



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)**

AIESKA DE SOUZA BRANDT

**CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PROFESSORAS DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO**

PORTO VELHO/RO,

2023.

AIESKA DE SOUZA BRANDT

**CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PROFESSORAS DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO**

Dissertação apresentada como requisito para aprovação no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.

Linha de pesquisa: Formação Docente.

**Porto Velho/RO,
2023.**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**FICHA CATALOGRÁFICA BIBLIOTECA CENTRAL
PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

Catálogo da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

B821c Brandt, Aieska de Souza.
Contribuições do trabalho colaborativo para a educação infantil: intervenção pedagógica com professoras de uma escola municipal de Porto Velho/RO / Aieska de Souza Brandt. - Porto Velho, 2023.

138 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.

Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação Stricto sensu em Educação. Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Intervenção pedagógica. 2. Trabalho colaborativo. 3. Educação infantil. 4. Teoria histórico-cultural. 5. Formação de professores. I. Castro, Rafael Fonseca de. II. Título.

Biblioteca Central CDU 37.02(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AIESKA DE SOUZA BRANDT

FOLHA DE APROVAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), curso de Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Data da aprovação:
27/03/2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Célio José Borges
(Membro Interno - PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Magda Floriana Damiani
(Membro Externa - PPGE/UFPA)

Prof.ª Dr.ª Aparecida Lúcia Altaira Zulm
(Membro Suplente - PPGE/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **RAFAEL FONSECA DE CASTRO, Docente**, em 04/04/2023, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CÉLIO JOSÉ BORGES, Docente**, em 04/04/2023, às 12:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Magda Floriana Damiani, Usuário Externo**, em 06/04/2023, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).

identificad em assinad ab sigevorg ab arto7 - E25AGE1 - FWUJ22

ES:21 E25AGE1B0

atle on abvshnoa yae aboa otmnucoab atrab obebiblmstus A

[https://atlas.sei.ufpa.gov.br/assinatura/assinatura.html](#)

E25AGE1 vobciftwv ogbõs o abvshnoa @-omwsh 662936_04jro_b@vshnoa otmnucoab-642c-3EY2B80S 3W3 ogbõs o



E25AGE1 fw 132

19-11007BAC110.B1.1E1E fw assinaçõn9 24b6mshu8

A minha família, pela compreensão e carinho incondicional e sempre.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a **Deus**, por ter me dado força, sabedoria e foco para concluir essa fase tão sonhada.

Aos meus pais, **Alan e Vania**, que sempre me incentivaram a estudar, mesmo com essa vida de tantas mudanças de estados, não permitindo que eu me acomodasse e não prosseguisse com meus estudos.

Ao meu esposo, **Arnaldo**, que sempre me apoiou e ajudou em todo esse processo até chegar na conclusão desta dissertação. A minha filha, **Alicia**, que foi o maior incentivo para eu adentrar e permanecer na área da Educação. Mesmo com a ausência da mãe em alguns momentos, teve paciência e amor. Tenho certeza de que sentirá orgulho e irá incentivá-la em sua vida acadêmica, futuramente.

A querida amiga **Isabella**. Conhecemo-nos desde a graduação e agradeço pelo apoio, por ler meus textos para verificar se os leitores também entenderiam, pelo carinho, pelos cafés com propósito de espairar e me escutar.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro**, pelas orientações rigorosas, pela dedicação, pelas correções criteriosas (cada vírgula), pelo carinho, atenção, confiança e, até mesmo, por todos os puxões de orelha. Por ter me ensinado, feito com que eu me sinta pertencida a uma teoria e ter me apropriado da mesma. Não poderia ter escolhido melhor orientador para caminhar comigo... quem dera muitos tivessem a oportunidade de tê-lo como orientador.

Aos professores da banca examinadora, Dr.^a **Magda Floriana Damiani**, a qual foi uma honra poder aprender com seus textos, seus ensinamentos e podê-la conhecer, mesmo que no formato online. Ao Dr. **Célio José Borges**, que foi meu professor na graduação e participou do meu processo formativo. Tenho muito orgulho disso. Agradeço aos dois pelas contribuições nas bancas que engrandeceram essa pesquisa científica, teórica e metodologicamente.

As professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa, por compartilharem suas práticas na Educação Infantil, aceitarem participar desse processo formativo e não terem medo de se exporem e de aprenderem um pouco mais.

Aos professores e professoras que fazem parte do programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC), que me ajudaram na composição da pesquisa.

A **Prof.^a Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti**, do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGpsi), a qual participei de uma disciplina que foi essencial para o meu desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural.

Aos colegas da turma PPGE/UNIR 2020, em especial, a **Atalia**, que foi um presente que ganhei nesse mestrado. Obrigada pela ajuda, carinho e companheirismo.

Ao grupo **HISTCULT** - Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos. Agradeço a cada integrante pelo incentivo, apoio e por poder aprender toda semana com vocês um pouco sobre a teoria. Em especial, a “amadinha” **Claudence**, que foi minha companheira de todas as disciplinas, trabalhos, seminários, lamentações, apoiando-me em todos os momentos. Sempre com muita calma, voz mansa, me acalmava e ajudava a ser mais paciente. A amiga **Kétilla**, uma companheira desde a graduação, que me ensinou muito, acolheu-me em momentos difíceis e sempre me incentivou para que eu pudesse estar onde estou. As queridas, **Epifânia e Fran**, por sempre estarem disponíveis, ajudarem no tão temido “CEP” e qualquer dúvida que eu tivesse.

Obrigada a todos!

BRANDT, Aieska de Souza. **Contribuições do Trabalho Colaborativo para a Educação Infantil: intervenção pedagógica com professoras de uma escola municipal de Porto Velho/RO.** Orientador: Rafael Fonseca de Castro. 2023. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023.

RESUMO

As discussões acadêmicas, no campo da Educação Infantil, são diversas e expressivas no Brasil. No entanto, ações embasadas teoricamente em postulados histórico-culturais, nesta etapa educacional, são raras, no contexto da cidade de Porto Velho, segundo nossas observações e os estudos recentes do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR. Esta pesquisa, diante deste cenário, objetivou planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica, junto a professoras de uma escola municipal de Educação Infantil da referida cidade. Conforme Damiani e colaboradores, nesse tipo de investigação, o pesquisador planeja e intervém em uma determinada situação educativa com a intenção de aprimorar processos que ali ocorrem e, posteriormente, avaliar a intervenção implementada e seus efeitos. Para tal, este trabalho se baseou, teórica e metodologicamente, na Teoria Histórico-Cultural, especialmente, nos postulados de Vigotski sobre Zona de Desenvolvimento Iminente, Imitação, e na perspectiva de Trabalho Colaborativo, adotada por Damiani e disseminada na Região Norte por Castro. A pesquisa foi realizada com quatro professoras de Educação Infantil, sendo os critérios de seleção adotados, para a inclusão dessas participantes, atuarem em turmas de Pré-II da escola intencionalmente selecionada e aceitarem participar da pesquisa. A intervenção constituiu-se como uma ação formativa continuada com foco nas possibilidades de Trabalho Colaborativo na Educação Infantil junto às professoras participantes, valorizando o contexto do cotidiano de trabalho e, ao mesmo tempo, contribuindo para a concepção de novas práticas educacionais e, visando ao desenvolvimento dos estudantes, a partir de pressupostos histórico-culturais. O método dialético foi a abordagem de pesquisa empregada, a partir da unidade de análise “Relação entre a formação e a prática de professoras de Educação Infantil em Porto Velho/RO”, suportada por dois eixos analíticos: 1. Formação inicial e continuada de professoras de Educação Infantil; e 2. Prática colaborativa na educação infantil e a intervenção pedagógica. O primeiro eixo foi apoiado pelas abstrações auxiliares “formação inicial e contribuições teórico-práticas para o trabalho colaborativo em Educação” e “sentido e significado da formação continuada para a prática pedagógica colaborativa na Educação Infantil”. O segundo, por sua vez, foi apoiado pelas abstrações “tomada de consciência para a prática colaborativa na Educação Infantil” e “avaliação da intervenção pedagógica para o trabalho colaborativo na Educação Infantil”. Com base nos achados da pesquisa, cabe destacar, por um lado: o descrédito das professoras quanto à importância de referenciais teóricos para suas práticas; o desconhecimento acerca de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural antes da intervenção, com poucas e superficiais referências à Vigotski; e a falta de sentido atribuída pelas professoras às ações de formação continuadas das quais têm participado. Por outro lado, como consequência da intervenção pedagógica, há indícios de que as participantes conseguiram compreender o significado do termo Trabalho Colaborativo e atribuir-lhe sentido para sua prática; e se apropriaram de pressupostos teórico-práticos fundamentais da THC, referentes ao desenvolvimento infantil, tomando consciência da importância desses pressupostos, não somente à execução de atividades colaborativas, como também para a atuação na Educação Infantil de uma forma geral. Avaliamos a intervenção pedagógica como positiva pelos avanços percebidos entre as participantes. Conclui-se chamando a atenção para a necessidade de mais pesquisas relacionadas às possibilidades de Trabalho Colaborativo na Educação Infantil e de mais ações formativas que suscitem atividades colaborativas na Educação Escolar, tanto pela formação inicial como pela formação continuada de professores. Poderão contribuir para a materialização de mais práticas efetivamente colaborativas nas escolas de Porto Velho, propiciando aos docentes, ao mesmo tempo, apropriarem-se de pressupostos da THC considerados potentes no que refere ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica. Trabalho Colaborativo. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Formação de professores.

BRANDT, Aieska de Souza. **Contributions of Collaborative Work for Early Childhood Education: pedagogical intervention with teachers from a municipal school in Porto Velho/RO.** Advisor: Rafael Fonseca de Castro. 2023. 138sht. Master's Thesis (Masters in Education) – Postgraduate in Education Program – Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2023.

ABSTRACT

Academic discussions in the field of Early Childhood Education are diverse and expressive in Brazil. However, actions theoretically based on cultural-historical postulates, at this educational stage, are rare in the context of the city of Porto Velho, according to our observations and recent studies by the HISTCULT UNIR Research Group. This research, in view of this scenario, aimed to plan, implement and evaluate a pedagogical intervention, with teachers of a municipal school of Early Childhood Education in that city. According to Damiani and collaborators, in this type of investigation, the researcher plans and intervenes in a given educational situation with the intention of improving educational processes and, subsequently, evaluates the implemented intervention and its effects. To this end, this work was based, theoretically and methodologically, on Cultural-Historical Theory, especially on Vygotsky's postulates of Zone of Imminent Development and imitation, and on the Collaborative Work perspective, adopted by Damiani and disseminated in Brazilian Northern region by Castro. The research was carried out with four Early Childhood Education teachers, and the inclusion selection criteria was that the participants taught Pré-II classes at the intentionally selected school and accepted to participate in the research. The intervention was constituted as a continuing teacher education action focused on the possibilities of Collaborative Work in Early Childhood Education, valuing their daily work context and, at the same time, contributing to the conception of new educational practices, aiming at the development of students, based on cultural-historical assumptions. The dialectical method was the research approach employed, based on the unit of analysis "Relationship between teacher education and practice of Early Childhood Education teachers in Porto Velho/RO", supported by two analytical axes: 1. Initial and continuing education of teachers working at Early Childhood Education; and 2. Collaborative practice in Early Childhood Education and the pedagogical intervention. The first axis was supported by the auxiliary abstractions "initial teacher education and theoretical-practical contributions to collaborative work in Education" and "sense and meaning of continuing teacher education for collaborative pedagogical practice in Early Childhood Education". The second, axis was guided by the abstractions "awareness for collaborative practice in Early Childhood Education" and "the evaluation of pedagogical intervention for collaborative work in Early Childhood Education". Based on the research findings, it is worth highlighting teachers discredit regarding the importance of theoretical references for their practices; lack of knowledge about the assumptions of Cultural-Historical Theory before the intervention, with few and superficial references to Vigotski; and lack of meaning attributed by the teachers to the continuing education programs in which they have participated. On the other hand, as the pedagogical intervention's results, they were able to bring sense to the term Collaborative Work and assign meaning to this concept in their practices; and they appropriated Cultural-Historical Theory's fundamental theoretical and practical assumptions regarding child development, becoming aware of these assumptions importance, not only for collaborative activities execution, but also for acting in Early Childhood Education in general. We evaluated the pedagogical intervention as positive, emphasizing advances mainly on three of the participates. This dissertation reached its conclusion by calling attention to the need for more research related to the possibilities of Collaborative Work in Early Childhood Education and more teacher education actions that encourage collaborative activities in School Education. Such activities can be carried out, both through initial and continuing teachers' education, which can contribute to materialization of more effectively collaborative practices Porto Velho's schools, allowing teachers, at the same time, to appropriate Cultural-Historical Theory's assumptions considered potent with regard to child development.

Key words: Pedagogical intervention. Collaborative Work. Child education. Cultural-Historical Theory. Teacher education.

SUMÁRIO

SOBRE A AUTORA _____	17
1. INTRODUÇÃO _____	20
2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL _____	23
2.1 INFÂNCIA E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL _____	23
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM RONDÔNIA _____	27
2.3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL _____	36
3. O TRABALHO COLABORATIVO EM EDUCAÇÃO _____	49
3.1 TRABALHO COLABORATIVO: PRINCIPAIS CONCEITOS _____	49
3.2 O TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL _____	58
4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA _____	67
4.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA _____	70
4.2 DIAGNÓSTICO _____	71
4.3 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA _____	74
4.3.1 – Planejamento da intervenção pedagógica (Método da intervenção) _____	74
4.3.2 - Implementação da intervenção _____	75
4.3.2 - Método da avaliação da intervenção _____	79
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS _____	80
5. ANÁLISE DE DADOS E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E DE SEUS EFEITOS _____	82
5.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL _____	84
5.1.1 - Formação inicial e suas contribuições teórico-práticas para o Trabalho Colaborativo em Educação _____	84
5.1.2 Sentido e significado da formação continuada para a prática pedagógica colaborativa na Educação Infantil _____	92
5.2. A PRÁTICA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA _____	99
5.2.1 - A tomada de consciência para a prática colaborativa na Educação Infantil _____	99
5.2.2 - A avaliação da intervenção pedagógica voltada ao Trabalho Colaborativo na Educação Infantil _____	107
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	121

APÊNDICES	133
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	133
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO MISTO	136
APÊNDICE III - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	137
ANEXO	138
ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	72
Quadro 2 -Etapas Interventivas.....	74
Quadro 3 - Implementação da intervenção.....	75
Quadro 4 - Etapas avaliativas.....	80
Quadro 5 - Movimento teórico para apreensão do real.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Estabelecimentos de Educação Infantil em Porto Velho – 2009-2016.....	30
Tabela 2 – Número de matrículas e escolas de EI.....	34

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Primeiro <i>kindergarten</i> , em Bad Blankenburg, Alemanha	26
Figura 02 – Primeiro jardim de infância estatal Caetano de Campos/SP.....	28
Figura 03 – Inauguração da creche da fábrica de tecidos Corcovado (Rio de Janeiro) em 1899	28
Figura 04 – Escola Municipal de EI	70

LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EB	- Educação Básica
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	- Educação Infantil
EF	- Ensino Fundamental
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FPS	- Funções Psicológicas Superiores
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NCH	- Núcleo de Ciências Humanas
NDR	- Nível de Desenvolvimento Real
OMEP	- Organização Mundial para a Educação Pré Escolar
PIBIC	- Programa de Iniciação a Pesquisa Científica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
RJ	- Rio de Janeiro
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SP	- São Paulo
THC	- Teoria Histórico-Cultural
TC	- Trabalho Colaborativo
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia
URSS	- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
ZDI	- Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDR	- Zona de Desenvolvimento Real

SOBRE A AUTORA

Nascida em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro (RJ), cursei toda Educação Básica neste estado, em escolas privadas. Aos 27 anos, mudei-me para a cidade de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, devido a uma transferência de trabalho do meu marido.

Não pensava em ser professora, mesmo meus pais sempre dizendo que viam em mim essa possibilidade. Meu pai foi professor de Química, Matemática e Física durante um tempo. Quando ainda morava no RJ, fiz cinco períodos de Jornalismo, mas tranquei a matrícula, pois não estava feliz com o curso. Faltava algo. Depois, fiz um curso para ser comissária de bordo, mas, assim que concluí, casei-me e fui morar em Manaus, capital do Estado do Amazonas, e não consegui trabalhar na área. Continuava faltando algo. Na verdade, acho que fugi da Pedagogia por bastante tempo.

Interessei-me pela Pedagogia depois que tive minha filha, em 2013. Ficava encantada com as “fases” de sua evolução, mas não entendia algumas situações, ficava curiosa por explicações e comecei a procurar respostas na internet. Resolvi fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2014, e confesso que fiquei em dúvida se escolhia o curso de Psicologia ou o de Pedagogia - devido às respostas, encontradas na internet, por inúmeras vezes, serem de psicólogos explicando sobre o desenvolvimento das crianças. Mas escolhi a Pedagogia, pois meu objetivo não era somente conhecer as etapas do desenvolvimento infantil, mas trabalhar a partir disso para “transformar” uma sala de aula, com mais brincadeiras focadas no desenvolvimento, mais atividades em grupo. Na época, nem tinha conhecimento sobre atividades colaborativas, sobre aprendizagem entre pares. Mas não gostaria de fazer parte de uma sala de aula em que as crianças precisam ficar sentadas, como robôs, não podem correr, conversar, não tendo sentido para elas certas atividades, não sendo prazeroso o processo de aprendizagem. São vivências que tenho, a partir da minha realidade como estudante, durante estágios, programas etc. A Pedagogia encontrou-me e não consegui “fugir” mais.

Iniciei a graduação em Pedagogia no primeiro semestre de 2015, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Estava há algum tempo sem estudar e tudo parecia um pouco difícil e diferente das minhas vivências em faculdade privada.

No primeiro semestre, cursei a disciplina “Psicologia do Desenvolvimento” e fiquei fascinada em conhecer alguns autores que explicavam as etapas do desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Conheci um pouco dos estudos de Freud, Piaget, Vigotski etc. Naquele momento, algumas explicações pareciam “mágica” para minhas dúvidas, outras eram

exatamente o que vivi com minha filha em alguns momentos. Era muito interessante esse mundo das crianças e poder detectá-lo, em casa, e, depois, estudá-lo em sala de aula, era muito gratificante.

No terceiro período, em 2016, apaixonei-me pela disciplina “Fundamentos e Prática da Educação Infantil” (EI), que seguiu, nos períodos seguintes, nas disciplinas “Fundamentos e Prática da Educação Infantil II” e “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”. Interessava-me bastante pelos textos e por alguns autores. O estágio na creche e na pré-escola foi uma contribuição deveras significativa para a minha formação. E, nesse ponto, considerava estar certa em ter escolhido a Pedagogia.

Particpei, em 2016/2017, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mas não consegui atuar na (EI). A turma na qual eu e mais duas bolsistas éramos responsáveis por ministrar aulas era o 3º ano do Ensino Fundamental (EF), mas gostei bastante. Fiquei responsável por literatura infantil e uma parte do dinheiro da bolsa era usado, em sua maioria, para a aquisição de livros de literatura, inclusive, para minha filha, que tinha idade diferente da dos alunos do 3º ano do EF. Hoje, temos um acervo satisfatório em nossa casa.

No ano seguinte, 2017, ingressei no Programa de Iniciação Científica Pesquisa (PIBIC), pois queria viver a experiência de ser pesquisadora. Procurei uma professora especializada em Educação Infantil, a mesma das disciplinas voltadas à EI e do estágio, para poder participar de um projeto relacionado a essa etapa da educação. Tive a sorte de estar sendo aberto um edital para novos bolsistas e participei de dois ciclos que renderam dados para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Investigamos as pesquisas em EI desenvolvidas na Região Norte, a demanda e o atendimento desta etapa na cidade de Porto Velho, as políticas públicas relacionadas à EI etc. Aprendi muito! Era realmente o que eu esperava quando entrei para o Programa.

Como fui discente de faculdade privada no RJ, ao cursar a graduação em uma Universidade Federal, participava de tudo o que podia. Até brincava que a universidade era um mundo à parte. Quem vivenciou as duas experiências também pode fazer essa diferenciação. São muitas oportunidades, muitos projetos interessantes na universidade pública.

Após terminar a graduação, em 2019, tentei trabalhar em escolas, mas não obtive sucesso. Quando levava meu currículo, e levei muitos, as pessoas liam e até se entusiasmavam quando visualizavam UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. No entanto, por não ter experiência, nunca fui chamada. Foi passando o tempo e fiquei um período em depressão e com ansiedade por isso. Sentia falta de estudar, de ir para a universidade todos os dias. Mas fiz tratamento psicológico e fiquei bem. A Psicologia está aí para isso, para ajudar as pessoas.

Tenho algumas amigas do curso de graduação que sempre me incentivaram a escrever um projeto para o mestrado, em especial, uma que sempre falava sobre minha capacidade e bagagem para continuar estudando, Kétila sempre estava disposta a tirar dúvidas, dar dicas, visto que já era mestranda. A Prof.^a Dr.^a Juracy Machado Pacífico, com quem participei do PIBIC e que foi minha orientadora de TCC, também perguntava sobre o mestrado, sempre me tentando incentivar. No primeiro ano, não me escrevi por insegurança e por tudo o que a ansiedade provocou em mim; no segundo ano, resolvi tentar. Quando pensei em escrever um projeto para o mestrado, não tinha dúvidas de que minha pesquisa seria sobre EI, mas não bastava, precisava focar em uma temática. A mesma amiga, que sempre me incentivou, comentou sobre a Teoria Histórico-Cultural (TCH): falava com paixão e entusiasmo, participava de um grupo de pesquisa vinculado a essa teoria. Eu havia vivenciado, em uma disciplina na graduação, uma pincelada em Vigotski, mas ainda não tinha muita leitura. Então, escolhi fazer um projeto que juntasse a EI e a THC.

Com a intenção de também obter maior embasamento teórico para minha profissão, ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da UNIR (PPGE/UNIR), no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação Docente, orientada pelo Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro, líder do grupo de pesquisa que mencionei acima. Hoje, além de mestranda, participo assiduamente das atividades do grupo HISTCULT UNIR. Será que, após me tornar mestra, conseguirei entrar para o mercado de trabalho? Ou ainda faltará experiência? Espero contar uma história diferente.

1. INTRODUÇÃO

A EI tem ganhado cada vez mais espaço em discussões acadêmicas e mobilização por meio de políticas públicas nos últimos anos. O reconhecimento desta etapa da Educação Básica (EB) como direito de todas as crianças foi institucionalizado, primeiramente, pela promulgação da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) e, depois, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCN) (BRASIL, 1999; 2009) são exemplos de avanços legais referentes a esta etapa da educação.

