se a realidade da educação básica brasileira. Não é difícil ligar, de Norte a Sul, situações que fazem acreditar que, mesmo com todos os percalços, é possível buscar a qualidade e a garantia não apenas do acesso e da obrigatoriedade do ensino, mas também a garantia da apropriação do conhecimento científico para todos os alunos, independentemente das dificuldades que apresentem.

A partir do olhar para as 15 crianças entrevistadas, a cada uma delas atribuiu-se, de forma aleatória, um nome de pássaro. Rememorando a vida dos pássaros e a natureza de muitos animais, para que o seu nascimento se constitua na sua integralidade, observou-se

⁸ Os gêneros discursivos são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”, elaborados por cada esfera de utilização da língua. “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin, 1997, p. 279).

que é preciso respeitar o tempo, o desenvolvimento, o amadurecimento e a força necessária para, enfim, quebrar a casca do ovo e se abrir para um novo mundo. Após esse incrível transformar de dentro para fora, tem-se um repleto portfólio de experiências e vivências, estando, após esse caminhar, mais fortalecidos pela coragem adquirida no processo e pelas descobertas de novas formas de aprender e viver, seguindo seu percurso natural.

Pode-se dizer, conseqüentemente, que as crianças se constituem, nesse processo, como desbravadoras, mediante todas as possibilidades de novas conquistas para alçarem voos maiores. Assim, os alunos são capazes de encontrar o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, ou seja, na força da busca pelo conhecimento, obtêm o crescimento e o amadurecimento necessários para suas aptidões mentais, desenvolvimento e aprendizagem. Por meio das respostas dadas pelos alunos às questões propostas (algumas imediatas, referentes a acontecimentos recentes, como um alimento diferente comemorativo na hora do lanche pelo dia do estudante, um passeio no zoológico, ou uma festa), já se pode dizer, de antemão, que as ações que colocam os alunos em *atividade de estudo* precisam estar inseridas em um planejamento com sua intencionalidade.

Para esse planejamento, torna-se necessário o conhecimento do processo de elaboração conceitual que está amparado, no desenvolvimento das funções superiores da consciência, resultado do encontro do conceito cotidiano e do sistematizado que é “[...] o objeto da intencionalidade posta nas ações educativas no espaço escolar, tem como objetivo o aprofundamento e a amplificação da capacidade de compreensão e ação dirigida do sujeito” (Santa Catarina, 2014, p. 35).

O objetivo do planejamento, dessa forma, é organizar o ensino para que os alunos se apropriem dos conceitos sistematizados. O aluno elabora o conceito “[...] quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com a qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (Vigotski, 2001, p. 226).

Uma visita ao zoológico, como aponta Águia (E3, 2023), pode ser uma situação desencadeadora de aprendizagem (Moura et al., 2010) que ficará na memória dos alunos. Parece que ter se recordado do passeio ao zoológico remeteu Águia a essa lembrança que o marcou de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa lembrança traz uma

preocupação, por ter sido essa a única ação com significado registrada pelo aluno, considerando do primeiro ao quinto ano.

As respostas dos alunos à pergunta, dizem muito. Sobre a questão 1: Sabemos que sua escola é um espaço muito importante de aprendizado. Poderia nos contar uma tarefa/exercício, passeio, história que marcou para você e por quê? Segue a fala de Águia (E3, 2023):

Como assim um passeio? Uma vez acho, que foi num zoológico, e foi muito legal, a gente viu bastante bicho, que a professora coisou assim. Não foi de ônibus, acho que esse aí não sei qual a professora que deu aula, aqui ela não deu aula ainda, que eu já tava indo para a primeira série sabe. Este é o meu primeiro ano aqui nesta escola.

Partindo desse relato, sob a perspectiva da Teoria da Atividade (Leontiev, 1998), para que o aluno esteja em *atividade de estudo* e, dessa forma, atribua mais sentido ao que faz, é preciso que ele sinta necessidade de apropriar-se da cultura e um motivo real, para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Ainda, a respeito de contar alguma tarefa ou passeio ou história que marcou a vida dos alunos, Coruja (E3, 2023) expõe em sua resposta: “Nossa, essa é difícil. A última vez que a gente fez um piquenique na sala, foi muito legal. Foi no dia do estudante, na verdade, esses dias, a gente pegou um monte de comida, cada um levou um pouquinho e a gente fez um lanche compartilhado com brincadeiras”.