A EI, por muito tempo, fazia parte das políticas de assistencialismo e era oferecida para a população mais pobre em espaços que, simplesmente, eram responsáveis por cuidar da criança, mas sem compromisso efetivo com a sua Educação. Com o passar dos tempos, houve mudanças significativas neste quadro a partir da compreensão de que não é possível desvincular o cuidar e o educar. Dessa forma, a EI passou por significativas mudanças nas últimas décadas até se configurar com o objetivo de estabelecer os direitos fundamentais da criança (BRASIL, 1999; 2009).

A infância é uma fase de muitas aprendizagens, do início do processo de socialização e de compreensão das relações. A EI deve promover e prover o processo de desenvolvimento infantil, visualizando a criança como protagonista, produtora de cultura, valorizando seus conhecimentos, sua bagagem cultural e suas especificidades.

Tomando esses preceitos como base, entendemos que o aporte teórico de Lev Semenovitch Vigotski¹ (1896-1934) pode auxiliar, de forma relevante, a pensar os processos de desenvolvimento das crianças, mesmo antes da idade escolar. Vigotski foi o principal precursor da Teoria Histórico-Cultural (THC), propondo uma teoria psicológica marxista, com o objetivo de estudar os processos psicológicos e seu desenvolvimento a partir de uma análise histórica e materialista da mente humana. De acordo com Prestes (2010), em 1917, após concluir o curso universitário, Vigotski juntou-se a A.R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), compondo o grupo de pesquisadores que logo passa a ser liderado pelo primeiro.

Esses estudiosos compreendiam o homem como um ser cultural e histórico (social). Conforme apontam Prestes e Tunes (2018a), após a Revolução de 1917, os estudos sobre o desenvolvimento infantil, ajudaram no campo da Psicologia e da Pedagogia. Vigotski era um

¹Lev Semionovitch Vigotski tem a escrita de seu nome apresentada de variadas formas. Nesta dissertação, optamos pela forma utilizada por Zoia Prestes (2010): Vigotski. Mas mantivemos as grafias originais das obras citadas.

dos cientistas que se aprofundaram nesse campo em relação a outras tendências que dividiam o pensamento científico soviético, como veremos mais adiante. Outro ponto importante são os estudos de Vigotski sobre a colaboração e sua relação com o desenvolvimento infantil, algo que aprofundaremos durante esta pesquisa.

Damiani (2008) destaca que Vigotski defendia, por exemplo, que atividades realizadas em grupo oferecem certas vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizadas. Fundamentados por essas ideias, propusemos questionamentos sobre a prática de professoras, referente a atividades colaborativas com suas crianças, e se uma intervenção pedagógica poderia contribuir para que essas professoras desenvolvessem esse tipo de atividades na EI.

A partir dessas questões norteadoras, delineamos o objetivo geral de nossa pesquisa: “planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica direcionada a atividades de Trabalho Colaborativo com professoras de Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Velho-RO”. A escolha por desenvolver a pesquisa com professoras que atuam na EI ocorreu a partir da vivência acadêmica da mestranda, realizou pesquisas na EI pelo PIBIC e para o TCC do curso de Pedagogia.

Na busca sistemática que realizamos junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em outubro de 2020, utilizando as palavras-chave “Trabalho Colaborativo”, “Educação Infantil” e “Vygotsky”, resultaram apenas três dissertações de um total de 635.591 trabalhos disponíveis nessa base na época. São estudos das regiões Centro-Oeste e Sul: duas dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG) e uma da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Na região Norte, não foi detectado nenhum trabalho. Isso mostra a relevância deste estudo para esta região, podendo-se tornar uma pesquisa inovadora e relevante no estado de Rondônia e para a Região Norte do país.

Diante desse contexto, esta dissertação traz uma proposta de pesquisa que visa a discutir a contribuição do TC para a prática docente na EI. Os conceitos de base histórico-cultural empregados na pesquisa foram: trabalho colaborativo, Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e imitação. Fundamentados nos pressupostos da THC, organizamos esta investigação baseados no método dialético (MARX; ENGELS, 2010;) direcionado para a pesquisa educacional a partir da proposta de Asbahr (2011) e da orientação teórico-metodológica orientada por Castro (no prelo).

Para informar acerca da organização da pesquisa, bem como sua filiação teórica e seus resultados, a presente dissertação está estruturada em quatro seções, iniciando com esta Introdução, a qual consideramos a **Seção 1**.

A segunda seção, intitulada “**A Educação Infantil no Brasil**”, apresenta um resgate histórico da EI como etapa do ensino a fim de compreendê-la historicamente bem como suas implicações como organização educacional no Brasil. Destacamos aspectos legais, relacionados à EI no Brasil, que pensamos ser indispensáveis para o início da discussão da temática que apresentamos. Também nesta seção, por meio das subseções “**O desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural**” e “**Periodização do desenvolvimento infantil**”, abordamos o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. Para tal, discutimos conceitos da Pedologia, segundo Vigotski (2018a;2018b), e a periodização do desenvolvimento infantil, a partir dos estudos de Vygotski (1931/1996), Elkonin (1987), Facci (2004) e Lazaretti (2011) para tentarmos melhor compreender o psiquismo da criança e suas relações com a EI.

Na terceira seção, denominada “**O Trabalho Colaborativo em educação**”, destacamos princípios relacionados à ideia de TC mediante um breve histórico, a partir de suas origens, até os dias atuais, de acordo com Damiani (2008), Costa (2005), Torres, Alcantara e Irala (2004) e outros pesquisadores, além de estudos relacionadas ao TC nas diferentes etapas da Educação Básica. Em seguida, tecemos aproximações teórico-metodológicas sobre o TC na perspectiva histórico-cultural, fundamentalmente, a partir de Damiani (2008; 2009). E, por fim, conceituamos ZDI e imitação buscando relacionar esses dois conceitos basilares de Vigotski à ideia de TC em Educação, essencialmente, conforme Vygotsky (1934/1982) e Chaiklin (2011).

Na quarta seção, “**Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**”, delineamos o percurso investigativo do estudo que estamos propondo, descrevendo seu *lócus*, seus participantes, seus instrumentos de coleta de dados e apresentamos o método de análise que nos auxiliou a organizar e analisar os dados da pesquisa. Também apresentamos, nesta seção, as etapas de Diagnóstico e Planejamento da intervenção pedagógica.

Por fim, este documento é encerrado pelas Referências, seguida pelos Apêndices e pelo Anexo.

2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, trazemos um breve panorama acerca da importância desta primeira etapa da Educação Básica, destacando aspectos históricos e leis que pensamos ser indispensáveis para o início desta discussão. Trazemos, também, algumas concepções de infância e um cenário da EI no Brasil e no estado de Rondônia.

2.1 INFÂNCIA E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angotti (2006, p. 19) assim se refere sobre a importância da infância: “[o] período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado”. Este período traz um conjunto de experiências vividas pelas crianças, em diferentes locais e, meios sociais, por isso, elas precisam ser vistas como produtoras da história, produtoras da cultura da infância e não apenas como os adultos as consideram. Corsaro (2011, p.19) afirma que “[a]s crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada”. A infância é um processo de experimentação, de quem cria e adquire cultura e que concebe o mundo a sua maneira. Entretanto, para isso acontecer, são primordiais as relações sociais. “A socialização é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p.31), ou seja, as crianças se apropriam da cultura adulta para produzir suas próprias culturas mediante as relações com os outros.

Corsaro ainda destaca (2005) que

[a] infância é tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria da sociedade, como classe social, embora a infância seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade. [...] a infância reconhecida como uma forma estrutural e as crianças, como agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade, por meio de suas negociações com os adultos, e de sua produção criativa de uma **série de culturas de pares com outras crianças** (p.51).

A criança nasce inserida em uma cultura e, por meio da relação com outras pessoas, apropria-se dessa cultura e se torna capaz de, também, produzir cultura. É sabido que, por muito tempo, a EI fazia parte das políticas de assistencialismo e era oferecida para a população mais pobre em espaços que eram simplesmente responsáveis por cuidar da criança, sem nenhum compromisso efetivo com sua educação (KUHLMANN JR, 2011). Com o passar do tempo,

advieram mudanças significativas e foi entendido que não é possível desvincular o cuidar do educar. Contudo, no Brasil, essa concepção, materializada em legislação, é recente.

Segundo Choi (2004), a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, declara que a aprendizagem começa desde o nascimento e requer educação e cuidado inicial na primeira infância. Fica claro, nessa declaração, que o cuidar e o educar são aspectos indissociáveis no processo de desenvolvimento de uma criança, uma fase singular, fundamental para as próximas que virão. Crianças que frequentam a Pré-escola têm maior chance de chegar à Educação Superior, conforme apontou o estudo de Choi (2004), que também sinalizou outros benefícios da EI, alguns dos quais reafirmados por Nunes e Corsino (2009):

I - Benefícios pessoais – pela garantia dos Direitos da Criança, pela possibilidade de ampliação das suas relações com o mundo físico, natural e social, pela troca de conhecimentos, pela socialização e pelo atendimento às suas necessidades, no seu aqui e agora etc.; II – Benefícios educacionais – pelo impacto positivo na escolaridade, tanto na transição para os outros níveis quanto no desempenho (diminuição da repetência escolar) e na continuidade; III - Benefícios econômicos – pela possibilidade de inserção das mães no mercado de trabalho e aumento da renda familiar no momento presente e, numa perspectiva de futuro, um maior tempo de permanência na escola, que traz uma melhor qualificação e possibilidade de emprego e renda; IV - Benefícios sociais – pela redução da probabilidade de crime e delinquência e pela equidade entre os gêneros, tirando a menina dos afazeres domésticos (p.26).

Na perspectiva desses autores, fica entendido que a EI é deveras relevante para o desenvolvimento da criança e para a sociedade. Até o século XVIII, havia um descaso com relação à infância por parte dos pais e da sociedade. Na história, é fácil encontrar relatos de que não havia preocupação em separar as crianças dos adultos; e de que as crianças, na Idade Média, eram vistas como adultos em miniaturas (KUHLMANN Jr, 2001). A criança era um “vir a ser”, algo incompleto, esperando o passar dos anos para se tornar adulta. A infância durava até os 13 anos, idade em que, provavelmente, já adentrariam o processo do casamento. Rousseau (2004), ainda no século XVIII, criticava esse modo de perceber a criança. Destacou, no prefácio de Emílio (2004), ainda, que

[n]ão se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem -se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condição de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (p. 4).

Esse proeminente pensador (2004) defendia que, primeiramente, somos crianças e que a infância precisa ser vista como uma fase específica do desenvolvimento humano. Ele defendia que o princípio fundamental da educação para as crianças é o respeito do adulto ao mundo da

criança, que tem um modo próprio de viver. “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. (ROUSSEAU, 2004, p. 73-74).

Ariés (1979) produziu relevante estudo, que é referência até os dias de hoje, no qual apresenta informações que expõem o comportamento dos adultos referente às crianças, da Idade Média até o século das luzes, o Iluminismo, no século XVIII. Em sua obra "História Social da Criança e da Família", descreve algumas atitudes da época, como adultos tocarem nos órgãos sexuais da criança ou vice-versa, atitude comum naquele tempo. Nos dias atuais, esse tipo de atitude não seria tolerado de forma alguma, nem como forma de brincadeira por qualquer pessoa. O autor também destaca que era notável o pensamento de que uma criança era um adulto em miniatura, e isso pode ser visto por meio da arte daqueles tempos. Não se encontravam pinturas de crianças com ares infantis, mas sim com musculatura, roupas e características de adultos, ainda que menores (ARIÉS, 1979).

De acordo com Kuhlmann Jr (2001), a EI teve seu início formal na Europa e se desenvolveu, primeiramente, com características assistencialistas, motivada pelo processo de industrialização e pelo crescimento do modo de produção capitalista. Com a Revolução Industrial, era cogente que as mães trabalhadoras dispusessem de um local para que suas crianças permanecessem, para serem cuidadas, enquanto realizavam seu trabalho. Tal fato resultou no surgimento das creches. Outro motivo preponderante, no que se refere a esse surgimento, foi a necessidade de cuidar as crianças abandonadas que viviam nas ruas. O alto índice de desemprego; o aumento da população das cidades; a ausência de remédios, vacinas e saneamento nas grandes cidades, são outros fatores que contribuíam para o aparecimento das creches (KRAMER, 1984; KUHLMANN Jr, 2001; KISHIMOTO, 1988). Todos esses motivos com objetivos puramente assistencialistas.

Já no século XIX, como nos explica Oliveira (2011), organizações filantrópicas criaram muitas creches, algumas financiadas por religiosos, médicos, advogados, higienistas, dentre outros. Foi a primeira vez que o Estado pensou em políticas para as crianças, porém, elas não foram reconhecidas, inicialmente, como dever social, mas como caridade. Essa era de filantropismo, de acordo com Oliveira (2011), estava vinculada a movimentos da área da saúde preocupados apenas com higiene, alimentação e segurança das crianças.

Para Kishimoto (1988), a educação da criança fora do ambiente familiar iniciou a partir de demandas referentes ao combate à pobreza, visto que, no início do século XX, eram comuns os problemas sociais, econômicos e políticos nas sociedades. A mortalidade infantil e o número de crianças em estado de pobreza extrema eram altíssimos, sendo necessários locais para

acolherem essas crianças. Na análise de Kishimoto (1988), esses locais eram como asilos infantis, pois atendiam em regime de internato as crianças órfãs e filhas de pessoas indigentes.

Kuhlmann Jr. (2011) explica-nos que os efeitos da industrialização e da urbanização mudaram a estrutura tradicional das famílias, no que se refere aos cuidados com os filhos, pois as fábricas precisaram admitir muitas mulheres para o trabalho, já que os homens, em sua maioria, estavam em lavouras. Com base no assistencialismo, a proposta pedagógica dessas creches era permeada por práticas de submissão, educando as crianças para a obediência e gerando, além disso, conformidade pela pobreza em que viviam.

Os jardins de infância², por seu turno, foram criados por Friedrich Froebel, na Alemanha, em 1840³, sendo adotados, nos anos seguintes e até hoje, por muitos países, inclusive, o Brasil. O primeiro jardim de infância foi inaugurado oficialmente em 28 de junho de 1840, dia em que se celebrou o quarto centenário do desenvolvimento da Imprensa por Gutenberg, na Alemanha. Dar à luz o jardim de infância, no dia de Gutenberg, era ligar dois eventos de notável magnitude educacional. Apresentamos, na figura, o primeiro jardim de infância, mencionado acima:

Figura 1 – Primeiro *kindergarten*, em Bad Blankenburg, Alemanha



Fonte: <https://www.froebelweb.org/web7020.html>

Apresentamos, na próxima subseção, um panorama sobre a EI no Brasil e em Rondônia.

² *Kindergarten*, no original em Alemão. Na Grã-Bretanha, usa-se a palavra *kindergarden* para designar qualquer tipo de escola pré-primária. Nos Estados Unidos, *kindergarden* refere-se ao primeiro ano de educação formal para crianças de cinco ou seis anos de idade (<https://www.teclasap.com.br/kindergarten/>).

³ Informação encontrada em: <https://www.froebelweb.org/web7020.html>.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM RONDÔNIA

O Sistema Educacional Brasileiro, segundo a LDB, é dividido em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica está organizada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). A Educação Infantil abarca creche e pré-escola, responsabilidade prioritária dos municípios. O acesso à Educação Infantil é considerado fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Como já indicavam diversos estudos⁴, realizados pela pesquisadora Maria Machado Malta Campos, ainda nas décadas de 1980 e 1990, são vários os benefícios que essa etapa educacional pode trazer para a vida futura de uma criança.

A LDB do Brasil (BRASIL, 1996) incorpora a EI como sendo a primeira etapa da Educação Básica e define sua finalidade: o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Esta etapa está desmembrada entre crianças de zero a três anos (Creche) e crianças de quatro a cinco anos (Pré-escola).

Para Abramowicz (2011, p. 19), a “criança é contemporânea, a criança é o tempo presente”. Isto é, a criança é única, têm características próprias, necessidades próprias, histórias distintas, cor, raça distintas e deve ser respeitada como a possuidora de direitos que é. Para os documentos legais, qual seria o conceito de criança? No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), deparamo-nos com o conceito de criança sendo um cidadão que tenha até os doze anos de idade incompletos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil, em seu artigo 4º, (BRASIL, 2009a), por seu turno, concebem criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Em nosso país, no período da República, foram criadas as primeiras instituições deste tipo, distribuídas por várias cidades do Brasil. Kuhlmann Jr (2000) relata que, desde essa época, passaram a ser matriculadas, nesses espaços, crianças de quatro a seis anos. De acordo com Kishimoto (1988), os jardins de infância atendiam as classes média e rica, com propostas pedagógicas pautadas em atividades de enriquecimento intelectual, jogos e brincadeiras,

⁴Estudos encontrados nos Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001933.pdf>.

inspirados no pensamento froebeliano. O autor ainda destaca que esse tipo de instituição já apresentava um caráter educacional, diferentemente dos asilos ou creches.

Segundo Kuhlmann Jr (2001), o primeiro jardim de infância brasileiro foi criado em 1875, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira. Em São Paulo, em 1877, foi criado o da Escola Americana. Conforme os documentos orientadores da época, o ensino da leitura e da escrita era negado nos jardins de infâncias e, neles, se propunha “aproveitar as variadas e expressivas manifestações da atividade infantil”, de acordo com Kishimoto (1988, p.33). A autora também relata que o primeiro jardim de infância público foi criado em São Paulo (SP), no ano de 1896, o Caetano de Campos, cujas vagas eram destinadas apenas a crianças da elite aristocrata e burguesa. Apresentamos a imagem desse primeiro jardim de infância público na figura 2:

Figura 2 –Primeiro jardim de infância estatal Caetano de Campos/SP



Fonte: <https://ieccmemorias.wordpress.com/>.

Kuhlmann Jr (2003) informa que a primeira creche pública no Brasil foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro, vinculada à fábrica de tecidos Corcovado, para os filhos de seus funcionários, fruto da luta de trabalhadores para que seus filhos fossem cuidados enquanto trabalhavam. Segue a imagem da primeira creche pública no Brasil (figura 3):

Figura 3- Foto tirada na inauguração da creche da fábrica de tecidos Corcovado (Rio de Janeiro) em 1899.



Fonte: <https://www.timetoast.com/timelines/historia-das-creches-no-brasil>.

Em 1901, em São Paulo, foi criada a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, com o objetivo de “organizar escolas maternas e creches, que funcionariam agregadas a asilos para órfãos” (KUHLMANN JR, 2003, p. 476). Três décadas depois, devido ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que previa o atendimento a crianças de idade pré-escolar e participação mais efetiva do Estado nesse âmbito, a escola maternal deixa de ter sua nomenclatura vinculada aos pobres, opondo-se aos jardins de infância, que, até o momento, abrigavam as classes mais abastadas. Na concepção de Meneguete (2017, p. 26), neste cenário houve uma divisão por idades, e não mais por classe social, na creche, passando essa a ser definida “[...]como a instituição que atenderia a faixa etária dos dois aos quatro anos, enquanto o jardim seria para as de cinco a seis anos”.

Kramer (1984) informa que, a partir da década de 1930, foram criados o Departamento Nacional da Criança (1940); o Serviço de Assistência a Menores (1941); o UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Criança (1946); e a OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (1948). Entretanto, somente em 1970, a pré-escola recebeu atenção do governo federal brasileiro, por meio da criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE). Mesmo assim, continuava a se propagar a ideia de assistência social nas creches e nas pré-escolas. O que viria a se tornar a EI, naquele momento da história da educação brasileira, recebia ajuda governamental de baixo custo e os profissionais que nela trabalhavam não eram especializados.

Durante os governos militares, de acordo com Kuhlmann Jr (2011), os programas federais tinham convênio com entidades privadas e assistencialistas e, com isso, foi propagado o descrédito da pré-escola enquanto política educacional. Na década de 1980, aumentou a procura pela pré-escola, reverberando um discurso sobre a necessidade dessa etapa para o bom desenvolvimento das crianças. Entretanto, conforme Kramer (2006), o planejamento orçamentário da União continuava sem uma política de dotação de verbas específicas para a EI. Até que, em 2005, o MEC encaminhou a proposta de emenda constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), que visava à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), prevendo o financiamento da Educação Básica em todos seus níveis e modalidades, incluindo a EI (BRASIL, 2006).

Nesse processo histórico da EI no Brasil, é fundamental destacar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que reconheceu, pela primeira vez, essa modalidade como direito da criança e dever do Estado. Logo, o ECA (BRASIL, 1990) veio a reafirmar o dever do Estado, da família e da sociedade na garantia desse direito. Em seguida, a LDB (BRASIL, 1996)

reafirmou o direito da criança à EI e formalizou a municipalização dessa etapa de ensino, em seu art. 29, que coloca a EI como primeira etapa da Educação Básica. No art. 30, a LDB também orienta como ela deverá ser ofertada: I- Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- Pré – escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Campos (2010) relata que, nos anos 2000, século XXI, com a promulgação da Lei nº 11.274, de 2006, e da Lei Federal 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013), foram realizadas alterações importantes na EI, com destaque para: mudança da idade para a conclusão da pré-escola, passando para cinco anos, e obrigatoriedade de matrícula e frequência na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos, tendo os municípios e os estados até o ano de 2016 para garantirem a inclusão dessas crianças na escola pública. Essa obrigatoriedade de matricular crianças de quatro anos na pré-escola pode até ser vantajosa quando se refere à universalização da pré-escola, porém, existem desvantagens em outro campo, conforme Campos (2010) explica:

[m]esmo considerando que a incorporação das crianças a partir dos 4 anos na faixa de escolaridade obrigatória possa ter um efeito indutor no sentido de apressar a universalização da pré-escola, o que sem dúvida caracteriza uma orientação democratizadora dessa mudança, a forma como vêm ocorrendo as diversas acomodações das redes públicas – e privadas – à nova legislação lança muitas dúvidas sobre os efeitos provocados na vida escolar e na aprendizagem das crianças nessa importante fase do desenvolvimento infantil (p. 13).

Com efeito, essa obrigatoriedade, do jeito que vem sendo acomodada na rede pública, deixa claro que a etapa creche poderá ficar desprestigiada, ocorrendo a diminuição do número de estabelecimentos e de matrículas na esfera pública, mesmo sendo direito da criança frequentar a EI, desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), porém, não como etapa obrigatória.

Especificamente com relação ao município de **Porto Velho**, o qual particularmente interessa à nossa pesquisa, apresentamos dados do estudo de Brandt (2018), no qual é apontado o número de estabelecimentos que atendiam à etapa creche entre os anos de 2009 e 2016 (Tabela 1):

Tabela 1 -Número de Estabelecimentos de Educação Infantil em Porto Velho (2009-2016)

Ano	Creche Urbana Pública	Creche Urbana Privada	Total	Creche Rural Pública	Creche Rural Privada	Total
2009	20	23	43	Não encontrado	Não encontrado	
2010	27	22	49	Não encontrado	Não encontrado	
2011	30	24	54	Não encontrado	Não encontrado	

2012	33	24	57	Não encontrado	Não encontrado
2013	36	26	62	Não encontrado	Não encontrado
2014	42	30	72	Não encontrado	Não encontrado
2015	38	29	67	Não encontrado	Não encontrado
2016	36	36	72	Não encontrado	Não encontrado

Fonte: Brandt (2018).

Analizamos apenas os estabelecimentos na área urbana, visto que, como demonstra a Tabela, não foram encontrados dados de instituições situadas na área rural do município. A tabela indica diminuição de creches públicas nos anos de 2015 e 2016, ao contrário do crescimento do número desses estabelecimentos na rede privada, em 2016. Podemos inferir que, ao diminuírem vagas na rede pública, as famílias foram obrigadas a recorrerem à rede privada. A partir desse contexto, defendemos a obrigatoriedade da EI, materializada na disponibilidade de vagas na rede pública, precisando ser considerada como parte basilar de um processo educativo e não somente uma etapa. Não basta somente a disponibilização das vagas para garantir a obrigatoriedade de uma etapa, mas há necessidade de uma EI planejada com um currículo que abarque as individualidades das crianças, com objetivos bem definidos, respeitando a concepção de criança como produtora de cultura.

Enquanto primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), a EI é a responsável pela preparação de uma base para a criança, em termos de antecipação de conhecimentos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEI, 2009), respeitando as especificidades da primeira infância. A Resolução 05/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2009a), no seu artigo 5º (44), define EI como:

[p]rimeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Essa Resolução 05 fixa as DCN para a EI a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996), reafirmando-a como a primeira etapa da Educação Básica e assegurando que, além das exigências daqueles documentos, também devem ser observadas as propostas nas legislações estaduais e municipais. O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), por sua vez, já situava a EI, como primeira etapa da Educação Básica, além, de considerá-la como base para o desenvolvimento e aprendizagens posteriores, pois

Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade (p. 10).

Conforme à Resolução 05 (BRASIL, 2009a), em seu artigo 9º, "[a]s práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras [...]". É fundamental que a criança brinque no dia a dia. A brincadeira é a atividade principal da criança e, com ela, desenvolverá habilidades imprescindíveis para seu pleno desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018). Por meio da brincadeira, a criança expressa e constrói sua identidade, sua autonomia para tomar decisões, explora objetos, lugares, utiliza sua imaginação e criatividade, brinca com outras crianças e desenvolve diversas habilidades.

As DCN para a EI, divulgadas (BRASIL, 1999) pelo CNE, mas revogada pela Resolução 05 (BRASIL, 2009a) já definiam princípios importantes para as propostas pedagógicas na EI. A Resolução 05 reafirma esses princípios:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Contudo, avança quando, em seu 2º artigo (BRASIL, 2009a), faz uma articulação com as diretrizes gerais para a Educação Básica, trazendo as concepções de currículo, criança e EI, o que não constava nas DCNEI (BRASIL, 1999), tendo em vista que estas somente orientavam a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a etapa.

Consideramos grandes avanços nas leis das últimas três décadas no Brasil, como o fato de a criança passar a ser reconhecida como ser social, produto e produtora de cultura. O Parecer nº 20, de 2009, do CNE (BRASIL, 2009b), explicita essa necessidade de a criança ser considerada um indivíduo social, considerando que essa etapa da Educação Básica já é direito constitucional. Assim, as escolas de EI precisam organizar-se considerando os princípios básicos previstos em lei para esta etapa:

[i]ntencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de

aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2009b, p. 6).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p.51), assegura que no processo de aprendizagem é necessária a colaboração, ponto importantíssimo para a nossa pesquisa.

Pensando neste cenário, devemos observar o documento mais recente que sistematiza conteúdos e metodologias para todo o território nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme o MEC, a BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e que propõe o arranjo curricular para a EI em Campos de Experiências. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um dos cinco Campos de Experiências gera situações para a vivência dos seis direitos de aprendizagem propostos para a etapa, a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se.

Mas será que este novo referencial curricular orienta para a formação integral da criança como as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam? Quais avanços importantes são preconizados por essa nova base? Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) defendem a hipótese de que a proposta da BNCC para a EI se insere no âmbito das políticas neoliberais de elogio à diversidade, de uma a lógica privatista de educação e da promoção de estratégias educacionais nas quais as diferenças não fazem nenhuma diferença. Para esses autores, neste novo documento, as disputas e as diferenças de concepções ficam circunscritas ao currículo e podem se organizar em materiais didáticos, educacionais e pedagógicos, a fim de unificar currículos a serem vendidos às redes públicas de EI.

Na opinião de Rodrigues e Abramowicz (2013),

[a] ideia subjacente da BNCC é de que há uma unidade possível na multiplicidade e que ela pode ser realizada sem a utilização da força. Nesse viés, o pensamento tem quase a função do Estado: unificar. A segunda ordem [...] é a das ideias, de que esta “unidade pretendida na multiplicidade” deva estar circunscrita ao currículo, metodologicamente pela via do campo de experiência. A proposta de “convergência” regida por uma normatização curricular busca afastar os conflitos e, assim, as diferenças (p. 29).

O currículo é um instrumento importante para que as crianças tenham seus direitos considerados nas práticas pedagógicas. No entanto, é necessário que sejam respeitadas as

singularidades da EI, como as brincadeiras, as linguagens, as vivências e os conhecimentos a serem trabalhados. Nessa perspectiva, as crianças devem ser o centro do planejamento curricular. Mas, se o currículo for feito para unificar, poderá perder a oportunidade de expressar as diversidades regionais do nosso país. Da forma como está constituída, a BNCC (BRASIL, 2018) contempla essa criança que imagina, que produz cultura e que constrói sentidos? E, a partir desse documento, nossas crianças são educadas e incentivadas a produzir cultura?

A BNCC deveria, conforme apontamentos da ANPAE (2015, p. 3), refletir “as DCN da Educação Básica e ter como direcionamento a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum”. Pensando nesse viés, podemos pensar os Campos de Experiência preconizados pela BNCC. Mas estes não devem ser pensados isoladamente, ou apenas como componentes disciplinares, mas devem caminhar juntos com os direitos de aprendizagem e esses direitos não podem ser separados do contexto social da criança. Se forem centrados nas experiências e nos interesses das crianças, poderão proporcionar um aprendizado flexível, um trabalho focado nas necessidades das crianças e na diversidade. Não deverão ser baseados somente em um currículo fechado.

Ao longo da história, e levando em consideração todas as normativas, as principais acima problematizadas, a EI vem crescendo no Brasil, fruto, principalmente, do aumento da população. A Tabela 2 apresenta os números de matrículas nos estados brasileiros e o número de estabelecimentos ofertantes de EI no Brasil, conforme o último Censo, ano de 2020:

Tabela 2- Número de matrículas e escolas de EI.

Estados	Matrículas			Quantidade de escolas		
	Creche	Pré escola	Total	Creche	Pré escola	Total ⁵
Região Norte						
Rondônia	13.371	38.097	51.468	212	515	543
Acre	11.593	24.850	36.443	205	541	560
Amazonas	34.792	117.950	152.742	1.495	3.511	3.593
Roraima	6.170	20.327	27.037	197	370	420
Pará	82.217	225.996	308.213	2.751	6.943	7.050
Amapá	4.381	19.875	24.256	147	389	404
Tocantins	27.311	39.945	67.256	392	722	776
Região Nordeste						
Maranhão	138.662	209.723	348.385	6.044	7.783	8.059

⁵ Devemos atentar, ao observarmos os dados apresentados pela Tabela 2, que algumas instituições atendem somente uma etapa e outras podem atender duas etapas (Creche e Pré-escola) da EI. Por isso, a soma pode parecer incorreta.

Piauí	89.822	53.469	143.291	2.073	2.502	2.570
Ceará	170.977	231.842	402.819	4.410	4.758	4.924
Rio Grande do Norte	52.052	80.260	132.312	1.635	1.960	2018
Paraíba	59.560	92.159	151.719	1.806	3.141	3.321
Pernambuco	92.763	203.874	296.637	6.758	11.638	17.475
Alagoas	51.188	74.470	125.658	1.221	1.768	1.869
Sergipe	25.094	50.649	75.743	920	1.349	1.412
Bahia	183.419	326.707	510.126	5.181	10.181	10.823
Região Sudeste						
Minas Gerais	281.733	445.727	727.460	4.844	7.669	8.858
Espírito Santo	67.074	99.793	166.867	932	1.475	1.617
Rio de Janeiro	219.949	343.758	563.707	4.788	6.463	7.404
São Paulo	1.057.203	1.069.621	2.126.824	14.091	12.543	18.164
Região Sul						
Paraná	197.664	276.973	474.637	3.599	5.098	6.073
Santa Catarina	180.488	192.689	373.177	2.770	3.319	3.946
Rio Grande do Sul	176.937	238.440	415.377	3.751	5.794	6.366
Região Centro-Oeste						
Mato Grosso do Sul	54.371	70.874	125.245	677	958	1.131
Mato Grosso	65.968	97.957	163.925	786	1.377	1.588
Goiás	77.316	152.942	230.258	1.389	2.443	2.735
Distrito Federal	30.948	66.869	97.817	458	691	769

Fonte: elaboração da autora a partir: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2021 e IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

Rondônia é o 5º estado em número de instituições ofertantes da EI na Região Norte e o 25º estado no país. É interessante observar que, mesmo com menos instituições, Rondônia tem mais matrículas na EI, seja em creches seja em pré-escolas, do que o estado do Acre.

Foi possível perceber, nesta subseção e na Tabela 2, que o Brasil cresceu e, com esse crescimento, o número de matrículas e de instituições de EI em todos os estados e no Distrito Federal também cresceu. Em termos de legislação indutora para esta etapa, o país avançou, concretizando o direito das crianças de zero a cinco anos à Educação e a garantia de ampliação da oferta de atendimento a essas crianças. Mas o Estado necessita fazer mais e discussões sobre a EI precisam ser aprofundadas. Professores, pesquisadores e a família precisam participar desse debate.

A formação de professores precisa estar sintonizada com as políticas indutoras da EI,

mas, também, tal formação deve ser crítica para que os professores atuantes nesta etapa não sejam meros reprodutores de políticas implementadas verticalmente. Do ponto de vista teórico, destacamos, nesta dissertação, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores para a EI, pois acreditamos que esta corrente oferece importantes elementos para a prática pedagógica, essencialmente, no que se refere à primeira infância – tendo em vista que busca conhecer os princípios do desenvolvimento infantil para nortear atividades representativas para cada período e as atividades que provocam transformações nos processos psíquicos e na personalidade da criança. Na tentativa de discutir elementos desta corrente teórica, apresentamos, na próxima subseção, conceitos sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural.

2.3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta subseção, discorreremos sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural; apresentaremos conceitos pedológicos, segundo Vigotski, fundamentalmente, a partir das obras “Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia” (VIGOTSKI, 2018a) e “Imaginação e Criação na Infância” (2018); e discutiremos a periodização do desenvolvimento infantil, conforme Elkonin (1987), Facci (2004), Vygotski (1931/1996) e Lazaretti (2011), para melhor compreender o psiquismo da criança e suas relações com a EI.

Iniciamos com uma breve abordagem sobre a origem da Teoria Histórico-Cultural.

No contexto da revolução socialista de 1917 e da necessidade de um novo olhar referente às concepções acerca do homem, estudiosos como Lev Semiovitch Vigotski (1896-1934), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977) conceberam os aspectos constitutivos de incentivo à ciência. “A Revolução pôs como tarefa primordial a formação do homem novo e de uma escola nova que iria educar esse homem que viveria na nova sociedade socialista” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 55).

Com essa perspectiva, Vigotski adotou o método materialista dialético para constituição dessa Nova Psicologia, a partir das teorias de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). “Assim, um de seus méritos foi a apropriação do materialismo histórico-dialético como mediação para a formulação da Psicologia Histórico-Cultural e não como uma colagem das citações de Marx na Psicologia” (ASBAHR, 2011, p. 25). Ao utilizar o materialismo histórico-dialético, Vigotski buscou, na lógica dialética, uma concepção de homem baseada na

historicidade e na materialidade; uma concepção de ciência preocupada não em descrever a realidade, mas em explicá-la e transformá-la” (ASBAHR, 2011, p. 25). Segundo Prestes (2010), a trajetória de vida de Vigotski foi curta, pois morreu aos 37 anos, mas deixou colaboradores que continuaram pesquisando sobre alguns de seus conceitos e aprofundando muitas de suas ideias.

Conforme apontam Prestes e Tunes (2018a), a Pedologia⁶ – ciência do desenvolvimento infantil – auxiliou estudos tanto no campo da Psicologia quanto da Pedagogia, na União Soviética, após a revolução de 1917. As autoras destacam que Vigotski e inúmeros cientistas soviéticos, na década de 1920 e início da década de 1930, aprofundaram estudos no campo da Pedologia, fundamentando uma nova concepção sobre o início do desenvolvimento humano.

Para entender a ciência chamada Pedologia, precisamos compreender o que constituiria o desenvolvimento infantil, para Vigotski (2018a, p. 18). O autor explicava que o “desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato dessa ciência”. Na primeira aula dos Fundamentos da Pedologia, de L. S. Vigotski, são apresentadas leis que caracterizam o desenvolvimento da criança. O autor destaca a primeira lei, sobre organização do tempo (cíclico); e a segunda, sobre desproporcionalidade ou irregularidade. Em sequência, destaca mais duas leis importantes: uma sobre o desenvolvimento reverso de especificidade e outro relativo à metamorfose do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2018a).

A primeira lei versa sobre a organização do tempo, independentemente desse tempo ser histórico e ter etapas temporais que não coincidem com a idade cronológica da criança, requerendo uma organização mais complexa. No escopo dessa lei, Vigotski (2018a, p. 20) afirmou que “[...] há a necessidade de determinar a idade pedológica, ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu e não a sua idade segundo a certidão de nascimento”. Inferimos que o ritmo do desenvolvimento de uma criança não costuma coincidir, necessariamente, com o ritmo de sua idade cronológica, sendo este um processo complexo. Como exemplo, Vigotski (1930/2018b) cita duas crianças com idades cronológicas iguais que podem ter idades pedológicas diferentes; cada ano é ajustado pelo lugar que cada criança ocupa no seu ciclo do desenvolvimento.

Para acompanhar o desenvolvimento das particularidades de uma criança, primeiramente, precisamos compreender que o desenvolvimento acontece em ciclos. De acordo com Vigotski (2018a),

⁶ Na tradução literal para a língua russa, pedologia significa ciência da criança (PRESTES; TUNES, 2018).

[e]sses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são chamados idades. A idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos. Se tomarmos as principais idades infantis, veremos também que elas, por sua duração, não coincidem umas com as outras (p. 23).

Em sua Pedologia, Vigotski entende o desenvolvimento infantil como um processo complexo, o desenvolvimento acontece de forma cíclica distinta e gradual, ritmicamente e onde o tempo desse desenvolvimento não é constante e o conteúdo se manifesta diferentemente. “Períodos de elevações intensas se alternam com períodos de desaceleração, de retração” (VIGOSTKI, 2018, p. 22).

A segunda lei que caracteriza o desenvolvimento infantil, ou a segunda especificidade, denomina-se desproporcionalidade ou irregularidade. De acordo com essa lei, “particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional” (VIGOTSKI, 2018a, p. 24). O autor explica que, em cada período de desenvolvimento, alguns sistemas, algumas partes do corpo e os órgãos de uma criança desenvolvem-se mais rápido que outros, não crescem regular e proporcionalmente. E essa lei não é diferente quanto à vida mental da criança: “num determinado período de desenvolvimento, nunca ocorre que, digamos, sua percepção, sua memória, sua atenção, seu pensamento se desenvolvam de forma completamente regular e por igual” (VIGOTSKI, 2018a, p. 24). Desse modo, cada função tem um período propício de desenvolvimento em que é evidenciada. Finalizado o ciclo, essa função se desloca para segundo plano e outra se apresenta no primeiro plano.

Com isso, destacamos duas conclusões a que Vigotski chegou. A primeira reforça que, se o desenvolvimento não é regular e nem proporcional, então, a cada novo degrau, altera-se a correlação entre o aumento das funções ou do corpo da criança, como o exemplo dado pelo autor que demonstra que no “bebê, num determinado período, veremos um desenvolvimento rápido e intenso dos sistemas nervoso e digestivo e um relativamente mais vagaroso do sistema muscular” (VIGOSTKI, 2018, p. 24).

A segunda conclusão destaca que algumas leis básicas mostram que, em cada idade, “determinadas particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito e rapidamente” (VIGOTSKI, 2018a, p. 25), isto é, cada particularidade da criança tem um período favorável para se desenvolver e atingirá forma superior a que tinha em outro período. Isso significa dizer que em cada período, no nosso organismo, um sistema cresce mais e outros relativamente, menos e mais devagar.

Prosseguindo com os estudos proferidos nas Sete aulas de Pedologia, Vigotski relata mais duas leis fundamentais do desenvolvimento infantil. Uma delas versa sobre o que

denominou desenvolvimento reverso de especificidade, alegando que nem sempre observamos processos apenas progressivos numa etapa inicial. O autor explicava que “qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança” (VIGOTSKI, 2018a, p. 27)

A criança aprende algo e, ao desenvolver outros interesses, apaga as especificidades daquilo que aprendeu primeiramente, ocorrendo um desenvolvimento reverso das particularidades que dominavam anteriormente. Para Vigotski (2018a), não devemos concluir que há uma anulação do que havia sido aprendido anteriormente, pois há interdependência entre os processos de involução e evolução. Não existe anulação, mas uma reestruturação, caso não haja nenhum distúrbio.

Por fim, o autor destaca a lei da metamorfose do desenvolvimento infantil, a qual ele dá uma ênfase maior. Segundo essa lei, acontecem transformações qualitativas e não somente quantitativas no curso de desenvolvimento do ser humano, representando um circuito de mudanças. Vigotski (2018a) utilizou, como exemplos a mudança de uma criança que engatinha para a fase do andar, do balbúcio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato, e concluiu que existe uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outra maneira. O autor asseverou que “o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades; não é um processo que se resume apenas a crescimento ou incremento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 29) e, por isso, é um desenvolvimento complexo, reestrutura as relações entre diferentes funções, diferentes partes do organismo, conduzindo a mudanças do organismo a cada novo degrau.

Vigotski (2018a) também destacou, ao longo das sete aulas, que, mesmo antes da Pedologia científica, Rousseau já expressava ideias essenciais para se iniciar estudos pedológicos:

[Rousseau] dizia que a criança não é um simples adulto de tamanho pequeno; ela é um ser que se difere do adulto não apenas porque é menor em tamanho, não porque pensa de forma menos desenvolvida, digamos, ou por outras razões. A criança é um ser que se difere do adulto qualitativamente pela estrutura de todo o organismo e de toda a personalidade (p. 29).

A transformação da criança até chegar à idade adulta efetiva-se mediante um conjunto de mudanças qualitativas, devendo alcançar certo grau de amadurecimento. A diferença entre certas idades consiste em fases específicas do desenvolvimento da criança, que ocorrem segundo leis diferentes, próprias de cada idade. Vigotski anunciou que, diante de várias

discussões teóricas, não há consenso entre diferentes tendências da Pedologia; então, divide as teorias do desenvolvimento infantil em três grupos. O primeiro está ligado à embriologia ou preformismo⁷, assim definido por (VIGOTSKI, 2018a).

Preformismo é o nome de uma teoria que supunha que, no embrião, na semente a partir da qual se inicia o desenvolvimento embrionário, já estaria previamente contida a forma futura que deveria surgir no final do desenvolvimento, só que em tamanhos pequenos. O desenvolvimento consistiria apenas no fato de essa forma pequena, microscópica, aumentar e se desenvolver em uma forma correspondentemente mais madura (p. 30).

O autor não concordava com essa teoria e a considerava absurda. Segundo ele, foi a teoria que durou mais tempo e que, pela embriologia, foi fácil demonstrar que esta não correspondia à realidade. Segundo Vigotski (2018a), essa teoria negava, em sua essência, o processo de desenvolvimento, pois o que caracteriza esse processo é o surgimento do novo; se, em um processo, não surge nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, não podemos supor desenvolvimento. Para esse primeiro grupo, a criança é um pequeno adulto.

No segundo grupo, com a qual o autor também não concordava, predominava a ideia de que “o desenvolvimento é analisado como um processo determinado não por suas leis internas, mas como um processo total externamente determinado pelo meio” (VIGOTSKI, 2018a, p. 34). A criança é vista como um produto passivo, resultado das influências do meio e seu desenvolvimento ocorreria pela absorção de particularidades das pessoas do seu meio, de fora para dentro. Provavelmente, já ouvimos expressões em que a criança é descrita como uma “tábula rasa” ou uma “folha de papel em branco”, isto é, um ser passivo, que não possui nada de si, e que é composto pelas suas experiências com os outros. Conforme o autor, essa ideia também leva à negação do desenvolvimento, porque desconsidera o processo interno da criança e o substitui pelo acúmulo de experiências.

Finalmente, o último grupo aborda a ideia do surgimento do novo, fato que as outras duas teorias não consideravam. Vigotski (2018a) dizia que, para este terceiro grupo,

Desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. Todas essas particularidades, qualidades novas, surgem não como se tivessem caído do céu, mas são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento (p. 35).

⁷ Na tradução para o russo, segundo Vigotski (2018a, p.30) preformismo significa “a existência de uma forma anterior”.

Visualizamos, neste grupo, o surgimento de novas particularidades, novas qualidades, novas formações humanas que não se encontram prontas, mas que dependem historicamente da etapa precedente do desenvolvimento. E essas etapas, dentro da perspectiva pedológica vigotskiana, transcorrem pelo amadurecimento biológico (natural), mas, também, e muito fortemente, pela influência do meio que cerca a criança e com o qual se relaciona (cultura).

Segundo Vigotski (2018a), a Pedologia não estuda o meio em si mesmo. O papel do meio no desenvolvimento é demonstrado quando ocorre a relação entre criança e meio. A cada degrau etário, o meio é modificado, seja pelas relações sociais, seja por relações dentro de casa, seja pela educação formal. Há momentos essenciais para definir a influência do meio sobre o desenvolvimento psicológico das crianças, suas vivências. Vigotski (2018a) assim comentava o papel da vivência no desenvolvimento:

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (p. 75).