Pressupõe-se que não era comum utilizar *atividade de ensino* que colocasse os alunos em *atividade de estudo*. Com base no relato desse aluno, pode-se observar que essas ações desenvolvidas, muitas vezes, fora dos limites do espaço escolar se configuram como experiências significativas, uma vez que o “novo” captura a atenção mais facilmente. Vale dizer que as experiências extraescolares podem servir de situação desencadeadora de aprendizagem; para gerar a necessidade no aluno, no entanto, é preciso, também, que haja motivo e objetivo e que essa ação esteja alinhada ao planejamento do professor. Enfim, quando não há uma intencionalidade, a ação fica desconectada dos objetivos de aprendizagem, o que dificulta a possibilidade de chegar ao conhecimento científico.

Compreende-se, portanto, a importância de diferentes propostas/atividades de ensino, de igual modo, a necessidade de o professor criar situações desencadeadoras de aprendizagem, de maneira que o aluno não apenas vivencie a ação desenvolvida, mas que também possa atribuir sentido a ela. Pensando no que diz Águia (E3, 2023), mais que ir a um zoológico, é necessário contextualizar essa visita, permitindo à criança entender/perceber a organização do ensino proposta pelo professor. É dessa forma, na busca coletiva para encontrar a solução do problema, que os alunos se apropriam dos conhecimentos teóricos, objetivo precípua da *atividade de ensino* do professor.

Além das experiências vivenciadas extracurriculares, os alunos demonstraram grande entusiasmo ao falarem das aulas que envolviam jogos e competição. Verificou-se que esses momentos trouxeram memórias de brincadeiras e, também, possibilidades de conhecer outros colegas de escolas distintas, como lembra Pardal (E2, 2023): “[...] foi um passeio que a gente foi nos jogos de pique-bandeira, lá na outra escola, a gente quase saímos ganhando, mas não deu”. João-de-barro (E2, 2023) complementa: “[...] Sim. A história que realmente mais me marcou até agora na escola no 5º ano foi a que a gente foi para os jogos lá na escola que a gente foi no pique bandeira, foi bem da hora, só que a gente não trouxe o troféu pra escola”.

Pode-se notar, na fala de Corruíra (E2, 2023), o mesmo entusiasmo, ao visitar um parque ambiental, orientado pelo professor para observar o entorno da natureza com um olhar mais atento:

Nós fomos no parque ambiental um dia, que daí estava sem nada, porque eles estavam construindo, nós vimos um montão de passarinhos. É, eu vi, que daí eu nunca tinha visto mesmo, um João de Barro, por causa que em uma árvore que eles tinham tirado lá do lugar e tinham botado ali, daí o João de Barro foi lá e construiu uma casa dele.

Ao perceber o local do parque sem nada, como ele afirma, ficou impressionado com a reforma, que precisou arrancar árvores para o andamento do projeto, deixando o João-de-barro sem sua casinha. Outros alunos também mencionaram o que marcou suas vidas na escola: Calopsita (E2, 2023) afirma que “[...] foi o dia que teve cachorro-quente (risos), e depois teve educação física, foi o dia do estudante”. Pica-pau (E3, 2023): “A festa junina, porque foi muito legal e a gente se divertiu bastante”.

Isso posto, diante dessas manifestações dos alunos, é preciso ter clareza de que as *atividades de ensino* organizadas são essenciais para o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno. Consequentemente, ações pensadas pelo professor (*atividade de ensino*) - como jogos, brincadeiras, visitas para a observação da natureza ao ar livre, visita ao zoológico, entre outras - podem desencadear a aprendizagem (a *atividade de aprendizagem*). E essas ações, se não ocorrerem de forma organizada e intencional, não garantem a aprendizagem para todos. Sobre que ações de estudo contribuem para o aprendizado⁹, Periquito (E2, 2023) fala: “Às vezes minha mãe senta comigo e me ensina, às vezes eu pego o caderno e estudo, é bem legal! Só que às vezes é ruim porque às vezes eu tenho que depender dos outros”. Perguntado sobre o que mais gosta, Periquito (E2, 2023) responde:

A escola é muito legal, só que tem gente que não concorda com quem não sabe ler, daí às vezes é chato. A escola podia às vezes ir falar, ir conversar. Só um professor na sala e professor de educação física e arte são professores diferentes. Às vezes estudar e às vezes brincar com meus amigos.

E se gosta de ler e ouvir histórias¹⁰: “[...]. Gosto de ouvir histórias, porque ler eu ainda não sei [...]” (Periquito, E2, 2023). Periquito (E2, 2023) deixa transparecer a insatisfação em alguns momentos vivenciados na sala de aula, em razão de não saber ler com independência. É uma situação constrangedora para o aluno, estar no quinto ano semialfabetizado. Ao afirmar que “[...] ler eu ainda não sei [...]”, vê-se que ele não se apropriou da língua escrita. Como aponta Vigotski (2000, p. 249, tradução nossa),

[...] é evidente que o domínio desse complexo sistema de signos não pode ser alcançado de forma exclusivamente mecânica, de fora para dentro, através de uma simples pronúncia, uma aprendizagem artificial. Para nós, é evidente que o domínio da linguagem escrita por mais decisivo não foi formado externamente pela educação escolar, é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento da criança.

⁹ Pergunta 4: Quais coisas e/ou ações de estudo que você realiza e que contribuem para você aprender o que o professor ensina? (Vide Quadro 3)

¹⁰ Pergunta 3: Na escola, aprendemos muitas coisas, entre elas: conteúdos, experiências, participamos de passeios, ouvimos e lemos muitas histórias. Você gosta de ler? Gosta de ouvir histórias? Pode contar uma história de que você gostou muito?

Desta forma, a criança muito antes de entrar na escola, “[...] ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (Luria, 1988, p. 143). Antes de atingir a idade escolar, durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, a criança aprende diversas técnicas, preparando para a escrita. São essas técnicas que facilitarão a aprendizagem do conceito e a técnica da escrita (Luria, 1988). Para Luria (1988, p. 144),

[...] mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta ‘pré-história’ individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado.

A pré-história individual a que Luria (1988) se refere é o uso de técnicas primitivas que servem de estágios necessários até que a criança desenvolva a escrita.

Perguntou-se às crianças das escolas pesquisadas se gostavam de ler ou ouvir histórias, como consta no Quadro 3, pergunta 3, e se elas poderiam contar uma de que mais gostaram. Depois de alguma insistência, elas se lembraram de alguns fragmentos de histórias. Vide Beija-flor (E1, 2023):

Eu não vou lembrar assim muito dela, tipo o que estava escrito, estas coisas, mas era um que eu não me lembro também o nome, que a gente tinha lido no quarto ano, que era uma de cachorro, essas coisas, que eu acho que ela queria adotar um cachorro. Uma menina adotou, era bem legal a história só que eu não vou me lembrar.

Como consta na PCSC, deve-se buscar “[...] uma educação para as leituras que contemplem demandas do cotidiano, paralelamente ao cuidado com a **formação para o deleite estético** como função da literatura (Santa Catarina, 2014, p. 123, grifo nosso). As histórias, sob diferentes gêneros discursivos, como lendas, fábulas, contos etc., podem ser lidas por fruição e entretenimento.

No livro “Baús e chaves da narração de histórias”, organizado por Girardello, no artigo “Por que devemos contar histórias na escola?”, Bello (2004, p. 161) comenta que as histórias fazem parte do cotidiano das escolas,

[...] mas infelizmente são tratadas como ‘instrumentos’ de trabalho para o ensino de conteúdos morais ou da matéria. Muitas vezes, os educadores parecem tão preocupados com os conteúdos que não percebem as possibilidades dessa prática em si mesma; com o intuito de se utilizarem deste momento como mera ferramenta que em si não traz nada de notável, a não ser dourar a pílula da matéria a ser ensinada acabam desprezando seu verdadeiro caráter educativo.

Esse pensamento de Bello (2004) está em concordância com as orientações da PCSC. Ao proporcionar a leitura deleite, a escola estará contribuindo com a formação de leitores. Contrariamente a isso, é possível que se tenham tornado a leitura, a contação de histórias etc. tão mecânicas, para fins didáticos que, para a criança, é só mais uma tarefa, não sendo importante e, principalmente, prazerosa.