Podemos inferir, por exemplo, que, quatro crianças que moram na mesma casa, desenvolvem quatro vivências distintas acerca de uma mesma situação, visto que a relação de cada uma delas com os acontecimentos do meio é diferente: uma poderá vivenciá-la de forma consciente, outra poderá não lhe atribuir sentido, e assim por diante. Podemos dizer que a Pedologia, na concepção de Vigotski (2018a), não estuda o meio especificamente, mas seu papel e sua influência no curso do desenvolvimento da criança. Assim, o conceito de vivência ajuda a ressaltar as peculiaridades da relação dessa criança em certa situação e em outras subsequentes no meio.

Acerca da compreensão da criança sobre certa circunstância, Vigotski (2018a, p. 79) compreendia que “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”, isto é, em consciências distintas, surgem sentidos diferentes. Um mesmo acontecimento ocorrido com crianças de idades diferentes também provoca significados diferentes, segundo defendia Vigotski.

Outro conceito importante para a compreensão da influência do meio no desenvolvimento é o significado da palavra. A criança tem uma relação psicológica com as pessoas com as quais convive, sendo a fala o principal instrumento para essa relação. Nesse processo, há que se destacar a importância da fala. E Vigotski o faz com um exemplo da relação

entre comportamento coletivo e funções internas: inicialmente, a fala se mostra como meio de relação com as pessoas e, mais tarde, torna-se uma função interna importantíssima.

Vigotski (2018a) discorreu sobre o fato de que o significado de cada palavra representa uma generalização e que “as crianças ainda não fazem as generalizações superiores que chamamos de conceitos; suas generalizações têm caráter mais concreto, mais visual” (VIGOTSKI, 2018a, p. 81). As crianças compreendem a realidade de forma diferente da dos adultos. Em diferentes etapas do desenvolvimento, a criança generaliza de forma diferenciada e, conseqüentemente, atribui sentidos de forma diferente à realidade e ao meio circundante; “o desenvolvimento do pensamento e da generalização infantil também está ligado à influência do meio sobre a criança” (VIGOTSKI, 2018a, p. 82).

De acordo com Luria (1990, p.78), os estudos de Vigotski levaram à interpretação de que “as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações”. Ainda, para Luria, (1990)

[n]a teoria de Vygotsky, a idéia de que o significado de uma palavra evolui - que ela quer dizer coisas diferentes em diferentes estágios, refletindo, assim, os fenômenos de diversas maneiras - baseia-se na suposição de que os processos psicológicos que orientam o uso das palavras são, eles próprios, sujeitos a mudança, principalmente mediante fatores sócio-econômicos (p. 79).

Com crianças, os procedimentos para classificação dependem do estágio de desenvolvimento e o processo de formação de conceitos é determinantemente afetado pela cultura em que ela está inserida. Os estudos de Luria ainda ajudam a explicar que, nos primeiros estágios de desenvolvimento, não há um princípio lógico de desenvolvimento.

Segundo Facci (2004), é fundamental que o desenvolvimento do psiquismo se realize através de atividade social e a mediação, por meio de instrumentos físicos e signos (instrumentos psicológicos). As funções psicológicas superiores de base biológica, são, fundamentalmente, resultantes da relação do indivíduo com o social, são mediadas por tais instrumentos. De acordo com Facci (2004, p. 66), “a constituição dessas funções é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante”.

Diante dessa prerrogativa, destacamos, novamente, a fala, exemplo citado pelo próprio Vigotski. Inicialmente, a fala mostra-se como um meio de relação com outros, tornando-se patrimônio interno da criança, uma função de sua personalidade. Sobre essa migração do social para o individual, Vygotski (1996) explicava que:

Ao início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento. *A situação social de desenvolvimento* é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que são produzidas no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social transforme-se em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento. A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social (p. 264) (grifos do autor).

A relação da criança com o meio é estabelecida pelas atividades sociais. Mas, para Vygotski (1996), não é suficiente considerar somente seu entorno. É necessário conferir a motivação e as necessidades em cada atividade, considerando a idade ou fase do desenvolvimento; isso determina o modo de ser da criança no mundo concreto. Essa relação é dinâmica e a realidade da criança é muito mais complexa do que seu entorno, constituindo o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrerão naquela idade. Segundo Tuleski e Eidt (2017, p. 53), “por meio da atividade, o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas”. Nesse sentido, de acordo com essas autoras, podemos compreender atividade como um processo que contenta uma necessidade humana nas relações estabelecidas com a realidade social.

De acordo com Vigotski (2018a), o desenvolvimento da criança sofre influência do meio em idades diferentes, pois a criança se modifica, bem como sua relação com as circunstâncias por ela vivenciadas. O meio influencia a vivência da criança, dependendo da relação estabelecida com a situação, isto é, o meio determina o desenvolvimento da criança diante do sentido atribuído por ela a ele. Vigotski (2018a, p. 91) explicou que:

as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois, elas se tornam funções internas individuais da criança.

Vigotski elaborou uma lei fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança quando se trata do meio como força motriz de desenvolvimento como visualizamos acima.

Adentraremos, a seguir, a periodização do desenvolvimento infantil, pois, como já enfatizado, o desenvolvimento está marcado por diferentes momentos e formas de relação da criança com a realidade.

Diversas teorias psicológicas estudam e identificam as etapas do desenvolvimento infantil. Em nosso estudo, descrevemos essas etapas na perspectiva histórico-cultural. Determinados autores dessa teoria contribuíram para a elaboração da periodização do desenvolvimento infantil, dentre os quais, destacamos Vigotski e Daniil Borosovich Elkonin (1904-1984).

Em seus estudos, Vygotski (1996) considerava que a periodização do desenvolvimento infantil era um tema central para a Teoria Histórico-Cultural, visto que, na época, ainda não havia estudos que revelassem como ocorria a transição de um período para outro e que as indagações referentes ao desenvolvimento não estavam resolvidas. Assim, ele defendia que a Psicologia se deveria preocupar com o que está por trás dos fenômenos da mente humana, com especial atenção ao desenvolvimento das crianças.

Mas outros pesquisadores precisaram prosseguir com os estudos de Vygotski e desenvolver novas frentes de trabalho, visto que, devido a sua morte prematura, não teve tempo para concluí-los. Um desses autores foi Elkonin, que se dedicou a estudar a brincadeira e a sistematizar bases teóricas para a periodização do desenvolvimento da criança partindo dos estudos de Vygotski. Lazaretti (2011) destaca que, embora Elkonin tenha trabalhado pouco tempo com Vygotski – mais ou menos, quatro anos – manteve contato com outros grandes pesquisadores ligados à Teoria Histórico-Cultural, como Galperin, Davidov e Leontiev.

Segundo Facci (2014, p. 67), “Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade”. Diante dessas atividades, a criança relaciona-se com o mundo e desenvolve necessidades específicas em cada estágio.

Para Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. Elkonin (1987) formulou uma hipótese do caráter periódico dos processos de desenvolvimento psicológico, distribuindo os tipos de atividades em grupos e em conformidade com a sequência de atividade principal, da seguinte maneira:

- a) primeira infância: comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetual manipulatória (2º grupo);
- b) segunda infância: jogo (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo); e
- c) adolescência: comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo) (p. 122).

A transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra, na perspectiva vigotskiana, é caracterizada por crises. Vygotski (1996) identificou as seguintes crises:

[...] crises pós-natal – primeiro ano (2 meses-1 ano); crise de 1 ano – infância precoce (1 ano-3 anos); crise de 3 anos – idade pré-escolar (3 anos-7 anos); crise dos 7 anos – idade escolar (8 anos-12 anos); crise dos 13 anos – puberdade (14 anos-18 anos); e crise dos 17 anos. Nesses períodos de crise – que podem durar vários meses, um ano, dois ao máximo –, produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança (p. 256).

Na concepção de Vygotski (1996), é a própria lógica interna do desenvolvimento que provoca a necessidade das crises e este autor caracterizava essa lógica como o caráter revolucionário do processo de desenvolvimento. De acordo com o Vygotski (1996),

[o]s períodos de crise intercalam-se entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de mudança, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que o passo de um estágio para o outro não se realiza por via evolutiva e sim revolucionária (p. 258).

A cada período, a criança incorpora o funcionamento das funções biológicas e tende a superar os processos de desenvolvimento, devido à relação com os outros, com o mundo e consigo mesma. Vigotski buscava compreender como se produzem essas novas formações e como elas se expressam na periodização do desenvolvimento infantil. As crises mostram a necessidade da passagem de um estágio ao outro, pois surge uma contradição entre o modo de vida da criança e aquilo que ela já superou.

Facci (2014) acrescenta que, em cada período, aspectos isolados da personalidade não se modificam; no entanto, modifica-se a estrutura interna como um todo. Por isso, em cada etapa etária, encontramos uma nova formação central (neoformações). Segundo Facci, a neoformação (2014, p. 75), “[...] funciona como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização da personalidade da criança sobre uma base nova”, isto é, a estrutura da idade anterior se modifica em uma nova e se vai desenvolvendo à medida em que ocorre o desenvolvimento da criança. Pasqualini (2017, p. 68) afirma que “é justamente a atividade humana, como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento humano”.

Vygotski (1996) conceituava neoformações com os seguintes termos:

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada

idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado (p. 255).

Contudo, Vygotski (1996) alertou que não devemos esquecer que a situação social de desenvolvimento nada mais é do que o sistema de relacionamento da criança, de uma dada idade e realidade social, com seu meio circundante e consigo mesma. Se a criança mudou radicalmente, é inevitável que esses relacionamentos se reestruturem.

Neste ponto, passamos a destacar cada período e suas atividades principais. Limitaremos as explicações até o período pré-escolar, haja vista que nosso estudo se destina à EI.

No caso dos bebês, **a comunicação emocional** com os adultos é a atividade principal para a formação de ações sensório motoras. O bebê utiliza alguns recursos para a comunicação, como o choro, por exemplo. A princípio, o adulto pode não detectar o que o bebê sente, no entanto, sabe que algo não está bem e, por isso, investiga o porquê do choro. No primeiro ano de vida, os bebês desenvolvem comportamentos em virtude das relações com as outras pessoas. Segundo Vygotski (1996),

[h]á no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar em razão de uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste na total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. São os adultos que cuidam do bebê, e o caminho por intermédio dos adultos é a via principal de atividade da criança nessa idade. Praticamente todo comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado. A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social de desenvolvimento no primeiro ano de vida é a seguinte: embora o bebê dependa do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem (p. 284).

Nesse período, é aparente a comunicação que existe entre o bebê e o adulto, mesmo que essa comunicação ainda não seja verbal. No início da relação entre mãe e bebê, logo após o nascimento, surgem dificuldades na comunicação, pois a criança não usa a linguagem verbal e inexistente a capacidade biológica da criança de satisfazer suas necessidades elementares. E essa dependência precisa ser atendida pelos adultos. Inicialmente, o bebê chora e não conseguimos identificar o motivo, mas, com o passar do tempo, a relação com os pais e a comunicação, mesmo que ainda primitivas, evoluem. Muitas mães, inclusive, conseguem diferenciar os choros de fome, de dor, de fralda suja etc. Mesmo o bebê não se comunicando verbalmente, esta é uma etapa fundante no processo de desenvolvimento da fala da criança, imprescindível à comunicação verbal, pois nela ocorrem as primeiras relações estabelecidas pela criança em sociedade. E essas relações se constituem socialmente, desde o seu início, pois as necessidades

imediatas das crianças, satisfeitas por nós adultos, criam condições para suas primeiras experiências sociais.

Ainda na primeira infância, na atividade principal **objetual manipulatória**, ocorre a apropriação dos procedimentos organizados socialmente com os objetos (ELKONIN, 1987). Nesse momento, os adultos mostram ações para as crianças, ocorrendo ao mesmo tempo, uma forma de comunicação e de colaboração. Tanto no meio familiar como no educacional, há ações educativas intencionais, mesmo que, na família, sejam consideradas educação informal. Quando compartilhamos com a criança movimentos de manipular, segurar e apalpar objetos, estamos ampliando nelas a possibilidade de novas capacidades. Nas creches e nos jardins de infância, nessa etapa, as professoras desenvolvem ações para promover o uso correto dos objetos, a autonomia, a percepção visual, a coordenação motora etc. As mães e os pais também desenvolvem ações deste tipo em casa, para que a criança consiga utilizar os objetos sozinha (com autonomia) posteriormente. Nos dois meios, existem educação e intencionalidade. E, numa perspectiva histórico-cultural, queremos destacar a colaboração, neste momento, entre adultos e crianças. Quando ensinamos crianças a utilizar o objeto colher para a atividade comer, por exemplo, primeiramente, realizamos essa ação junto com elas; depois, deixamos que a realizem sozinhas, mas com orientação e certas correções nos movimentos; até conseguirem realizá-la sem ajuda, tanto no meio familiar quanto no educacional.

Até os 18 meses, a criança ainda não consegue usar as funções simbólicas da linguagem, pois é um processo altamente complexo ainda por acontecer. Mas, por volta de dois anos, já ocorre uma evolução; então, inicia-se a formação da consciência e o pensamento da criança evolui em função da linguagem (FACCI, 2004).

Para Elkonin (1987), a linguagem não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento; sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos. Lazaretti (2011, p. 128) caracteriza esse período a partir de dois pontos: [os] aspectos da realidade com os quais a criança se relaciona, em uma ou outra atividade e, por conseguinte, em relação a que aspectos da realidade ela se orienta”, ou seja, de “que conteúdo da realidade ela se apropria”.

Adiante, no **período pré-escolar**, a criança alcança a etapa em que a atividade principal passa a ser o jogo de papéis, ou brincadeira (ELKONIN, 1987). Ao estudar a brincadeira de crianças, Vigotski (2018b) verificou que elas refletem na brincadeira aquilo que percebem no meio circundante. No entanto, esse reflexo nunca é meramente uma cópia, mas um trabalho criativo de recombinação das impressões que a criança tem do contexto. Ela combina e usa tais impressões para construir uma "nova realidade" que corresponda às suas próprias necessidades

e desejos. Nesse momento, a criança se apossa do mundo concreto dos objetos e passa a reproduzir ações realizadas pelos adultos. Sobre a relação das brincadeiras com os objetos, Facci (2014) comenta que

[a]s brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles (p. 69).

A criança não pode realizar certas ações como os adultos, mas, de forma lúdica, por meio da brincadeira, consegue reproduzir essas ações com ajuda dos objetos e resolve a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação de outro. Nesse momento, ela se utiliza do jogo de papéis: pode pilotar aviões, dirigir carros, cozinhar, apagar incêndios, o controle remoto da TV pode tornar-se um telefone ou microfone, um palito poderá ser um termômetro, a caixa um carro, dentre outras representações. Não podemos esquecer que essa brincadeira de papéis só é possível, pois, anteriormente, os adultos lhes apresentaram os objetos e as situações sociais, mostraram-lhes como manuseá-los, como vivenciá-los e para que utilizá-los. Se a criança não aprendesse que uma colher serve para comer, não a usaria para alimentar uma boneca quando estivesse brincando de ser mãe. Além disso, as crianças compreendem as relações sociais, o cumprimento de obrigações e podem representar diferentes situações durante a brincadeira.

Para Elkonin (1987, p. 421), o principal significado da brincadeira “é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas”. A brincadeira é influenciada pelas relações e, ao mesmo tempo, exerce influência sobre o desenvolvimento psicológico da criança. Elkonin (1987) explicava que a evolução da brincadeira prepara a transição para uma nova fase, para um novo período de desenvolvimento. Nesse ponto da vida, de acordo com o Facci (2004, p. 69), o mundo da criança divide-se em dois círculos: a) o dos pais ou pessoas que se relacionam com elas; e b) o dos membros da sociedade, incluindo o papel fundamental da escola e do professor. Em resumo, nesta subseção, apresentamos ideias relativas ao estudo da Pedologia de Vigotski (2018a) e à periodização do desenvolvimento infantil, pensados, inicialmente, por Vigotski e Elkonin (1987). Os estágios de desenvolvimento dependem das condições concretas, que exercem influência sobre o curso completo do desenvolvimento da criança. Cada estágio de desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal, que será a principal forma de relação entre a criança e a realidade em sua determinada idade pedológica.

3. O TRABALHO COLABORATIVO EM EDUCAÇÃO

Pretendemos, nesta seção, discutir o conceito de Trabalho Colaborativo (TC), parte central desta dissertação. Iniciaremos com um breve histórico, buscando conceituar termos relacionados que consideramos importantes, como *aprendizagem colaborativa*, *aprendizagem cooperativa*, *colaboração* e *cooperação*, destacando aproximações e distanciamentos fundamentados entre estudiosos deste conceito. Apresentaremos, ainda, a relação entre TC e o conceito de ZDI, de Vigotski, em uma subseção específica. Por fim, destacaremos experiências de vivências colaborativas na Educação Básica e suas contribuições para a Educação.

3.1 TRABALHO COLABORATIVO: PRINCIPAIS CONCEITOS

No cotidiano de nossa profissão, identificamos situações nas instituições escolares que tendem a dificultar a atuação profissional dos professores e a aprendizagem dos estudantes. Nas instituições escolares, o TC tem sido associado à possibilidade de respostas positivas a essas situações, conforme nossos estudos. Fullan e Hargreaves (2000) destacam desafios que encontramos nas escolas e a importância do TC, tanto para a aprendizagem dos educandos como para o desenvolvimento profissional dos professores.

Fullan e Hargreaves (2000), Damiani (2008; 2009) e Castro (2008; 2022) são alguns dos autores que vêm pesquisando e dando visibilidade ao conceito de TC, expondo bons resultados, tanto em termos de práticas de ensino como de aprendizagem de estudantes. Contudo, esses pesquisadores destacam, também, dificuldades para a concretização de um trabalho verdadeiramente colaborativo dentro das escolas.

Destacamos, inicialmente, o livro “A escola como organização aprendente”, de Fullan e Hargreaves (2000), no qual é relatada a importância da cultura escolar colaborativa, ressaltando a importância desse tipo de cultura para o trabalho dos professores e a aprendizagem dos educandos. Os autores desta obra reconheceram e destacaram características importantes para a formação dos professores, inclusive, o compartilhamento de ideias e recursos, a tomada de decisões conjuntas e a reflexão da prática do grupo com criticidade. Também discutiram, por outro lado, a cultura do individualismo – que fornece ao professor certo grau de “proteção” e liberdade para trabalhar em sua sala de aula, mas que dificulta o recebimento de um *feedback* acerca de sua prática e o afasta de uma perspectiva de trabalho conjunto.

É importante mencionar que o conceito de *aprendizagem colaborativa*, não é novo, pois tem sido estudado desde o século XVIII, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América (EUA). Torres, Alcantara e Irala (2004), por sua vez, argumentam que a *colaboração* pode ser entendida como uma filosofia de ensino, enquanto a *cooperação* seria vista mais como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto. Os autores (2004, p.7) apresentaram uma perspectiva histórica sobre tais atividades quando elaboraram uma comparação conceitual entre *aprendizagens colaborativas* e *aprendizagens cooperativas*: as primeiras são fundamentadas em conceitos teóricos, políticos e filosóficos; na colaboração, todos trabalham em conjunto, sem distinções hierárquicas, em um esforço coordenado, a fim de alcançarem o objetivo ao qual se propuseram. As segundas, são fundamentadas em técnicas estruturadas psicológica e socialmente para auxiliar os estudantes no seu trabalho em grupo, visando a um objetivo específico. Na cooperação, a estrutura hierárquica prevalece e cada um dos membros da equipe é responsável por uma parte da tarefa.

Recorrendo mais uma vez aos estudos de Torres, Alcantara e Irala (2004), entendemos que a *aprendizagem colaborativa* foi utilizada como metodologia de aprendizagem por George Jardine, professor da Universidade de Glasgow, entre os anos de 1774 e 1826, aplicando técnicas de trabalho em grupo com o objetivo de tornar seus estudantes cidadãos participativos na sociedade britânica. Torres, Alcantara e Irala (2004) também destacaram experiências, no começo do século XIX, da *Lancaster School* e do *Common Scholl Movement* como umas das primeiras experiências de aprendizagem cooperativa⁸ em um ambiente formal.

Costa (2005) diferencia os termos *colaboração e cooperação*. De acordo este autor, por mais que, no dicionário, as duas palavras sejam definidas, basicamente, como sinônimos (Colaborar = trabalhar em comum; ajudar. Cooperar = operar simultaneamente; trabalhar em comum; colaborar), percebe-se diferenças entre elas quando se consideram suas etimologias. Este autor e Damiani (2008) argumentam pela diferenciação entre os dois termos, esclarecendo que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, diferenciam-se porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – significando operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – significando trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Costa (2005) assim diferencia os dois termos:

⁸ Torres, Alcantara e Irala (2004) abordam as “Perspectivas históricas no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa”, embora, ao longo do texto, alternem uso de colaboração e cooperação, como se fossem sinônimos. No texto, discutimos ideias de vários autores que diferenciam esses termos e optamos por mencioná-los conforme o fazem tais autores, embora defendamos o uso do termo colaboração.

[n]a cooperação, uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. Na colaboração, por sua vez, todos trabalham juntos (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando a atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo (p. 5).

Como percebemos, vários teóricos têm tentado conceituar e discorrer sobre os termos colaboração e cooperação. De acordo com a teoria psicogenética de Jean Piaget (1973, p. 82), por exemplo, colaboração é “uma ação executada em comum antes de ser um pensamento comum: a razão não é senão comunicação, discurso e conjunto de conceitos”. Nessa concepção, a colaboração prepara as condições necessárias para a cooperação. “Cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros” (PIAGET, 1973, p. 105). A cooperação, na concepção piagetiana, inicia pela colaboração.

Seguindo o pensamento de Piaget, Barros (1994) afirma que a cooperação é um processo mais complexo, atuando, dentro dele, a colaboração. Para este autor, a colaboração é contribuição e implica haver interação e ajuda mútua entre as pessoas, já a cooperação visa a alcançar um objetivo comum. Assim, para os autores vinculados à concepção piagetiana, o conceito de cooperação pressupõe que são necessárias a colaboração e a interação para se efetivar a cooperação: “além de evidenciar a necessidade de relações de respeito mútuo e heterárquicas entre os sujeitos, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante” (SCHLEMMER *et al.*, 2009, p. 227).

No final do século XIX, tais técnicas de trabalho em grupos colaborativos foram implementadas em escolas públicas do EUA. No Brasil, Torres, Alcantara e Irala (2004) destacam o movimento da Escola Nova, no início do século XX, com destaque para as teorias de Jean Piaget, Maria Montessori e John Dewey, que influenciaram experiências reconhecidas como colaborativas/cooperativas. A Escola Nova, na opinião de Torres, Alcantara e Irala (2004, p. 8), buscou um resgate da figura do aluno e de suas necessidades, dando a ênfase à sua participação na ação educativa em relação ao que ocorria na Pedagogia Tradicional. Nesse contexto, a metodologia de trabalho em grupo tornou-se importante para o ideário escolanovista”.

Estudos de Círiaco, Morelatti e Ponte (2017) indicam que, no Brasil, na década de 1990, grupos com características colaborativas surgiram por meio de estudos e práticas em Instituições de Ensino Superior (IES), tornando possível a parceria entre universidades e escolas

de Educação Básica. Esses autores defendem a relevância desses grupos para a formação de professores, abrindo possibilidade de romper com o isolamento e as chances de desenvolver posturas investigativas sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

A ideia de TC também vem sendo bastante difundida entre pesquisadores e educadores portugueses, segundo nossas pesquisas bibliográficas. Os autores portugueses Ciriaco, Morelatti e Ponte (2017), por exemplo, apresentam o TC como uma possibilidade de ajuda aos professores, podendo ser iniciantes ou experientes, a partir de suas vivências na carreira, tendo potencial para superação de dificuldades educacionais. Esses pesquisadores acreditam que, por inúmeros fatores, os professores pouco têm oportunidades de refletirem sobre sua prática pedagógica e que os grupos colaborativos poderiam ser uma alternativa para incentivar tal reflexão, visto que aprendizagens geradas nesses espaços poderiam tirá-los do isolamento, sendo a colaboração um elemento constitutivo de suas ações.

Leite e Pinto (2016), por seu turno, analisaram repercussões de uma política curricular em Portugal, na transição do século XX para o XXI, que se apoiava no TC entre professores. E defendem que é possível a existência de TC “quando dois ou mais professores trabalham em conjunto e ocorre o benefício na qualificação profissional para todos os envolvidos” (LEITE; PINHO, 2016, p. 72). Destacam o apoio nas dificuldades como uma das funções do TC, somando-se ao fortalecimento do coletivo, desenvolvimento de confiança na esfera individual, como o crescimento pessoal, podendo incentivar o crescimento profissional.

Muniz, Ciriaco e Gonçalves (2021) defendem que o TC decorre da tentativa de romper com a cultura individualista e auxiliar em novas estratégias com relação ao ensino da Matemática, sendo um ponto relevante para o ensinar e para o aprender. Também relatam, a partir dos resultados de suas pesquisas, que o TC ajuda a amenizar dificuldades encontradas em sala de aula, em relação a escola integral, o currículo e a Educação Matemática, além de contribuir para a construção da identidade docente.

Já Boavida e Ponte (2002) explicam que o TC não depende só de um objetivo geral em comum, pois acreditam que as formas de trabalho e de relacionamento entre membros necessitam propiciar trabalho conjunto. Esses estudiosos defendem que a colaboração é uma estratégia importante para as investigações sobre a prática do professor, a ajuda para ultrapassar obstáculos, a reflexão, as aprendizagens mútuas e o desenvolvimento de segurança para poderem iniciar novos percursos.

Baião (2015, p.39) afirma, em seus estudos, que “a colaboração se tem afirmado, cada vez mais, nas escolas, como uma solução face à complexidade dos processos educativos que envolvem toda a comunidade educativa”. Segundo ela, o TC significa mais do que trabalhar em

conjunto, tendo em vista que a colaboração acontece de forma não hierárquica, numa base de igualdade, ajuda mútua, para que sejam atingidos objetivos que favoreçam a todos.

Já em uma perspectiva histórico-cultural de TC, Damiani (2008) explica que as atividades colaborativas apresentam potencial para o enfrentamento de sérios desafios propostos pela escola. E que essas atividades poderão criar ambientes ricos em aprendizagens tanto para professores quanto para aprendentes, tendo em vista que “o trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista” (DAMIANI, 2008, p. 225).

Fullan e Hargreaves (2000) enfatizavam, no início deste século, a necessidade de serem abordadas mais pesquisas relacionadas à análise dos processos colaborativos na Educação. E nós ainda corroboramos e reafirmamos esta necessidade no início da terceira década do século XXI. Quando iniciamos a presente pesquisa, sentimos dificuldades em encontrar trabalhos referentes ao TC na El. Devido a isso, realizamos uma busca sistemática, no dia dois de outubro de 2020, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave “Trabalho Colaborativo”, “Educação Infantil” e “Vygotsky”. Como resultado, apenas três dissertações de um total de 635.591 trabalhos, sendo das regiões Centro-Oeste e Sul: uma dissertação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e uma da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A terceira dissertação não foi selecionada, pois era uma pesquisa colaborativa que não tratava de TC em si. Na Região Norte, não foi detectado nenhum trabalho, o que ressalta a relevância e o ineditismo deste estudo para a essa região.

A primeira dissertação, desenvolvida na UFG, defendida em 2013, com o título de “A Atividade de Contação de Histórias nas Aulas de Inglês”, analisou em que medida a atividade de contação de histórias e outras atividades lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem da Língua Inglesa por crianças, com ajuda do TC de base vigotskiana. Nesta pesquisa, destacam-se o princípio da assistência linguística (*scaffolding*) e o conceito de ZDI – por entender que essas noções estão na base da colaboração entre pares. Os resultados mostraram que o TC – a partir das atividades de contação de histórias e outras atividades lúdicas como dominó, dramatização e jogos de memória – pode ser uma ferramenta pedagógica importante na sala de aula de língua estrangeira.

A segunda dissertação, esta da UEL, denominada “O Processo de Produção Colaborativa de Material Didático no Projeto Londrina Global”, investigou, em 2017, o processo de produção de uma unidade didática para o ensino de Inglês para crianças da El e do EF, evidenciando categorias referentes ao TC. Esta pesquisa esteve fundamentada pelas teorias

acerca de colaboração a partir de John-Steiner (2000) e Vygotsky (1984). Os resultados apontaram a importância do respeito mútuo e do comprometimento dos participantes, para que o processo colaborativo se mantenha produtivo e permeado pela motivação.

Perante as poucas produções encontradas, resolvemos ampliar a discussão sobre o TC na Educação Básica e ousamos construir nossa pesquisa sobre TC na EI. Discutir a importância do TC na Educação Básica é de extrema importância, pois pressupõe uma filosofia de ensino focada no compartilhar e desfocada do individualismo exacerbado, fortemente potencializado pelo modo de produção capitalista. E por que não começar a desenvolver a cultura da colaboração logo na EI, base do EF brasileiro? Nossos professores recebem, em sua formação inicial, elementos que propiciem práticas de ensino colaborativa para a EI? E suas práticas, nas salas de aula, instigam e incentivam a colaboração entre os pequenos?

Na sequência, trataremos especificamente de pesquisas relacionadas ao TC nas diferentes etapas da Educação Básica.

No início dos anos 2000, os estudos a respeito do TC nas escolas aumentaram consideravelmente, tanto no Brasil como em outros países, constatando sua relevância para o enfrentamento de problemas administrativos, pedagógicos e comportamentais, por parte dos professores (DAMIANI, 2004).

Fullan e Hargreaves (2000) avaliam que o isolamento docente nasce em consequência da arquitetura das escolas, da estrutura dos horários de funcionamento, da carga excessiva de trabalho, bem como da própria história da profissão de professor. Diante dessa cultura na qual predomina a solidão, o trabalho docente acaba sendo algo isolado e restrito ao que acontece dentro da sala de aula – um lugar de individualidade, podendo acarretar resistência a atividades colaborativas com seus pares. Frente a este cenário, Torres, Alcantara e Irala (2004) defendem a colaboração entre pares:

A colaboração entre os pares permite uma produção coerente e única do grande grupo, tanto nas atividades dos subgrupos quanto nas atividades individuais, visto que todas são compartilhadas por todos os membros que compõem a turma, por meio da publicação das atividades. O grupo é, pois, antes de qualquer coisa, uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber (p. 12).

A colaboração entre pares pode potencializar o trabalho pedagógico dos professores, pois lhes possibilita desenvolver atividades de instrução coletivamente, compartilhando objetivos comuns, negociando opiniões e estimulando o confronto de conceitos e perspectivas teórico-práticas.

Damiani, Porto e Schlemmer (2009, p. 9), no livro intitulado “Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender”, destacam a importância de atividades colaborativas para o profissional, muitas vezes solitário, que é o professor. Para as autoras, esse tipo de cultura (de colaboração/cooperação) vem mostrando o resgate de valores fundamentais para qualquer sociedade justa, como o compartilhamento, o respeito mútuo e a solidariedade. As referidas autoras pesquisaram essa temática por muitos anos, realizando experiências, investigando seus reflexos nos processos de formação de professores e na aprendizagem de estudantes, descrevendo onde e como ocorriam.

Damiani (2008) relata o bom desempenho de uma escola pública municipal no Rio Grande do Sul que investiu nesse tipo de cultura há alguns anos, apresentando alto grau de satisfação e investimento em formação continuada de seus professores e baixos índices de repetência e evasão entre seus estudantes. Esse estudo de Damiani destacou que, durante a experiência colaborativa vivida, as professoras da escola investigada desenvolveram posturas que desencadearam laços de amizade e solidariedade, capacidade de reflexão, de autoavaliação e de promoção de inovações e criatividade. Foi evidenciado por Damiani (2008), nessa pesquisa, que o TC entre professores é uma prática valiosa, pois propicia maior a satisfação profissional e pessoal entre esses profissionais, pois “apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p. 218).

Fullan e Hargreaves (2000, p. 6) também discutem esse último aspecto e destacam que o trabalho conjunto entre professores “implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos”. No entanto, é necessária cautela para que não se formem grupos isolados dentro das escolas. Visualizamos, em algumas experiências e observações em escolas no Rio Grande do Sul e em Rondônia, professores que atuam em mesmas turmas (ex: três professoras que atuam no 3º ano em turnos diferentes) fazendo o planejamento entre pares, dividindo ideias, ajudando uns aos outros com possíveis atividades. Não obstante ficam isoladas em seu subgrupo, não compartilhando informações, *feedbacks*, materiais com outros professores da mesma instituição. Fullan e Hargreaves (2000, p.71), ao pesquisarem as características da cultura de trabalho conjunto nas escolas, destacam que “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”, isto é, escolas podem apresentar trabalho conjunto, mas também subgrupos em disputa ou ações compartilhadas por interesses individuais.

Porto (2009) levantou dados que indicam princípios de TC a partir de uma pesquisa realizada com professores de uma escola pública de Educação Básica do sul do país. A autora cita a importância desse tipo de pesquisa entre professores destacando fatores como: socialização dos saberes aprendidos pelas dificuldades e sucessos, crescimento, respeito mútuo e solução de problemas com a tomada de decisões individuais ou coletivas. A partir dessa pesquisa, Porto (2009) salienta que o TC rejeita o autoritarismo e promove a socialização entre os indivíduos. Esta pesquisadora ainda ressalta outras características importantes do TC para a Educação:

o apoio diante das dificuldades é uma das funções do trabalho colaborativo, assim como o desenvolvimento da confiança na capacidade individual, devido ao fortalecimento proporcionado pelo coletivo; assim as pessoas podem permitir-se vivenciar outras experiências e submeterem-se a outros olhares e, com isso, ter a oportunidade de crescimento pessoal e profissional (p. 178).

Este cenário deveria ser o mais propiciado nas escolas, visto que professores que vivenciassem experiências em conjunto poderiam receber mais *feedbacks* sobre sua prática, acarretando crescimento profissional – mas tal cenário não se materializa quando o professor se isola em sua sala de aula, sem compartilhar suas ideias, suas dificuldades e suas boas práticas.

Carvalho (2009) relata sua vivência nas aulas de Educação Física de uma turma de 5ª série (atual 4º ano) do Ensino Fundamental de uma escola privada da cidade de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul. Os estudantes, segundo dados desta pesquisa, desenvolveram atividades colaborativas ao invés de atividades competitivas. Durante a ditadura militar, o professor era visto como técnico e os estudantes como atletas, excluindo os que não se enquadravam em padrões físicos e de obediência hierárquica. A partir da década de 1980, inicia-se a pensar num modo de trabalhar colaborativamente, favorecendo a superação desta concepção tradicional rígida das aulas de Educação Física. Para Carvalho (2009, p. 58), “[é] necessária uma orientação, por parte do professor, e uma conscientização, por parte das crianças, acerca das vantagens de um trabalho colaborativo, que respeita e valoriza as individualidades e visa a participação de todos”. A autora conclui que, com o TC, foram possíveis adaptações de regras de alguns jogos e a colaboração entre os participantes da pesquisa. Ainda, a aceitação mútua, o compartilhamento do sucesso, o aumento da parceria e a vontade de continuar jogando foram características verificadas e que estão relacionadas ao prazer em participar de uma atividade em que há resultados benéficos para todos. Como ponto negativo, destaca a pesquisadora, a necessidade de constante monitoramento, visto que alguns educandos ainda sofriam a pressão do espírito competitivo vigente em nossa sociedade.

Pinto (2009), por seu turno, relata sua experiência em uma escola pública do município de Pelotas com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Neste estudo, o TC contribuiu para a melhoria da ação docente e para o desenvolvimento profissional das professoras. De acordo com Pinto (2009),

[p]ara a efetivação do trabalho colaborativo no seio da escola básica, possibilitando a constituição de uma lógica capaz de levar a melhoria da ação docente, faz-se necessário, entre outras situações, a existência de um tempo-espaco no qual os educadores possam se articular, socializar experiências, compartilhar saberes e incertezas, realizar estudos, refletir sobre a própria prática e seus desdobramentos, planejar juntos, articular trabalhos, estabelecer estratégias de enfrentamento das questões que se colocam no seu dia-a-dia (p. 168).

A reflexão sobre a própria prática é fundamental para o avanço profissional, pois favorece a ruptura de práticas utilizadas anteriormente que não proviam progressos à atividade de instrução do professor. O TC, segundo Fullan e Hargreaves (2000), tem potencial para promover o aprimoramento profissional, pois implica a mobilização de conhecimentos e processos de diálogo para a tomada de decisões, que exigem maior aprofundamento de conceitos sobre Educação, docência e aprendizagem. Não é algo natural e não será alcançada de um dia para o outro. É indispensável que haja tempo para que os professores possam refletir, compartilhar e, posteriormente, colocar em prática o que articularam, em colaboração.

As maiores críticas ao TC são justamente vinculadas ao tempo, que, por vezes, os professores não possuem para trabalharem coletivamente. Citamos também a falta de hábito, bem como a falta de clareza em compreender o que é o TC. E, por último, que o desenvolvimento dessa filosofia poderia ser instigado na formação inicial, o que poderia facilitar o entendimento e a inserção do professor em práticas efetivamente colaborativas – tanto entre os colegas docentes como entre seus estudantes.

Fullan e Hargreaves (2000) reconhecem esses desafios e destacam também a necessidade de mais tempo para que as escolas se possam constituir como verdadeiras comunidades colaborativas. Esses autores também mencionam a dificuldade do envolvimento de líderes das instituições, lideranças espontâneas entre professores que seriam importantes articuladores das experiências colaborativas. E é imprescindível o cuidado para que o TC não se apresente como um *slogan* para a comunidade escolar e se limite a relações e meras trocas materiais e de informações, não contribuindo com o desenvolvimento profissional.

Diante dos estudos realizados até este momento, inferimos que o TC é importante para a Educação Básica, pois enriquece a maneira de pensar, agir e resolver problemas dentro da escola. Ajuda no compartilhamento de conhecimentos não só entres professores, mas com toda

a comunidade escolar. Propicia melhoria no âmbito escolar, por meio de momentos de reflexão, trocas de experiências e mudanças de atitudes oriundas de uma cultura individualista. Ainda, concluímos que o Trabalho Colaborativo é uma perspectiva de educação que procura respeitar as individualidades, apoiar o coletivo, proporcionando aprendizagens e desenvolvimento da comunidade escolar. Em suma, essa perspectiva concebe a importância do outro na aprendizagem, a importância das relações para o desenvolvimento humano, a importância da concepção de que se aprende mais quando se está em colaboração com alguém mais experiente.

Para avançarmos na discussão acima instigada, na próxima subseção, discutiremos a cultura da colaboração na educação baseada na perspectiva Histórico-Cultural.

3.2 O TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Primeiramente, é importante ressaltar que, numa perspectiva histórico-cultural, os sujeitos constituem-se, como tal, na relação com o outro Segundo Damiani (2008), Vigotski é citado, em muitos estudos, como um dos autores que vem fundamentando atividades de TC na escola. Isso porque este autor defendia que atividades realizadas em grupo oferecem certas vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizadas: “a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos)” (DAMIANI, 2008, p. 215). Castro (2008, p. 19) é taxativo ao afirmar que “o Trabalho Colaborativo é pressuposto fundamental para que haja aprendizagem efetiva”.

A ideia de *trabalho colaborativo*, conforme Damiani (2008), está materializada no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁹. “[Vygotsky] escreveu que aquilo que uma criança pode realizar hoje somente com ajuda, ou em colaboração, amanhã, poderá realizar sozinha, de maneira independente e eficiente” (p. 4).

O nível de desenvolvimento real (NDR) corresponde ao limite que determina o que uma criança pode realizar sozinha, a partir de funções psicológicas superiores já desenvolvidas. Por seu turno, a ZDI inclui funções em broto, que capacitam a criança a realizar ações com ajuda de outra pessoa e que, futuramente, poderá realizar sozinha, quando estas funções amadurecerem. O conceito de ZDI explicita as dimensões colaborativa e dialógica da

⁹ Zoia Prestes (2010) defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo *zona blijaichego razvitia* é Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e não Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como o termo vem sendo traduzido, há muitos anos, no Brasil. A característica essencial dessa Zona, nas palavras de Prestes, é a das possibilidades de desenvolvimento.

aprendizagem, características típicas de uma concepção histórico-cultural para a educação. E cabe ressaltar que, “[e]mbora Vygotsky estivesse teorizando acerca do desenvolvimento da mente infantil quando escreveu sobre a ZD[I], acredita-se que tal conceito se aplique a todos os seres humanos, de qualquer idade” (DAMIANI, 2009, p. 29).

Chaiklin (2011) destaca, especificamente, a relação entre os conceitos de TC e ZDI:

Vigotski utiliza com frequência o termo colaboração em sua discussão sobre a avaliação da zona de desenvolvimento próximo. O termo não deve ser compreendido como um esforço conjunto e coordenado para avançar, em que o parceiro mais hábil está sempre fornecendo apoio nos momentos em que as funções em maturação são inadequadas (p. 669).

O objetivo principal das atividades colaborativas voltadas à ZDI é encontrar indícios das funções psicológicas em maturação, não se referindo a qualquer situação ou relação com outra pessoa, para que um problema seja resolvido: “a criança só poderá tirar proveito dessas situações se as funções em desenvolvimento dão suporte a uma capacidade de entender o significado do auxílio que está sendo oferecido” (CHAIKLIN, 2011, p. 670).

Vigotski (2018) relatou uma experiência, descrita por L. Tolstói¹⁰, com crianças camponesas que não se conseguiam expressar e nem produzir uma criação literária. Para o êxito da atividade, Tolstói, parafraseado por Vigotski, destaca a participação coletiva e uma verdadeira colaboração entre adultos e crianças, que era sentida e compreendida como um trabalho, de fato, conjunto, dialógico, no qual as crianças se sentiam participantes e com direitos iguais aos do autor.

Ainda que Vigotski não cite o termo trabalho colaborativo explicitamente, é possível interpretar as possibilidades do TC em sua obra. Na cultura colaborativa, é propiciada a parceria entre os participantes e a busca de objetivos comuns, negociados pelo coletivo sem hierarquização ou autoritarismo, criando-se um ambiente propício a aprendizagens. Precisamos entender que o objetivo principal da colaboração é identificar funções psicológicas em maturação para, então, propor estratégias pedagógicas em situações de ensino visando ao desenvolvimento dos aprendentes.

Damiani (2008) argumenta que, nos grupos colaborativos, todos os componentes compartilham decisões e se responsabilizam pela qualidade do que é produzido em conjunto. A pesquisadora ainda afirma que é pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas no grupo, que ocorre a produção, a transformação e a mudança na cultura compartilhada entre

¹⁰ Lev Nikolalevitch Tostoi (1898-1910) – um dos mais conhecidos e destacados escritores russos.

as pessoas, em seu conhecimento e em suas habilidades práticas. Para Damiani (2008), ao compartilhar conhecimentos, se está construindo uma memória coletiva, resultado de um tipo de trabalho em conjunto pelo qual são tecidos significados, representações e elaborações complexas.

No processo colaborativo não é necessário haver ideias iguais, conhecimentos simétricos ou ausência de conflitos. Para alcançarmos o sucesso com o TC, precisamos de sujeitos que se baseiem confiança, respeito, ajuda mútua e responsabilidade com o objetivo de compartilhar uma visão do que almejam alcançar. O TC representa uma transformação cultural na comunidade escolar na qual os sujeitos aprendem a realizar as atividades de forma coletiva e não há como avançar sem objetivos comuns, o que não quer dizer que todos tenham que concordar o tempo todo. O diálogo maduro é fundamental para que haja TC. Para tal, os professores precisam assumir riscos, confrontar ideias, refletir sobre a própria prática, criar e transformar: conceber a importância do outro na aprendizagem e no entendimento de que se aprende mais quando se está em colaboração.

Discorreremos, adiante, sobre a relação entre ZDI, imitação e TC baseada na perspectiva Histórico-Cultural. A THC está alicerçada no materialismo histórico-dialético, logo, entende o homem como um ser social que se foi constituindo historicamente, como já abordamos brevemente. Com isso, o homem deve ser analisado diante do processo histórico e dialético de suas relações com outros homens e com o mundo. E Vigotski desenvolveu suas ideias com base nesses pressupostos epistemológicos. Recorreremos, nesta subseção, a conceitos de Vigotski que nos ajudam a compreender o Trabalho Colaborativo em Educação: ZDI e imitação.

Prestes (2010) destaca algumas traduções de conceitos da Teoria Histórico-cultural realizadas erroneamente, adulteradas, e de interpretações equivocadas em diversos países, com especial atenção às traduções que foram sendo publicadas no Brasil ao longo dos anos. Um evidente exemplo é o conceito de ZDI, que provoca ainda certa confusão, pois vem sofrendo distorções segundo esta autora. Prestes (2010) relata que há, pelo menos, oito obras em que Vigotski utiliza este conceito – que aparece com diferentes formulações.