Observou-se que, praticamente, nenhuma criança se lembrou de uma história com a estrutura lógica, somente fragmentos, como foi evidenciado na fala do Beija-flor (E1, 2023) e do Periquito (E2): “Gosto de ouvir histórias, porque ler eu ainda não sei, mas às vezes ler, pelo que minha mãe disse, é bom. Uma história que eu já fiz lá na biblioteca dos dez saczinhos, um foi morrendo e depois a Kuka trouxe todos os saczinhos à vida”.

Dessa forma, tentou-se compreender o que pode ter ocorrido para que os alunos não se lembrassem das histórias que ouviram/leram durante a vida escolar. Uma das hipóteses é que não houve muitos momentos de leituras deleite. O momento da leitura deleite, para Leal e Pessoa (2012, p. 20),

[...] é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.

Cumpram-se, então, a necessidade de um planejamento que contemple os momentos de leitura deleite, pois, além de ser um momento prazeroso também traz novos conhecimentos para as crianças.

Ainda sobre a questão 3, pode-se notar o gosto de ouvir histórias, na fala de Colibri (E1, 2023): “Gosto de ler mais ou menos, gosto de ouvir histórias. Não me lembro de nenhuma história até agora, eu esqueci o nome, não sei era um livro de dente, alguma

coisa assim. O Livro aqui que a professora contava, professora Ivana”. Como as falas se repetiram, e os alunos não lembravam e não sabiam contar nenhuma história, foram ampliadas as possibilidades e foi pedido que talvez se recordassem de um filme ou de uma outra história, do seu dia a dia, não apenas na escola, então, Corruíra (E2, 2023) fez este pequeno relato:

Gosto de ler, gosto de ouvir histórias. Agora eu não sei. Eu fui um dia no cinema no meu aniversário, daí eu vi um filme que estava em lançamento ainda O Elementos, foi muito legal assim, por causa que tinha uns personagens tudo, e eles não gostavam de um elemento lá, o fogo, daí todo mundo tinha medo do fogo. Daí passou um tempo assim e o fogo se juntou com a água. Daí eu tava vendo tudo lá e meu irmão foi comigo, daí eu vi o filme e foi muito legal, foi minha mãe e meu padrasto que levaram. A água e o fogo se chocaram e ficaram evaporando, nem o fogo perdeu, nem a água.

Dos 15 alunos entrevistados, apenas um deles conseguiu contar uma história. Esse dado geral sobre não se lembrarem e não conseguirem contar uma história pode ser em virtude de não ocorrerem com frequência momentos de leitura deleite. Neste sentido, os entrevistados trouxeram algumas sugestões que contribuem para pensar em formas como a escola poderia melhorar para que todos os alunos pudessem aprender de igual modo: prestar atenção, ler em voz alta e ser alertado pela professora e, ainda, a “nota” foram alguns dos pontos levantados por Águia (E3, 2023). Não há a percepção de que a nota é um indicativo para possível recuperação da aprendizagem. Vide:

Eu aprendo assim, tipo, sempre a professora chama muito a atenção nossa porque nós temos que prestar mais atenção na professora porque ela explica. Esses dias a gente fez uma prova e eu tirei nota baixa, aí ela explicou de novo e eu tirei nota mais alta, assim e fui prestando mais atenção e fui conseguindo tirar nota mais alta, mais boa (Águia, E3, 2023).

O “motivo” que leva o aluno a “aprender”, em grande número de casos, é a nota, não a apropriação do conhecimento que deveria ser o motivo real. Contudo, é a necessidade que deve preceder o motivo, porque ela é condição para gerar o motivo e o objetivo. É o motivo que vai gerar a atividade (Leontiev, 1998). Para Vigotski (1988, p. 115),

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

Vive-se em um mundo repleto de significações sociais, dada a riqueza produzida pelo homem, e cada novo indivíduo que chega ao mundo traz em si as marcas do gênero humano, com o direito de herdar as riquezas produzidas pelas gerações anteriores, objetivadas na cultura. Nessa perspectiva, toda criança necessita apropriar-se do legado humano que está posto ao nascer, para que ocorra a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da personalidade e da consciência. Esse processo se faz pela atividade dos sujeitos em inter-relação com outros indivíduos da geração precedente: “A função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças – depois constitui-se como função psicológica da personalidade” (Vigotski, 2000, p. 29).