Vygotsky (1982) alertava que psicólogos e educadores de sua época observavam apenas os processos já construídos durante o desenvolvimento infantil. Contudo, afirmava que devemos considerar o desenvolvimento infantil como um processo, atentando não apenas ao que a criança já faz autonomamente, mas às funções que se estão desenvolvendo ontogeneticamente em um dado período etário. Prestes (2010) ressalta que a ZDI revela o que a criança poderá desenvolver, e não, obrigatoriamente, o que irá desenvolver.

Vygotsky (1982, p. 238) fez uma analogia, destacada por Castro (2014), entre o processo de cultivo/amadurecimento das frutas e o processo de maturação das funções mentais humanas:

[...] um processo de desenvolvimento nunca se determina analisando a parte final unicamente. Um agricultor, desejando avaliar o estado de sua horta, não poderá se limitar a valorizar apenas as frutas que já estiverem maduras, devendo atentar também para as que ainda estão em estado de maturação. O Psicólogo, da mesma forma, ao analisar o estado de desenvolvimento mental de uma pessoa, deve estar atento obrigatoriamente não só às funções mentais maduras, mas também àquelas que estão em processo de desenvolvimento. Não só o nível atual, mas também a zona próxima de desenvolvimento.

Quando Vigotski destacou que precisamos visualizar o desenvolvimento infantil como processo e não somente o que a criança já domina, observa-se que o autor se estava referindo também aos frutos que já estão desenvolvidos e aos brotos que estão em desenvolvimento. E os educadores devem considerar esses brotos. Os brotos são as funções que se estão desenvolvendo e são essas que os educadores devem “cultivar”.

Prestes (2010) destaca, em sua tese, a explicação de Vigotski sobre o conceito de ZDI:

[...] primeiramente, *o nível de desenvolvimento atual*¹¹ da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido, e em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, passarão para o *nível de desenvolvimento atual*. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* é a diferença entre esta zona e o *nível de desenvolvimento atual* (p. 173-174).

A criança poderá realizar amanhã, de forma independente, o que hoje faz em colaboração. Quando trabalhamos em colaboração, podemos verificar as funções intelectuais em amadurecimento. Uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, segundo Vigotski, é a brincadeira. O autor (2008) estabeleceu a seguinte relação entre ambos:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente (p. 35).

Vigotski (2008, p. 24) defendia que a brincadeira é “a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”, a atividade que guia o processo de humanização nessa

¹¹ Conforme Prestes (2010), Vigotski utilizava tanto a expressão desenvolvimento atual quanto desenvolvimento real para se referir ao nível de desenvolvimento efetivo da criança.

fase, contribuindo para a formação das funções psicológicas superiores na criança. Durante a brincadeira, nessa perspectiva, a criança combina vivências e toma consciência das relações existentes. A brincadeira começa numa situação imaginária, que é muito próxima da realidade e, posteriormente, reflete ações e sentimentos de outras pessoas, a criança tomando consciência sobre comportamentos, seguindo regras e controlando impulsos. Vigotski (2018b, p. 18) destacava que “[...] as brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos” – como já discutimos na seção anterior e reforçamos aqui sob a perspectiva do TC na EI. Se a criança não tiver a colaboração de outra pessoa (que esteja em um nível mais avançado), possivelmente, não poderá amadurecer certas funções intelectuais.

Prestes (2010, p. 283) defende que, “para criar a zona de desenvolvimento iminente, isto é, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados”. É determinante a qualidade das mediações realizadas pelo sujeito mais experiente. E Vygotsky (1982) alertava sobre o equívoco que seria o professor focar/avaliar suas práticas pedagógicas somente baseado na Nível de Desenvolvimento Real (NDR) da criança (o que, hoje, já está amadurecido), enfatizando que o bom ensino é prospectivo:

[q]uando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar no momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, se não possui todas as funções que lhe asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções (p. 244-245).

Concluimos, com nossas leituras, que, durante as atividades colaborativas, devemos nos basear na ZDI e não na NDR. Vygotsky (1982) afirmava que atuar na NDR é focar naquilo de que a criança já se apropriou, isto é, em atividades que não demandam colaboração de alguém mais experiente para serem realizadas. Por outro lado, não é adequado focar em uma atividade que demande funções cujo desenvolvimento nem foi iniciado, na criança e que ela não tem condições de desenvolver em determinada idade pedológica. Por essas duas implicações, defendemos a importância de saber em que nível a criança está (NDR), bem como a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) na qual o processo educativo deve focar.

Segundo Castro (2014, p. 35), “os estudos realizados por Vygotsky (1934/1982) revelaram que o conceito de ZDI possui um sentido importante para o êxito na avaliação de estudantes. A análise da ZDI de um estudante permite mapear o que ainda está para ser apropriado [aprendido]”. Prestes (2010) ainda ressalta que o conceito de ZDI não se aplica

apenas às atividades escolares, mas a atividades como brincadeira, imitação e manipulação de objetos.

Outro conceito importante para Teoria Histórico Cultural é, justamente, a imitação. Para Castro (2014), este conceito está intimamente ligado ao conceito de ZDI. Conforme explicação de Vigotski (2003), a imitação

só é possível quando ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança [ZDI], e por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento. Falando propriamente, isto exprime um pensamento há muito conhecido e empiricamente estabelecido pela pedagogia: o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender. O simples fato de que a criança pode facilmente aprender álgebra é importante para o desenvolvimento mental (p. 536).

A criança aprende e se desenvolve imitando seus pais e pessoas do seu convívio social. Visualizamos, com frequência, esse processo, em casa, com nossos filhos, nas escolas ou em outros ambientes. Desde cedo, as crianças imitam comportamentos dos adultos quando em relações com elas, no mesmo ambiente. Este processo se amplia à medida que crescemos e participamos da vida em sociedade: apropriamo-nos, historicamente, de padrões sociais, culturais, diversos tipos de linguagens, entre outros.

Castro (2014, p. 36) chama a atenção para o fato de que “a perspectiva de imitação baseada em Vygotsky carrega outros significados, como o da colaboração e o da ajuda mútua, entre pares”, diferentes daqueles do senso comum, pois não é uma simples cópia do que o outro faz. Ao repetir ações, gestos e palavras, as estruturas psicológicas da criança modificam-se, provocando novas ações. Quando a criança imita um adulto, principalmente naquelas brincadeiras que envolvem papéis sociais (criança imita uma mãe, um piloto, um professor etc.), não ocorre simplesmente uma imitação mecanizada, já que a criança atribui novo sentido e significado às ações que imita, a partir das suas vivências.

Anjos e Zocoler (2019) defendem que a imitação em Vigotski deve ser interpretada de forma ampla e concebida como um dos principais mecanismos do ensino que antecede o desenvolvimento. Esses autores consideram que a imitação é um dos caminhos para o aprendizado, inclusive, de algumas habilidades – tanto motoras, como da fala. A imitação, nessa perspectiva, é um processo indispensável ao desenvolvimento, potencializada pelas relações sociais e fundamental para a colaboração. Anjos e Zocoler (2019, p. 73) explicam que “esse aspecto elementar, biológico e natural que há na imitação que, aliás, não deveria ser rechaçado” (2019, p.73). Esses mesmos autores (2009) ainda complementam:

Por um lado, Vigotski restringe o significado do termo imitação ao referir-se à esfera de operações mais ou menos diretamente ligadas com a atividade racional da criança. Por outro, amplia o significado do termo, pois concebe a imitação como toda atividade que a criança não pode realizar sozinha, senão por meio da colaboração e diretividade do adulto (p. 73).

Tudo o que uma criança não pode realizar sozinha, em determinado momento de seu desenvolvimento pedológico, pode aprender com a colaboração de um adulto, de uma criança mais experiente ou, até mesmo, a partir de perguntas orientadoras. Mas é o adulto (ou o par mais experiente) que apresenta objetos e cria situações perante a criança: cantando para ela, conversando, explicando situações do dia a dia, apresentando objetos, levando-a para passear em diferentes lugares, ensinando-a a andar etc. Todas essas ações (e muitas outras mais) direcionam o desenvolvimento da criança, proporcionando inúmeras condições de aprendizagem a partir de um determinado momento histórico e de aspectos culturais desse momento.

Chaiklin (2011) expressa que a habilidade de imitar é a base para uma zona subjetiva de desenvolvimento iminente e alerta, como Castro (2014), que imitar não é um copiar impensado de ações. Chaiklin (2011, p. 668) ainda define que a imitação (atividade) poderá ser realizada pela criança de todas as formas, “[...] com adultos ou com outra criança”, e abrange “tudo o que a criança não pode fazer de forma independente, mas que pode ser ensinado ou que ela pode fazer sob direção ou em cooperação ou com a ajuda de perguntas-guia”.

Chaiklin (2011) acredita que Vigotski sentia receio de que o conceito de imitação fosse mal compreendido, pois havia sido utilizado em outras perspectivas teóricas de formas diferentes da sua. Vigotski (2008) alertava para uma concepção falsa, que considerava ser possível imitar tudo; e que o que se fazia por meio da imitação não estava vinculado ao desenvolvimento e a potencialidades intelectuais da criança.

Mais do que isso, Vygotsky (1982) explicava que o desenvolvimento resultante da colaboração encontra subsídio na imitação:

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

ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento iminente, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento (p. 253).

E é mais uma vez destacada a importância da colaboração, na escola, podendo ser do docente ou de um colega mais experiente. Chaiklin (2011) defende que o conceito de imitação apresenta uma justificativa teórica para avaliar a ZDI de uma criança. Sobre isso, Chaiklin (2011) explica.

Se a criança já desenvolveu as funções mentais adequadas será possível o desempenho independente. Em uma situação de interação (colaboração), a criança pode imitar apenas aquilo cujas funções em maturação necessárias estão presentes. Se a criança não tem nenhuma capacidade de imitar, isso deve ser tomado como um indicador de que as funções relevantes não estão presentes (p. 669).

Em outras palavras, a criança só é capaz de aproveitar uma assistência cujo significado possa ser compreendido por ela. Este autor alerta para pensarmos que, se a criança não compreende o significado da atividade e o significado da colaboração, esta não poderá ser proveitosa para seu desenvolvimento.

Pensando em uma explicação sobre os procedimentos para a avaliação da ZDI, Chaiklin (2011) relata que Vigotski indicava como interpretar resultados da solução de problemas em colaboração com crianças. Vigotski explicava que, com ajuda, uma criança resolve problemas que correspondem à idade de doze anos e outra resolve problemas correspondentes aos padrões de uma criança de nove anos. Esta explicação de Vigotski refere-se à extensão do benefício que uma criança pode obter, por meio da colaboração, para alcançar um desempenho além do que é determinado pela performance independente, conforme as normas do seu período etário, “No que se refere a processos em maturação, uma criança foi quatro vezes mais longe que a outra” (p. 670). E concluiu que podemos identificar uma criança com ZDI “maior” e outra com ZDI “menor”, mas esse tamanho não pode ser quantificado, pois se refere apenas a até onde a criança poderá se beneficiar com a colaboração. E, por fim, esse tamanho não é uma constante ao longo dos períodos etários desta criança.

Para imitar, na concepção de Vigotski, é necessário possuir os meios “para passar de algo que se sabe para conhecer algo novo” (MARQUES E CASTRO, 2022). Com ajuda, toda criança pode fazer mais do que faz sozinha, mas dentro dos limites do seu nível de desenvolvimento. Vigotski, (2001, p. 331) destaca a importância da imitação referente ao desenvolvimento:

[...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. [...] A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação.

Consideramos a importância da imitação para o desenvolvimento cognitivo da criança, sendo ela, “uma atividade intelectual” (MARQUES; CASTRO, 2022, p. 188), pois desde pequena ela consegue imitar os adultos em suas primeiras esferas: familiar e escolar. Esta última, quando orientada numa perspectiva histórico-cultural, poderá proporcionar desenvolvimento da criança, para além do aspecto individual, por meio da imitação. A partir, dessas explicações defendemos a importância dos conceitos de TC, ZDI e imitação para a Educação Escolar. E da apropriação da relação que existe entre esses conceitos, permitindo ao professor de EI, visualizar e até determinar futuros passos das crianças em desenvolvimento.

Na sequência, descrevemos os aspectos metodológicos do estudo em desenvolvimento.

4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, dedicamo-nos a descrever o percurso investigativo da investigação em tela, explicando desde a opção pelo método, até a definição e o perfil dos participantes e dos instrumentos utilizados para alcançar seus objetivos.

Retomamos, inicialmente, a informação de que a pesquisa¹² emergiu dos seguintes questionamentos: a prática de professores da EI propicia atividades colaborativas com as crianças? Uma intervenção pedagógica formativa, junto a professores de EI de uma escola de Porto Velho, pode contribuir para a potencialização desse tipo de atividade pelas docentes? A partir dessas questões norteadoras, delineou-se o objetivo geral: “Planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica direcionada a atividades de Trabalho Colaborativo com professores de Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Velho-RO”.

Para atingirmos esse objetivo maior, definimos os seguintes objetivos específicos:

- I. Analisar se a formação inicial em Pedagogia fornece elementos teórico-práticos relacionados ao TC para a prática da professora na EI;
- II. Investigar o quanto a prática de professoras da EI se baseia em atividades colaborativas;
- III. Averiguar, com as professoras, aspectos potenciais relacionados ao TC;
- IV. Analisar a intervenção pedagógica e seus efeitos juntos às professoras participantes da pesquisa.

Para a consecução desses objetivos, no percurso investigativo, adotamos o método dialético, concebido inicialmente por Marx e Engels (2010) e desenvolvido em pesquisas educacionais no Brasil por autores filiados à Teoria Histórico-Cultural, entre os quais seguiremos Asbahr (2011) e Castro (no prelo).

Epistemologicamente, a base da teoria de Vigotski está baseada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, partindo do objetivo de explicar o desenvolvimento

¹² Esta investigação está sendo desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa “HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos” (UNIR) e integra o Projeto de Pesquisa “Intervenções Pedagógicas em Rondônia: inovação educacional e produção de conhecimento em Educação” (Portaria nº 81/2019/PROPESQ/UNIR). Este Projeto de Pesquisa integra o Programa de Pesquisa denominado “Educação e Psicologia Histórico-Cultural: investigações teórico-práticas de processos educativos na Amazônia Ocidental” (Portaria nº 70/2019/PROPESQ/UNIR).

humano por meio das relações sociais (ASBAHR, 2011; ZANELLA, 2007; CASTRO, no prelo). Segundo Prestes (2010), a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por um grupo de cientistas liderados por Vigotski, foi um marco importante para a Psicologia mundial e serviu de base para o desenvolvimento da Psicologia como ciência.

Asbahr (2011, p. 55) esclarece que “[...] o desejo de aprender com o método de Marx guiou seus estudos [Vigotski]; para ele, o importante era o que o marxismo oferecia para a Psicologia constituir-se como ciência”. Castro (no prelo, p. 14) explica que Marx utilizou o método para compreender a sociedade e que Vigotski se apropriou deste método para tentar compreender o desenvolvimento humano e para buscar superar as concepções psicológicas idealistas, pois compreendia que essas [...] “não davam conta da dimensão histórica dos sujeitos e, tampouco, da influência da cultura sobre o seu desenvolvimento”.

De acordo com Asbahr (2011, p. 103), Vigotski propôs duas implicações centrais desse método: “alguns princípios metodológicos necessários à investigação dos fenômenos psicológicos humanos e o método de análise por unidades”; e anunciou três princípios metodológicos para investigar os fenômenos psicológicos, sendo eles:

1) analisar processos e não objetos - Vigotski contrapôs-se a teorias que analisavam objetos como formas estáveis e argumentava que qualquer processo psicológico, qualquer fenômeno sofre mudanças, está em movimento absoluto (ZANELLA, 2007; ASBAHR, 2011). Esse princípio se relaciona com a perspectiva histórica e dialética: [...] “a partir desse olhar, o objeto de pesquisa não está dado e, uma vez que é constituído historicamente, se faz necessário perscrutá-lo nesse processo” (ZANELLA, 2007, p. 29).

2) explicar ao invés de descrever fenômenos - neste princípio, estabelecem-se teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em múltiplas determinações, sob o ponto de vista do seu desenvolvimento, revelando sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Para Vygotski (1996), a descrição por si só não é suficiente, é necessário ir além, estabelecendo as relações que constituem a base de determinado fenômeno. Conforme o autor, “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos” (p. 216).

3) investigar os comportamentos fossilizados - este princípio se refere àqueles comportamentos que perderam sua aparência original e externa e não dizem nada sobre sua natureza interna. Zanella (2007) explica que é necessário ir além do que aparece imediatamente, ou seja, a aparência. É fundamental que se busque a raiz histórica e cultural, desde quando ele surgiu até o seu desaparecimento, isto é, estudar seu movimento e conhecer sua essência. Para

Asbahr (2011), no primeiro momento de uma investigação, nos é apresentada a aparência da realidade, sem uma explicação do movimento do objeto.

Castro (no prelo, p. 10) destaca que “o conhecimento teórico de um objeto será, então, o conhecimento do seu movimento real reproduzido em pensamento”. Para este autor, as pesquisas em Educação baseadas na Teoria Histórico-Cultural, devem levar em consideração o movimento, a constituição histórica do local e dos participantes da pesquisa e buscar compreender as prerrogativas que podem levar a superações das contradições aparentes – na busca por ascender do abstrato ao concreto, como é proposto na metodologia de intervenção pedagógica, preconizada por Damiani *et al.* (2013).

Além desses princípios metodológicos, Vigotski indicou o método de análise por unidades, visto que a Psicologia tradicional analisava seus objetos desmembrando-os em elementos. Asbahr (2011, p. 103) entende que “Vigotski parte do método marxiano e examina como as teorias psicológicas não dão conta da complexidade dos fenômenos psicológicos ao fragmentá-lo em inúmeros segmentos”. Na opinião de Asbahr (2011), Vigotski requeria uma análise que decompusesse a totalidade em unidades, pois, para ele, a unidade é definida como produto da análise e precisa possuir todas as propriedades inerentes ao todo, sendo a parte indecomponível do todo explicada pela representação da essência. Asbahr (2011) explica que a realidade concreta, identificada por Marx como o concreto caótico, é mediada por abstrações essenciais no processo de apropriação da produção humana pelo homem, fato que cria condições para que esta realidade seja compreendida numa dimensão mais ampla e complexa.

Conforme Asbahr (2011),

[a] apropriação do concreto pelo pensamento ocorre de forma mediada pelas abstrações ou unidades de análise. Mas o processo de análise não se encerra na determinação das abstrações essenciais. Necessita agora fazer o caminho inverso, de reconstrução do concreto mediado pelas unidades de análise, ou seja, necessita ascender das abstrações mais simples à complexidade do fenômeno que foi representado inicialmente de forma caótica, necessita ascender do abstrato ao concreto. O concreto, nesse momento, não é mais uma representação caótica do todo, mas sim uma rica totalidade de determinações e relações diversas, como aponta Marx. Tal movimento permite captar a riqueza do singular justamente porque este é entendido em toda sua riqueza, como parte das relações que compõe a totalidade (p. 106).

Asbahr (2011) argumenta que o movimento do abstrato ao concreto se estabelece como a essência do fenômeno, por meio da análise levada a cabo. Por esse motivo, a investigação proposta na presente pesquisa fundamenta-se nos princípios de uma dialética histórico-cultural, pois entendemos que ela orienta a compreensão do todo de nosso objeto de estudo: o TC na El.

A seguir, passamos à apresentação do local, dos participantes e dos instrumentos que foram utilizados na pesquisa.

4.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa¹³ foi realizada, na cidade de Porto Velho, Rondônia, em uma escola municipal na zona leste do município. Esta instituição oferta turmas de Creche, Pré I e Pré-II, nos períodos matutino e vespertino.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), referentes ao Censo de 2019, Rondônia possuía, até então, 1.808.037 habitantes e a cidade de Porto Velho 428.527 – sendo o município com a maior população em Rondônia e o quarto da Região Norte do Brasil. Possui uma área de 34. 090, 85km, sendo a capital mais extensa do país. Foi criada por desbravadores, por volta de 1907, durante a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, nascendo das instalações portuárias, ferroviárias e residenciais da *Madeira-Mamoré Railway* e está precisamente localizada nas barrancas da margem direita do Rio Madeira, o maior afluente da margem direita do Rio Amazonas (IBGE, 2019).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED, 2021), o município possuía 84 escolas municipais na área urbana e 57 na zona rural até o ano de 2021 – das quais 61 que possuíam turmas de EI. Do total de escolas de EI, 78% estavam na zona urbana e 22% na zona rural do município.

A escola municipal de EI selecionada para a presente pesquisa foi escolhida devido à aproximação da pesquisadora com umas das professoras da escola, que formalizou o contato entre pesquisadora e instituição. A seguir, na Figura 4, uma foto da fachada da escola, ocultando sua identificação:

Figura 4 - Escola Municipal de EI

¹³ O projeto referente à presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia, sob parecer nº 5.120.848, em 23 de novembro de 2021, e certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) nº 49654621.6.0000.5300.



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Tanto a gestão quanto as professoras aceitaram que a investigação fosse desenvolvida na instituição e todas as participantes foram esclarecidas quanto aos objetivos do estudo e à confidencialidade das informações utilizadas para uma pesquisa científica, sendo garantido o seu anonimato, com possibilidade de recusa de participação/retirada do consentimento a qualquer momento, mesmo depois do início da coleta de dados, sem prejuízo a sua integridade física e moral.

As participantes foram quatro professoras que atuavam em turmas de Pré-II e o critério de seleção para sua participação foi que atuassem em turmas de Pré-II na referida escola. Foram selecionadas todas as professoras que atuam nessas turmas na instituição, tanto no turno matutino quanto no vespertino, e que aceitassem participar da pesquisa. Optamos por turmas de Pré-II devido ao fato de já estarem em idade em que o TC se pode tornar possível e observável pelos pesquisadores. Para Elkonin (1987, p. 421), o principal significado da brincadeira “é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas”. O autor afirma que a forma mais desenvolvida da brincadeira infantil é o jogo de papéis que se desenvolve na segunda metade da idade pré-escolar. É nesta fase que as crianças começam a brincar juntas e se relacionam com adultos e objetos.

4.2 DIAGNÓSTICO

Foi realizada a primeira aproximação à escola e às professoras no dia seis de maio de 2022, no período matutino. A pesquisadora foi recebida por uma professora e pela gestora, deixando-a muito à vontade. Depois, reuniu-se na sala dos professores com as docentes, onde se apresentou e cada professora fez o mesmo. A pesquisa foi explicada e se tratou sobre os horários mais viáveis para cada uma delas participarem, sobre o local mais indicado, sobre o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), entre outros aspectos da pesquisa.

As professoras responderam ao questionário misto (Apêndice A) sobre seu perfil e sua formação e, após leitura do TCLE, todas o assinaram. Respeitando o critério de anonimato das quatro participantes selecionadas, criamos nomes fictícios para elas nos referirmos, que correspondem a autoras renomadas no campo da Literatura infantil. O primeiro instrumento utilizado foi o **questionário misto** (BAUER; GASKELL, 2002; GIL, 2019), aplicado a todas as professoras. O questionário, segundo Gil (2019, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O questionário misto foi pensado por nós como um instrumento diagnóstico a ser aplicado, após a aceitação da escola e dos participantes da pesquisa, com o intuito de coletar informações iniciais sobre processos formativos e atuação das professoras. Estão caracterizados no Quadro 1, os perfis das quatro professoras participantes da pesquisa, oriundos das informações que forneceram no questionário:

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Identificação	Gênero	Idade	Formação inicial (habilitações)	Tempo de atuação na Educação Básica	Tempo de atuação na EI	Pós-Graduação
Ana Maria Machado	F	36 anos	Pedagogia	10 anos	10 anos	Não possui
Ruth Rocha	F	43 anos	Pedagogia	10 anos	7 anos	<i>Lato sensu</i>
Sylvia Orthof	F	40 anos	Pedagogia	2 anos	2 anos	<i>Lato sensu</i>
Eva Funari	F	53 anos	Pedagogia	30 anos	16 anos	<i>Lato sensu</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Todas as participantes eram do gênero feminino, o que é bastante normal na cidade de Porto Velho, pois as professoras da EI são, majoritariamente, mulheres. Em relação à idade, identificamos que a professora mais jovem possuía 36 anos em 2022, e a mais velha, 53 anos. Todas as participantes possuíam formação inicial em Pedagogia, duas a concluíram em instituições privadas e duas em instituição pública.

Com referência às experiências como docentes, os períodos são bem diversos. Sylvia atua na Educação Básica há dois anos, Ana Maria há 10, Ruth há 10 e Eva há 30 anos. No que se refere à atuação na EI, Sylvia atuava há dois anos, Ana Maria há 10, Ruth há 7 e Eva há 16 anos. Cabe salientar que somente Eva e Ruth tiveram experiência em outra etapa da Educação Básica e destacar que três delas possuíam considerável experiência na EI.

Com relação à pós-graduação, nenhuma tinha título de mestrado ou doutorado, mas a maioria já concluíra especializações, embora não direcionadas à EI. Sylvia possuía título de

especialização *Lato sensu* em Psicopedagogia e Neurociência, Ruth em Psicopedagogia, Eva em Psicopedagogia e Gestão. Ana Maria não era especialista.

A escola escolhida é considerada nova, pois foi inaugurada em 20/02/2018, pela Lei complementar, nº 705 DE 04/10/ 2013. Sua construção teve início em 2011, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Proinfância (REGIMENTO ESCOLAR, 2022). A unidade de ensino segue modelo padrão nacional do MEC, com oito salas de aulas, além de ambientes administrativos, como direção, secretaria, supervisão, orientação, sala de professores, sala de vídeo, cozinha e espaço coberto. A instituição possui um espaço físico amplo e diversificado, salas espaçosas com banheiros e local para higiene adaptados para as crianças e um espaço utilizado para cantinho da leitura, sala de televisão e horário do sono. Na área externa, há um pátio coberto com vários brinquedos adequados à faixa etária e espaços não cobertos, um com piso acimentado e um gramado.

Mediante nossa aproximação diagnóstica, percebemos que, apesar de a escola ter sido inaugurada recentemente, já necessita de reformas, visto que possui salas com infiltrações e problemas elétricos, levando a gestão a improvisar aulas de uma turma na sala dos professores, pois a sala original dessa turma não oferecia condições para receber professores e crianças. Esta sala dos professores também não era apropriada, pois não possuía tamanho adequado nem banheiro

Outro aspecto importante a destacar é sobre a escola seguir o modelo padrão do MEC. Conforme esse modelo, as instituições possuem um anfiteatro na parte central da escola, no entanto, devido às altas temperaturas do verão amazônico portovelhense e às fortes chuvas durante o inverno local, o espaço não é viável para atividades educacionais. E ainda se apresenta como um espaço perigoso para as crianças devido à altura da construção, possibilitando acidentes, alguns deles relatados pelas professoras no encontro de aproximação. Conforme MEC (2013), o padrão arquitetônico desse tipo de escola leva em conta as necessidades das crianças de até cinco anos, em combinação com a diversidade do país nos aspectos ambientais, geográficos e climáticos. No entanto, definitivamente, segundo nossa avaliação e a das professoras da escola, é inadequado para as escolas de EI em Porto Velho. Os espaços externos, que objetivam atividades ao ar livre neste padrão de arquitetônico, acabam por não ser utilizados em todos os turnos devido à mesma razão: o clima do município. As professoras conseguem utilizá-lo durante alguns horários específicos, quando surgem sombras, mas nem sempre isso é possível, como imaginado na concepção deste padrão de escola.

4.3 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para o estudo realizado, utilizamos a **pesquisa do tipo intervenção pedagógica**. Esse tipo de pesquisa costuma ser dividido, para fins didáticos, em Método da Intervenção e Método da Avaliação da Intervenção (este dividido em avaliação dos efeitos da intervenção e avaliação da intervenção propriamente dita). “No primeiro, são conhecidos os sujeitos participantes, são pensadas as aulas, ações, atividades interventivas, inovações pedagógicas e, então, realizadas” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62). No segundo, o método da avaliação da intervenção é constituído pelo caráter científico desse tipo de pesquisa, para a qual são adotadas abordagens, instrumentos de coleta de dados e análises típicos das pesquisas em Educação (CASTRO, 2021; BAUER e GASKELL, 2017; GIL, 2019).

4.3.1 – Planejamento da intervenção pedagógica (Método da intervenção)

Nessa etapa, foi elaborado um planejamento geral visando à implementação da intervenção pedagógica, contemplada em dois momentos. Foram realizados os Encontros Formativos visando à atividade de formação das professoras, em colaboração com todas elas. A finalidade central de tais Encontros era trabalhar teoricamente o conceito de TC e, na sequência, relacioná-lo à prática do professor e identificar o entendimento que cada participante da pesquisa detinha sobre o assunto.

Denominamos Encontros Formativos esta ação da qual fizemos registros durante todo o processo. Esses encontros forneceram importantes momentos para coleta de dados, como está detalhado na próxima subseção. Foram seis semanas de atividades de formação e duas de avaliação, com atividades em dias e horários definidos em acordo com as professoras e agendados pela gestão da escola, sendo todos os encontros com duração de 1h30min em uma sala disponibilizada para a formação.

Os Encontros Formativos foram planejados para serem executadas em Etapas Interventivas, conforme proposto por Castro (2021) e vem sendo adotado nas pesquisas do tipo intervenção pedagógica desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR. O Quadro 2 detalha todas as etapas planejadas e implementadas pela pesquisadora:

Quadro 2 – Etapas interventivas

ETAPA INTERVENTIVA	ATIVIDADES
1ª Etapa interventiva	Entrevista Semiestruturada

2ª Etapa interventiva	Trabalhar conceitos de Vigotski sobre Pedologia, adotando como base o livro “7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia” (VIGOTSKI, 2018), no sentido de aproximar as professoras da perspectiva de Vigotski sobre desenvolvimento infantil.
3ª Etapa interventiva	Trabalhar outros conceitos de Vigotski direcionados à EI, utilizando como fonte o livro “Imaginação e criação na infância” (VIGOTSKI, 2018), com o objetivo de aproximar as professoras de pressupostos do autor relacionados à imaginação e à criação na infância.
4ª Etapa interventiva	Trabalhar textos que tratem especificamente sobre TC, partindo do artigo “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios” (DAMIANI, 2008), principal referência sobre a temática da presente pesquisa.
5ª Etapa interventiva	Desenvolver, em colaboração com o grupo de professoras, atividades formativas com o intuito de pensar e elaborar ações educativas que fomentem o TC (DAMIANI, 2008) na EI.
6ª Etapa interventiva	Aplicação das atividades colaborativas, pensadas e elaboradas conjuntamente, pelas professoras, com suas turmas, em sala de aula, com a presença da pesquisadora na qualidade de observadora.

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, passamos ao detalhamento do que foi implementado, a partir do planejamento acima mencionado.

4.3.2 - Implementação da intervenção

Nessa fase, ocorreu a intervenção propriamente dita, com os encontros formativos e a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. As ações que constituíram a implementação da intervenção pedagógica ocorreram semanalmente, durante o horário escolar. A seguir, no Quadro 3, estão detalhadas as atividades, em suas respectivas datas e horários de realização:

Quadro 3 - Implementação da intervenção

DATA E HORÁRIO	ATIVIDADE
1ª encontro (21/10) - Sexta-feira, 10h	Entrevista semiestruturada (diagnóstico)
2º encontro (24/10) – Segunda-feira, das 10h às 11h30	Dinâmica; Conceitos da Teoria Histórico-Cultural (1ª Etapa interventiva)
3º encontro (31/10) - Segunda-feira, das	Conceitos da Teoria Histórico-Cultural (2ª Etapa

10h às 11h30	interventiva)
4º encontro (07/11) - Segunda-feira, das 10h às 11h30	Conceitos sobre o TC (3ª Etapa interventiva)
5º encontro (09/11) - Quarta-feira, das 10h às 11h30	Elaboração das propostas de atividades formativas para fomentar a colaboração na EI (4ª Etapa interventiva)
6º encontro (14/11 a 18/11) – Turno matutino	Observação em sala de aula (atividades colaborativas) 16/11- manhã (professora Ruth) 17/11- manhã e tarde (professoras Eva e Ana Maria) 18/11- manhã (professora Sylvia) (5ª Etapa interventiva)
7º encontro (21/11) - Segunda-feira, das 10h às 11h30	Avaliação da intervenção pedagógica coletiva (Avaliação coletiva)
8º encontro (23/11) - Segunda-feira, das 10h às 11h30	Entrevista semiestruturada (Avaliação individual)

Fonte: elaborado pela autora.

No **primeiro encontro** foi realizada, na sala de professores, a entrevista semiestruturada com todas as professoras, separadamente. Foi a elas solicitada autorização para gravarmos as entrevistas, apenas em áudio e todas autorizaram.

No **segundo encontro**, iniciamos as atividades de formação. A professora Ruth teve problemas de saúde e não participou nesse dia. Iniciamos com uma dinâmica para que as professoras escrevessem o que sabiam sobre a Teoria Histórico-Cultural, o que gostariam que abordássemos e, no final do encontro, o que aprenderam. Todas citaram que gostariam de saber como utilizar a teoria em sala de aula e todas as três professoras também citaram Vigotski como autorreferência dessa teoria. Por meio de slides, explanamos um pouco sobre a Teoria Histórico-Cultural, seus percussores, sobre as divergentes traduções, diferentes grafias do nome de Vigotski, sobre conceitos que constam no livro “7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia”, como Pedagogia, idade pedológica, vivências e as principais leis sobre desenvolvimento infantil.

Também trabalhamos com um texto impresso de Elkonim (1987) para discutirmos os estágios do desenvolvimento infantil, destacando o período pré-escolar, estágio que corresponde à idade das crianças com quais elas atuavam. E destacamos a importância da brincadeira como atividade principal, potencializando uma nova fase, ou seja, um novo período de desenvolvimento. Apresentamos, em vídeo, parte de uma palestra da autora Zoia Prestes que tratava sobre o início da teoria e sobre desenvolvimento infantil. Neste primeiro dia de encontro formativo, notamos certa dispersão de Ana Maria e Eva, mexendo no celular a todo o momento devido à preocupação com a resolução de um evento da escola e, até mesmo, conversando entre si, durante a formação, sobre esse assunto. Somente Sylvia levou caderno e caneta para anotar pontos importantes, o que chamou nossa atenção.

No **terceiro encontro**, trabalhamos com o livro “Imaginação e criação na infância”, de Vigotski, abordando a perspectiva vigotskiana de imaginação, as relações entre desenvolvimento e criação, bem como a formação na infância. Também discutimos as quatro formas principais de relação entre a atividade de imaginação e a realidade e um pouco sobre a criação teatral e a relação dos desenhos com as vivências das crianças. Apresentamos, novamente em vídeo, trecho de uma aula da professora Zoia Prestes explicando a relação entre criação e imaginação na infância, dando exemplos de sala de aula e contradizendo alguns mitos. Como a professora Ruth faltou o primeiro encontro, foi notória sua dispersão e dificuldade em participar deste encontro.

No **quarto encontro**, estudamos o artigo “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios” Damiani (2008). Apresentamos um pouco sobre a autora, sobre o conceito de TC, vantagens, estudos realizados com essa temática em escolas de EB, relação com os conceitos de ZDI e imitação. Foi necessário abordarmos sobre os conceitos de ZDI e imitação separadamente para depois conversarmos sobre a relação entre esses conceitos. Neste dia, a prof. Ruth saiu mais cedo devido a problemas pessoais.

O **quinto encontro** foi destinado para pensar e elaborar propostas de atividades formativas que fomentassem a colaboração na EI. Deveríamos pensar atividades colaborativas que as professoras pudessem realizar com as crianças em sala de aula. Neste momento, tivemos dificuldades em parar para planejar. Uma das professoras sugeriu que trabalhassem algo referente à consciência negra, já que estavam perto dessa data temática e que achava necessário abordar esse tema na atividade. Todas concordaram em pensar atividades com essa temática, mas cientes de que poderiam fazer planejamentos diferentes. Começaram a pensar atividades, mas, durante o encontro, não houve nenhum tipo de planejamento sistematizado. No grupo de *Whatsaap*, criado para agilizar e facilitar a comunicação da pesquisadora com as professoras participantes, elas prosseguiram sugerindo ideias de atividades. O foco das discussões estava no objetivo de algumas atividades e em como as crianças poderiam trabalhar colaborativamente. E sistematizamos um planejamento para que todas pudessem concretizá-lo.

O **sexto momento** foi destinado para as observações em sala de aula. Cada professora escolheu o dia, dentre os oferecidos, para que fosse possível observar a prática da atividade planejada, totalizando quatro encontros, quatro observações da pesquisadora em quatro aulas diferentes, uma de cada professora.

No dia **16/11**, ocorreu a observação na sala da professora Ruth, pela manhã. Neste dia, compareceram dez crianças. Ela iniciou a aula com uma conversa sobre diferenças físicas, tipos de cabelos, tons de pele, características de cada criança. Na sequência, colocou um vídeo

chamado “O cabelo da Lelê” e fez uma roda de conversa sobre a história. Após, entregou uma atividade em papel para que fizessem em duplas. Pediu para que desenhassem juntos “Lelê”, a personagem da história.

No dia **17/11**, foi a vez de acompanhar a aula na sala da professora Eva, também pela manhã. Neste dia, compareceram nove educandos e Eva iniciou fazendo o cabeçalho no quadro com nome da escola, data, mês e ano e escreveu a data da Consciência Negra. Fez uma introdução sobre o tema, contando como os povos africanos vieram ao Brasil, principais características desses povos, cultura. Também mostrou a localização da África no globo terrestre. Na sequência, encaminhou uma atividade para fazerem com os pais: uma pesquisa sobre Zumbi dos Palmares. As crianças poderiam trazer imagens, desenhos ou, pela oralidade, comentarem o que aprenderam, o que mais gostaram sobre a pesquisa.

Continuou a aula com um círculo de leitura sobre a história “O cabelo de Lelê”. Fez perguntas e deu explicações sobre autor, ilustração e editora do livro. Foi contando a história e fazendo questionamentos... Falou sobre descendência, preconceito, diferenças, privilégios, questionando o que mais gostaram, o que entenderam sobre a história. Após, separou três grupos de dois e um grupo de três crianças para que se levantassem do círculo e se olhassem no espelho. Primeiro, perguntou sobre características individuais (o que mais gostam em seu corpo, o que não gostam, como são seus cabelos, seus tons de pele, narizes, bocas, etc.), e depois perguntou sobre características da dupla.

Para a atividade seguinte, apresentou uma folha impressa com o rosto e o cabelo de Lelê, pediu para pintarem e colarem macarrões em seus cabelos. Separou dois grupos e os colocou em círculo. A próxima atividade foi a impressão de um boneco para que pintassem seu tom de pele. Entregou tintas e, em alguns casos, foi necessário misturar as cores para que chegassem à cor desejada pela criança. Por último, pediu para que pintassem flores impressas para construir o cabelo de uma boneca africana. As crianças iam pintando, cortando e colando as flores na cabeça da boneca e, ao final, todas essas atividades foram coladas em um mural da Consciência Negra para que alunos, professores e pais pudessem visualizá-lo.

No mesmo dia, pela tarde, foi o momento de observar a sala da professora Ana Maria, pois essa docente trabalhava com a turma de Pré II somente neste turno. Estavam presentes 13 crianças e esta foi a primeira professora que me apresentou para a turma. Iniciou com um vídeo contando a história do livro “Menino de todas as cores” e, em seguida, fez uma roda de conversa para refletirem sobre o tema. Ana Maria falou sobre diferenças, respeito, preconceito, características principais de cada criança, inclusive, as dela. Depois, dividiu as crianças em três grupos e entregou para cada membro, uma impressão com bonecos para que pintassem

conforme a legenda de cor embaixo de cada um – branco, amarelo, preto e vermelho conforme a história.

A atividade seguinte foi um dominó de cores e texturas. Entregou as peças para cada grupo e explicou como funcionava a brincadeira. Por fim, entregou, para cada dupla, uma quebra cabeça relativo à história. A última atividade foi orientada para fazerem com os pais: solicitou que, juntos, fizessem uma pesquisa sobre seus descendentes, de onde vieram – para tal, poderiam trazer fotos ou desenhos de como eram as características principais de seus pais, avós e bisavós.

No dia **18/11**, no turno da manhã, as observações foram concluídas na sala da professora Sylvia. Onze estudantes estavam presentes neste dia e Sylvia iniciou pedindo para que eu me apresentasse. A primeira atividade foi o vídeo da história “O cabelo de Cora”. A professora fez uma roda de conversa, destacando tipos e cores de cabelo, diferenças, preconceito e respeito às características de cada um. Em seguida, separou dois grupos de quatro e um grupo de três. Entregou tintas, bandejas, esponjas, pincéis e macarrões de diferentes formas para que fossem pintados. Após, cada um recebeu uma folha impressa com a menina Cora para que colassem os macarrões em seus cabelos.

Por último, Sylvia levou cada dupla para a frente de um espelho e perguntou suas características principais. Após, fizeram “o cabelo maluco”: professora e crianças pentearam-nos cabelos, prenderam-os, passaram sprays coloridos, colocaram grampos e diversos adereços para a construção do cabelo maluco.

Após as observações em sala de aula, a pesquisadora realizou um último encontro formativo, reunindo-se com todas as professoras que participaram da pesquisa, no intuito de avaliar o processo interventivo propriamente dito (limites e pontecialidades) e seus efeitos. Em um último momento, foram agendadas entrevistas individuais para que fosse realizada a mesma avaliação, desde ponto de vista individual de cada professora, propiciando manifestações fora do grande grupo.

A seguir, descreveremos e justificaremos os instrumentos de coleta de dados utilizados, de forma mais detalhada, tendo em vista que todos já foram mencionados na subseção que aqui se encerra.

4.3.2 - Método da avaliação da intervenção

O método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. Conforme Damiani *et al*, (2013), é composto por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção

sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita. Descreveremos tais elementos, detalhadamente na Seção 5. No Quadro 4, estão expressas as etapas avaliativas:

Quadro 4 - Etapas avaliativas

1ª Etapa avaliativa	Avaliação da intervenção pedagógica e de seus efeitos, em grupo: professoras e pesquisadora.
2ª Etapa avaliativa	Avaliação da intervenção pedagógica e de seus efeitos, individualmente: cada professora e a pesquisadora.

Fonte: elaborado pela autora.

Descrevemos os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção abaixo.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Anteriormente, para validarmos este instrumento, fizemos um teste, com duas professoras da EI voluntárias, para verificarmos se as perguntas estavam adequadas, se gerariam dúvidas ou dificuldades para responderem. Os dois testes foram feitos no dia 18 de outubro de 2022: o primeiro durou 15min e o segundo 17min. Constatamos que precisaríamos melhorar a pergunta de número 13, pois era muito abrangente e necessitaríamos que focassem no quesito sala de aula. As duas professoras convidadas para o teste haviam respondido à pergunta sobre o conceito de TC relacionando- à comunidade escolar e não à sala de aula.

Também utilizamos como parte da coleta de dados o que denominamos, em nosso grupo de pesquisa, **Encontros Formativos**. Durante esses encontros, em meio à intervenção propriamente dita, fizemos uso da **observação não-participante** (GIL, 2019), registrando todos os movimentos das professoras durante os encontros e, por último, observando a prática docente em uma aula ministrada por cada uma delas. Acredita-se que seria possível, à pesquisadora, por meio da observação ao longo dos Encontros Formativos e das aulas propriamente ditas, identificar a diversidade de fenômenos e situações ocorridas no ambiente, com especial atenção aos indícios de TC nas atividades propostas pelas professoras e sua recepção pelas crianças em sala de aula. A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema, como defendem Gil (2019), Bauer e Gaskell (2002). Para os registros dessas observações, foram utilizados **diário de campo** e **gravações de áudio** (posteriormente de gravadas pela pesquisadora).

Por último, foi realizada uma **entrevista semiestruturada** com cada professora. Bauer e Gaskell (2002) explicam que a entrevista é um instrumento utilizado para contextualizar, explorar e descrever opiniões, para alcançar uma compreensão mais detalhada do campo de pesquisa. A escolha pelo modelo semiestruturado permite ao pesquisador inserir, conforme o diálogo ocorre, questões que poderão aprofundar determinada temática. Gil (2019) define como semiestruturadas as entrevistas em profundidade, quando aplicadas a apenas um respondente e planejadas com o interesse de o entrevistador ir explorando a temática ao longo de todo o seu curso, em suas especificidades. Este instrumento foi aplicado ao final da intervenção pedagógica, na fase de avaliação da intervenção, em grupo e individualmente, com o objetivo de avaliar a intervenção, de verificar como as professoras avaliaram o processo interventivo empreendido e a recepção das crianças em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Diante da realidade apresentada até o momento, passaremos à avaliação da intervenção pedagógica e de seus efeitos, mediante a análise de dados, na seção a seguir.

5. ANÁLISE DE DADOS E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E DE SEUS EFEITOS

Nesta seção, analisaremos criticamente a intervenção propriamente dita, bem como seus efeitos, relacionando o que foi planejado com a diversidade de fenômenos e situações no ambiente, pretendendo destacar pontos fortes (conquistas) e fracos (limites) da intervenção pedagógica, dificuldades e, quem sabe, inovações, projetos e possibilidades de ações futuras.