Os alunos vão elaborando formas para aprender o que a professora explica. Em nenhum momento, conseguiu-se visualizar o aluno como protagonista ou com participação ativa em tarefas/exercício. Da mesma forma, ao responderem à Pergunta 2: Quando vamos para a escola, vamos para aprender. Poderia contar como você aprende? Grande parte dos alunos disseram que estudavam em casa e na escola. Pelas respostas dos alunos, o ato de aprender é importante.

Corruíra (E2, 2023) diz: “Eu aprendo escrevendo, lendo, ouvindo a professora falando, obedeço ela e também, aprendo assim, que daí ela me ajuda, meus amigos também me ajudam ali na escola, eu ajudo meus amigos, tudo”. Coruja (E3, 2023): “Aprendo com muita atenção, só que bem rápido pra sobrar tempo. Não pergunto, é bem raro eu perguntar para a professora, eu só presto atenção aí eu faço a atividade¹¹. Se eu não entendo, aí vou lá perguntar para a professora”. Quando o aluno tem a oportunidade de participação, ele prontamente se coloca para a execução, como ressalta Beija-flor (E1, 2023):

¹¹ O termo ‘atividade’ usado por E3 significa exercícios/tarefas, sem qualquer relação com a Teoria da Atividade.

Às vezes o professor dá um texto e pergunta quem quer ler o primeiro parágrafo, aí eu sempre levanto a mão, eu gosto de ler, levanto a mão, aí eu leio o professor depois explica essas coisas, aí eu vou lá e aprendo. Aí às vezes eu fico lendo o texto assim, para aprender mais, porque aí ele passa as perguntas, depois do texto aí a gente vai indo e aprendendo.

Nas unidades escolares pesquisadas, há condições precárias e espaços divididos para que se possa realizar a formação continuada, planejada de acordo com as necessidades da escola, dos professores, com profissionais especializados na área da educação. Porém, é importante que este seja um espaço formativo em que o diálogo seja o ponto principal. Em síntese, pode-se dizer que os professores relataram um conhecimento superficial da PCSC, refletido na utilização de práticas tradicionais, como a transmissão direta de conteúdo e listas de exercícios. Esse dado corrobora estudos de Libâneo (2020) e Gatti (1997), que apontam a lacuna entre currículo oficial e sua implementação no cotidiano escolar.

Consequentemente, quanto às estratégias de ensino, identificou-se que poucos professores adotavam situações desencadeadoras de aprendizagem que considerassem, conforme Vigotski (1998, p. 112, grifo nosso), o **nível de desenvolvimento atual** e o **nível de desenvolvimento iminente**. Cumpre evidenciar que a internalização dos conceitos científicos pela criança ocorre, inicialmente, na interação com seus pares e o professor, *i.e.*, pela mediação das linguagens, seus signos e instrumentos, num processo de apropriação da cultura (Vigotski, 1998). No entanto, como se observou, a base teórica que sustenta o fazer pedagógico ainda não está totalmente consolidada nas escolas estudadas, evidenciando a necessidade de formação continuada para melhor apropriação dos fundamentos da PCSC e adequação das práticas pedagógicas.

4 Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que, embora a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) se baseie nos pressupostos da THC, sua efetivação ainda enfrenta desafios, especialmente devido à falta de formação continuada dos professores. Identificou-se uma predominância de práticas tradicionais que contrastam com a

abordagem mediada prevista pela PCSC, o que impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Para que haja uma mudança significativa, é fundamental que os gestores educacionais invistam em programas de formação docente alinhados às diretrizes curriculares, possibilitando que os professores aprofundem seus conhecimentos sobre a THC e aprimorem suas práticas pedagógicas. Além disso, a promoção de espaços para troca de experiências entre pares e práticas reflexivas pode contribuir para a superação das dificuldades encontradas na implementação da PCSC.

Ao longo deste estudo, buscou-se responder à questão norteadora da pesquisa: como os professores ensinam e como os alunos aprendem, considerando a THC? A análise revelou que, em muitos casos, as práticas pedagógicas não desenvolvem a necessidade de aprender nos alunos, dificultando a apropriação dos conceitos científicos e tornando o processo de aprendizagem mais complexo. O ensino, quando dissociado da realidade histórico-social, perde seu caráter significativo para o estudante.

Os dados indicam que, embora os documentos oficiais orientem o currículo, é na prática pedagógica que a materialização dessas diretrizes ocorre. Entretanto, os relatos dos alunos demonstram que as *atividades de ensino* nem sempre são estruturadas de forma a fomentar a atividade de estudo. Algumas experiências significativas foram relatadas, especialmente em situações extracurriculares, mas, para que essas vivências contribuam efetivamente para a aprendizagem, precisam estar alinhadas ao planejamento docente, com intencionalidade e objetivos claros.

A pesquisa também evidenciou que a organização do ensino influencia diretamente a aprendizagem dos alunos. Se as atividades (*atividades de ensino*) propostas não partirem de motivos reais, o processo de apropriação de conhecimentos (*atividade de estudo*) se torna fragmentado. Nesse contexto, a Teoria da Atividade de Leontiev pode ser um referencial importante para embasar práticas pedagógicas mais coerentes com a proposta da PCSC.

Assim, a partir dos princípios da THC, compreende-se que o propósito do currículo deve ser a formação e o desenvolvimento dos alunos. A PCSC, ao longo de sua história, constitui-se como uma abordagem pedagógica que busca orientar a ação docente e

contribuir para um ensino mais significativo. No entanto, sua efetivação, na prática, ainda demanda investimentos na formação de professores e na criação de ambientes de aprendizagem que lhes deem condições para a interação e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por fim, para investigações futuras, recomenda-se aprofundar a análise sobre experiências bem-sucedidas na aplicação da PCSC e desenvolver estratégias que permitam integrar, de maneira mais efetiva, os pressupostos da THC ao cotidiano escolar. Além disso, é essencial continuar explorando como as crianças se apropriam dos conhecimentos e como o fazer pedagógico pode contribuir para essa apropriação. Dessa forma, reafirma-se que a THC oferece uma base teórica sólida para aprimorar a qualidade do ensino escolar, permitindo que os professores criem experiências educacionais mais efetivas e garantam a todos os alunos o direito à apropriação dos conhecimentos, respeitando suas singularidades e seu desenvolvimento social e histórico.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. [1953]. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. Galvão Gomes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELLO, Sérgio Carneiro. Por que devemos contar histórias na escola? In: GIRARDELLO, Gilka. (Org.). **Baús e Chaves da narração e da História**. 2. ed. Editora: Sesc Santa Catarina, 2004.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001. p. VII-XIV.

BIERKSTEKER, Tatiane Christine. Alfabetização: uma individualização do ensino? Olhar de Professor, Ponta Grossa, vol. 9, n. 2, 2006. p. 377-390. 2006. **Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná**, Brasil. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1471/1116>. Acesso em: 20 nov. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões em torno de qualidade da formação de professores. In: **Formação de professores e carreira**. GATTI, Bernadete Angelina São Paulo: Cortez, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev. Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela; KÖHLE, Érika Christina (Org.). **(De)formação na escola**: desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 33-50. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/172/508/1558?inline=1. Acesso em: 26 nov. 2023.

LOPES, Celi Espasandin. **O Conhecimento Profissional dos Professores e suas Relações com Estatística e Probabilidade na Educação Infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática). FE/Unicamp, Campinas, SP, 2003.

LURIA, Alexandre Romanovich. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev. Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MOURA, Manoel Ariosvaldo de et al. A atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MOURA, Manoel Ariosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Atividade orientadora de ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, n. 24, p. 411-430, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.19817

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-33.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa

Catarina, Secretaria do Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da idade escolar. In. VIGOTSKI, Lev. Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas**. vol. III, Madrid: Visor, 2000. p. 183-204.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Versão eletrônica. Ed. Ridendo Castigat Mores. 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Recebido em: 20/03/2025
Revisões requeridas: 28/08/2025
Aprovado em: 02/10/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 62 - Ano 2025
revistalinhas.faed@udesc.br