O Método de Avaliação da Intervenção foi constituído pela triangulação dos dados que foram coletados por meio do questionário inicial, dos registros dos Encontros Formativos, das observações da aplicação das atividades colaborativas em sala de aula e também da avaliação coletiva e da avaliação individual das professoras (entrevistas).

A organização dos dados foi levada a cabo a partir dos objetivos definidos para a pesquisa. Esse movimento de organização foi dividido em quatro etapas, tomando como referência a sistematização metodológica presente em Asbahr (2011), a saber:

- 1ª. Identificação do perfil dos participantes da pesquisa;
- 2ª. Definição dos eixos analíticos;
- 3ª. Estabelecimento da unidade de análise e identificação das abstrações auxiliares;
- 4ª. Análise e retorno ao concreto pensado.

A primeira realidade empírica que tratamos de conhecer foi o perfil das participantes da pesquisa. A identificação do perfil dos professoras teve por finalidade compreender sua situação social em suas condições objetivas e subjetivas, o que inclui, particularmente, neste contexto, a formação inicial e as particularidades de vinculação das participantes ao trabalho docente. Após conhecer o perfil dos participantes da pesquisa, passamos para o segundo momento, que foi a definição dos eixos analíticos, que aconteceu mediante as informações da totalidade empírica que expressou o pensamento das participantes em consonância com os dados coletados. A estruturação em eixos analíticos possibilitou, para além da aparência da representação das participantes sobre o objeto, a percepção do movimento e das contradições dos sujeitos perante a realidade investigada, como foi proposto e realizado por Asbahr (2011) e aqui está sistematizado no Quadro 5:

Quadro 5 - Movimento teórico para apreensão do real

Unidade de análise	Eixos analíticos	Abstrações auxiliares
Relação entre a formação e a prática de professoras de EI em Porto Velho/RO	Formação inicial e continuada de professoras de EI	Formação inicial e contribuições teórico-práticas para o TC em Educação
		Sentido e significado da formação continuada para a prática pedagógica colaborativa na EI
	A prática colaborativa na EI e a intervenção pedagógica	A tomada de consciência para a prática colaborativa na EI
		A avaliação da intervenção pedagógica para o TC na EI

Fonte: elaborado pela pesquisadora, conforme Castro (no prelo) e adaptação de Asbahr (2011).

Na sequência, definimos as abstrações auxiliares para os eixos analíticos correspondentes e as vinculamos à unidade de análise e aos respectivos eixos correspondentes. As análises ocorreram, então, pela definição da unidade de análise **Relação entre a formação e a prática de professoras de EI em Porto Velho/RO**, desenvolvida a partir dos dois eixos analíticos.

Formação inicial e continuada de professoras de EI é o primeiro eixo analítico que aprofundaremos, desenvolvido e analisado mediante as seguintes abstrações auxiliares: “Formação inicial e contribuições teórico-práticas para o TC em Educação” e “Sentido e significado da formação continuada para a prática pedagógica colaborativa na EI”. O segundo eixo, denominado **A prática colaborativa na EI e a intervenção pedagógica**, foi analisado por intermédio das abstrações auxiliares: “A tomada de consciência para a prática colaborativa na EI” e “A avaliação da intervenção pedagógica para o TC na EI”.

Começaremos pelo Eixo de análise 1.

5.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste eixo de análise, dedicarmo-nos às análises dos dados relacionados às contribuições teórico-práticas da formação inicial e ao sentido e ao significado atribuídos pelos professores às ações de formação continuada das quais participam – com foco, obviamente, em aspectos relacionados à formação para o TC em Educação, em especial, na EI.

5.1.1 - Formação inicial e suas contribuições teórico-práticas para o Trabalho Colaborativo em Educação

Nesta primeira abstração, analisamos as percepções das professoras de EI em relação às contribuições teórico-práticas da formação inicial para o seu trabalho docente. Para tanto, partimos da avaliação que as professoras fazem acerca do seu próprio processo de formação inicial e de como isso se vem refletindo em sua prática pedagógica.

Saviani e Duarte (2012) defendem que, na formação inicial de professores, é necessário que os conteúdos curriculares também sejam aqueles próprios ao domínio dos processos, ou seja, o conhecimento didático-curricular. Também relatam a necessidade de conhecimentos pedagógicos em relação ao conhecimento das teorias educacionais e a apropriação do conhecimento das condições histórico-culturais que determinam a tarefa educativa. Resumindo, “a perspectiva ideal para a formação do professor deve compreender o conhecimento do conteúdo, a formação didático-pedagógica e as condições históricas” (p. 67). Com isso, a formação caracteriza-se como atividade consciente e orientada para atingir determinadas finalidades.

Destacamos a importância do curso de Pedagogia quando refletimos sobre a formação inicial. Conforme defendido por Libâneo (2018, p. 23), é na Pedagogia que se encontra o campo de conhecimento que: “investiga a natureza das finalidades da Educação em uma determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social”. A Pedagogia precisa orientar os estudantes para as finalidades sociais e políticas, criando e organizando as condições metodológicas para oportunizar tais pressupostos. Considerando esses aspectos, iniciaremos com as questões propostas para as professoras sobre seus processos formativos.

No Bloco B das questões da entrevista semiestruturada, antes dos Encontros Formativos, foram realizadas perguntas referentes à formação das participantes da pesquisa. Primeiramente, indagamos o que as professoras entendiam por trabalho colaborativo, na

pergunta número 13 da entrevista: *Com suas palavras, o que você compreende por TC dentro de sua sala de aula?*

Como um trabalho em grupo, um trabalho de união, de um ajudar o outro, de colaborar. De olhar não só para os meus alunos, mas eu colaborar com minhas colegas, quando estão precisando de um auxílio (Ruth).

Trabalho Colaborativo é desde quando o professor tenha planejado sua aula, espere que aquilo ali seja bem recebido pelos alunos pra poder dar certo, eu entendo isso sobre colaborativo, tanto do professor como do aluno envolvido nessa atividade que foi realizada durante o dia. Um ajudando o outro nas dificuldades (Ana Maria).

O trabalho Colaborativo é aquele que a criança faz parte do ajudante do dia, de desenvolver atividade em grupo, direcionar um ao outro que está com dificuldade, orientar o colega através da minha orientação, eu trabalho assim mesmo, se eu vou trabalhar com os brinquedos, recreação, jogos, todo mundo se envolve na atividade e um ajuda o outro quando estão com dificuldades para realizar algo (Eva).

Entendo por minhas crianças colaborando, eu colaborando com elas. Acredito que seja isso, uma relação entre professor e aluno, um colaborando com o outro para o desenvolvimento, para a aprendizagem das crianças. Relação entre elas também, acho que elas aprendem muito umas com as outras, mesmo quando estão imitando uma à outra. Um trabalho em grupo. (Sylvia).

Mesmo destacando que o foco era o TC em sala de aula, a prof. Ruth foi a única que vinculou esse conceito à relação entre professores – também muito importante, como Damiani (2008) alerta, mas não sendo o foco da pesquisa e da questão em tela. Três professoras mencionaram “*trabalho em grupo*”, de uma forma genérica, bem como três mencionaram a palavra “*ajuda*”. Como discutido anteriormente, Damiani (2008) defendia que atividades realizadas em grupo oferecem certas vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizadas.

Por mais que entendamos que, para colaborar, seja necessário existir o outro mais experiente (VYGOTSKY, 1982), somente a professora Sylvia citou diretamente a relação entre professor e estudante visando a atingir objetivos, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ruth e Eva vincularam a ideia de trabalho em grupo ao sentido de “ajuda” e Ana Maria foi a única que não mencionou a palavra grupo ao explicar TC. Em sua resposta, ela destacou o TC na relação professor-estudante, assim como Sylvia – mas esta última também se referiu à colaboração entre as crianças.

Ruth, Ana Maria e Eva mencionaram que há uma ajuda mútua, vinculando a colaboração a momentos de dificuldades, tanto na relação entre professor e estudante, como entre as crianças. A ajuda tem sido relacionada com a ideia que docentes têm de TC, como já

havia identificado Castro (2008), em pesquisa tendo a EaD como campo empírico. Tal relação foi, igualmente evidenciada recentemente, por Castro e Silva (2022) em pesquisa com professores em atuação nas redes municipais do estado de Rondônia.

Baião (2015) comenta que o TC significa mais do que trabalhar em conjunto, tendo em vista que a colaboração acontece de forma não hierárquica, numa base de igualdade, ajuda mútua, para que sejam atingidos objetivos que favoreçam a todos. Identificamos em algumas falas que, por vezes, a colaboração é mencionada como uma muleta, em que a criança mais experiente ajuda a outra que está com dificuldades, com objetivo individual de auxílio somente para a criança que ainda não consegue fazer a atividade sozinha. Mesmo sem dominarem conceitos de Vigotski, os professores que mencionam a ajuda trazem a base do conceito de ZDI deste autor, que destaca a ajuda com meio para intervir na ZDI do “menos capaz” pelo “mais capaz” (VYGOTSKY, 1982).

Mas somente utilizamos o TC nos momentos de dificuldade? E a criança mais desenvolvida, será também atendida no processo de ensino pelo professor que promove o TC com seus estudantes?

Outro aspecto interessante foi a professora Sylvia citar a imitação, mesmo que no momento ela, possivelmente, não estivesse estabelecendo uma relação teórica consciente entre TC e imitação. É salutar, contudo, Sylvia expressar, de forma espontânea, a imitação, conceito de relevância na obra de Vigotski (2021) no que se refere ao desenvolvimento infantil. Como já comentamos, e aqui defendemos, baseados em pressupostos vigotskianos, a imitação é um caminho para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Anjos e Zocoler (2019) salientam que é um processo indispensável nesse caminho, potencializado pelas relações sociais e fundamental para a efetivação da colaboração.

Continuando, partimos para análise das respostas 14 e 15 das entrevistas semiestruturadas: *O curso de Pedagogia, em sua opinião, forneceu base teórico-prática em sua formação para a prática do TC? Especifique em que momentos/disciplinas ocorreu. e A qual referencial teórico estudado no curso de Pedagogia você vincularia o conceito de TC?*

Todas as professoras participantes da pesquisa responderam que a formação inicial não forneceu base para a prática de atividades colaborativas. Duas professoras, Eva e Sylvia mencionaram algum indício de conhecimento sobre TC. A professora Eva comentou sobre as disciplinas de estágio:

Fiz magistério primeiro e depois a graduação. Parece que, no magistério, utilizávamos mais a colaboração, conseguíamos visualizar a teoria na escola. Na graduação, me lembro

pouco sobre essa colaboração, tinha muita diferença no que aprendíamos na faculdade e o que fazíamos na escola. Talvez nos estágios, fazíamos planejamento juntas para levarmos para a escola (Eva).

Um destaque identificado nessa resposta refere-se à formação técnica em nível médio, o Magistério. Podemos associar essa percepção de Eva à pesquisa recente de Silva (2021, p. 101), com 52 professores atuando nos Anos Iniciais de escolas de Porto Velho, quando cita que alguns professores são bastante elogiosos ao Magistério. “Dois (4%) professores revelaram a importância que essa formação teve para sua atuação profissional, sendo, inclusive, para eles, até mais relevante do que a formação de nível superior em Pedagogia”. Eva reforça o fato de ter conseguido visualizar melhor a teoria na prática no magistério, no entanto, percebemos a contradição de não mencionar referenciais dessa época em sua prática – como destacaremos mais adiante nas análises. Podemos inferir que, possivelmente, seu contexto histórico-cultural pode ter oferecido abordagens diferentes de como ela percebe essa relação entre teoria e prática.

Todavia, há evidente tensão entre os professores no que se refere à relação teoria e prática. Em pesquisas que o Grupo HISTCULT vem realizando em cidades da Amazônia Ocidental, como Porto Velho e Ji-Paraná, em Rondônia; e Humaitá, no estado do Amazonas – em Silva (2021), Santos (2021) e Souza (2021), respectivamente –, são recorrentes as falas sobre a teoria da universidade estar dissociada e distante do “chão da escola”, da “Educação de verdade”. Reside aí uma dicotomização que, a nosso ver, prejudica o entendimento que esses professores deveriam ter sobre a ideia de práxis; e revela desconhecimento sobre a origem das pesquisas sobre os quais são construídas as teorias educacionais.

Destacamos, na sequência, o entendimento da professora Sylvia sobre TC, que parece ser diferente em relação às contribuições teóricas para a prática nas escolas:

Se o TC for o que estou pensando, tivemos na disciplina de estágio de Gestão e uma disciplina de Psicologia que não aprofundaram, mas pincelaram sobre o que eu acho que seja TC. Na de estágio, penso que trabalhamos em colaboração com a escola, pois tínhamos que ajudar na secretaria, na orientação, supervisão e gestão. A professora da disciplina de Psicologia falou sobre Vigotski, mas não consegui utilizar os conceitos na escola por falta de entendimento mais aprofundado dessa teoria. Mas alguns pensamentos desta professora ficaram guardados, tinha uma admiração enorme por ela.

Martins e Carvalho (2017, p. 2) explicam que a dicotomia entre teoria e prática tem permeado a formação em nosso país e os discursos na escola: “ora o pêndulo está na teoria, no conhecimento, no conteúdo a ser ensinado, ora está na prática, na didática, na forma de se ensinar”. Silva (2021), em sua pesquisa realizada em Porto Velho/RO, com professores de EF, destacou essa constante dicotomia entre teoria e prática nas percepções dos docentes. Em seu

estudo, para 12 professores, de um número total de 54, esse distanciamento deve-se ao afastamento do curso de Pedagogia da realidade educacional.

Quando iniciamos os estágios durante a graduação, percebemos essa realidade. Em todos os estágios dos quais esta mestranda participou, os professores que nos receberam proferiram falas de descontentamento com esse distanciamento, como se o que levamos da universidade não pudesse ser aplicado na escola, devido a “realidades totalmente distintas”, como se a universidade detivesse todas as teorias e a escola só tivesse uma prática desvinculada dessas teorias, algo inalcançável. Isso se explica diante da permanente dicotomia entre teoria e prática, que tem permeado a formação inicial em nosso país (MARTINS; CARVALHO, 2017) e percebemos esse contexto em nossas escolas de Porto Velho. Inclusive, nesta intervenção pedagógica, fui indagada sobre esse distanciamento, sobre a necessidade de a universidade conhecer melhor o “chão da escola” e não a “usar” somente nos momentos em que precisam fazer suas pesquisas, para falar mal e nunca mais voltar¹⁴. Defendemos que essa dicotomia não deveria existir, pois teoria e prática existem uma pela outra. Como existir uma prática sem teoria? Ou uma teoria sem prática?

Referente à pergunta 15, *A qual referencial teórico estudado no curso de Pedagogia você vincularia o conceito de TC?* em princípio, três professoras relataram não conseguir vincular o TC a algum teórico estudado no curso de Pedagogia. Diante de intervenções, visto que elas mencionavam não lembrar de nomes de teóricos, Ana Maria vinculou Montessori e Piaget ao conceito. Eva, por seu turno, vinculou o conceito à Piaget. E Sylvia foi a única que, de imediato, vinculou-o à Vigotski devido a vivências em uma disciplina, com uma professora em especial (citada acima). Vejamos suas respostas:

Não consigo me lembrar de nenhum teórico que eu pudesse associar ao TC, fiz minha graduação em 2008 na UEA e era em formato online, creio que não favoreceu para aprender esses conceitos (Ruth).

Não me recordo, tem muito tempo que terminei a graduação, em 2010. Mas se fosse para citar, colocaria Piaget e Montessori. Acho que Piaget se assemelha mais a essa prática de um ajudar o outro nas atividades (Ana Maria).

Da época do magistério, não lembro. Da Pedagogia, eu vincularia à Piaget. Trabalhamos bastante com o Construtivismo na escola, as professoras acham que é para deixar o aluno solto e não é isso, precisamos ser mediadores (Eva).

Eu vincularia à Vigotski, pois lembro da professora de Psicologia falando sobre a importância da interação entre aluno e professor para a aprendizagem e creio que seja

¹⁴ O que não aconteceu em nossa pesquisa, já que foi realizada uma avaliação em grupo para refletirmos sobre os avanços e as dificuldades que essa formação propiciou à prática de cada uma.

isso, trabalhar juntos (Sylvia).

Silva (2021), a quem recorreremos mais uma vez, destacou em sua pesquisa, também na cidade de Porto Velho, a falta de conhecimento da Teoria Histórico-Cultural por parte dos professores dos Anos Iniciais. De 54 participantes, somente um citou Vigotski como base teórica utilizada em sua prática devido à formação inicial, “dentre os 54 participantes da pesquisa, apenas um (1,8%) citou Vigotski, não sendo citado como uma única referência, além desse teórico, Piaget e Paulo Freire como importantes referências para sua prática” (SILVA, 2021, p. 109). As pesquisas de Santos (2021) e Souza (2021), também já mencionadas, revelaram os mesmos resultados: professores desconhecedores da Teoria Histórico-Cultural.

Esses são achados que não se diferenciam do que percebemos junto às quatro professoras de EI. Podemos inferir que a formação inicial está distante dessa base teórica, além disso, não estão sendo estudados outros autores importantes da Teoria Histórico-Cultural. Isso ficou evidente quando, no primeiro encontro formativo, a pesquisadora questionou sobre autores da Teoria Histórico-Cultural que elas conheciam e todas mencionaram conhecer somente Vigotski. Na formação inicial vivenciada por essa pesquisadora/mestranda, houve acesso a essa base teórica, mas, superficialmente, a seu ver, pois a disciplina tinha que dar conta de inúmeras outras teorias psicológicas, também importantes, porém, sobrando pouco tempo para aprofundar qualquer uma delas. E posso afirmar que não conheceu qualquer outro autor vinculado a essa teoria no curso de Pedagogia, somente Vigotski.

Jean Piaget (1973) é um conhecido autor no Brasil, que fundamenta inúmeros trabalhos nos cursos de Pedagogia e é referência importante para os professores brasileiros. Dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da Inteligência e da Psicologia Genética. As principais contribuições de Piaget foram vinculadas ao processo do conhecimento humano (epistemologia). A Epistemologia Genética defende que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da vida. Piaget procurou explicar o aparecimento de inovações, mudanças no percurso do desenvolvimento intelectual, assim como dos mecanismos responsáveis por essas transformações. Destacou a proposta de entender como a criança constrói conhecimentos para que as atividades de ensino sejam apropriadas aos seus níveis de desenvolvimento e definiu os estágios e os processos do desenvolvimento cognitivo tão conhecidos pelos professores.

Maria Montessori (1976), por sua vez, teve grande parte de sua obra direcionada à Educação Infantil. Suas contribuições mais marcantes são aos problemas educativos e pedagógicos das crianças. Baseou-se na perspectiva de que as crianças necessitam de um ambiente apropriado para viver e aprender. Sua abordagem consistiu em instaurar a “Ciência

da Observação” que existe na criança: “uma orientação inata para o aprendizado daquilo que é essencial para sua sobrevivência e melhor adaptação” (Montessori, 1976, p. 125). Segundo ela, por isso, a criança consegue aprender a linguagem humana e o desenvolvimento somente acontece a partir da liberdade autônoma e independente da criança.

Adiante nas questões que podemos relacionar com este eixo de análise referente à formação inicial, na pergunta 18, questionamos o seguinte: *Você utiliza alguma base teórico-prática de sua formação inicial em Pedagogia? Qual? Por quê? Como vem te ajudando?* As repostas foram as seguintes:

Não, todas aquelas que a gente aprendeu lá na graduação, e aprendemos muitas, ao me formar, não sabia o que usar. Nós trabalhávamos de um jeito, depois da BNCC, o trabalho é completamente diferente, então, praticamente, o que a gente aprendeu na graduação quase não se usa mais na prática devido à BNCC, que foi uma revolução. Se você pegar ela, as atividades que precisa desenvolver com uma criança de cinco anos é completamente diferente, ela trabalha essencialmente o brincar, então, existe uma prática antes da BNCC e pós BNCC. Ela é obrigatória, tanto que até o nosso planejamento é baseado nela. Mas agora você me pegou de surpresa, eu não consigo te dizer uma base teórica que utilizo devido essas coisas que te falei. Poderia citar a Maria Montessori, às vezes, pego algumas coisas dela. Mas, na maioria das vezes, não uso referenciais de autores na minha prática (Ruth).

É que a gente planeja os planos de aula recentes, aí eu não acabo embasando em nenhuma base teórica. Só na BNCC mesmo (Ana Maria).

Eu uso muito Jean Piaget, Cecília Meireles, Monteiro Lobato. Na prática da imaginação e da construção do pensamento, temos que fazer com que eles imaginem o contexto, vamos supor, vou contar uma historinha sobre o nosso livro que foi adotado, ele tem parte de história e, quando a gente conta a história, a criança consegue identificar e colar os personagens no quadrinho adequado passo a passo. Quando a criança mostra interesse também pela aquela história, se a gente não contar uma história com entonação para que chame a atenção da criança, ela perde o interesse e não consegue imaginar, então, a gente tem que estar sempre mudando, por isso, que eu uso vários acervos (Eva).

Eu não consigo usar só um autor, é sempre um pouquinho de um e de outro. Tem que estar funcionando na minha sala, então penso, quem foi que falou isso? Eu lembro que a colaboração... ah, quem falou? Foi Vigotski, então tá dando certo, então continuo. Quem falou sobre as fases? Piaget, então uso ele. Agora, sobre a BNCC, temos que usar. O que falta na escola é material, tem muita coisa interessante para fazer, mas a gente tem que inventar, a gente cria um monte de coisas para substituir os materiais que faltam (Sylvia).

Duas professoras, Ruth e Ana Maria, afirmaram não utilizar nenhuma base teórico-prática da graduação em Pedagogia, destacando a BNCC como único referencial. Eva citou Piaget novamente, além de obras de autores da literatura com os quais trabalha em suas aulas. Sylvia relatou usar um pouco de cada, “desde que funcione” em sua sala de aula. Mesmo com intervenções realizadas pela pesquisa no transcorrer das entrevistas, elas não conseguiram

destacar como essas bases estariam contribuindo com suas práticas. Mais uma vez, as professoras indicam descrédito relacionado à importância de referenciais teóricos à prática docente, corroborando o discurso que já destacamos dissociando teoria e prática e supervalorizando a prática pela prática.

Outro destaque nessas manifestações é a BNCC. O “currículo” que existe por detrás da BNCC (2018), em nossa observação, atua para unificar e não diversificar práticas e realidades específicas, não valorizando as singularidades de cada criança, principalmente quando pensamos em diversidades regionais, como acontece em nosso estado, onde há ribeirinhos, indígenas, quilombolas e imigrantes. Rodrigues e Abramowicz (2013) argumentam que a intencionalidade da BNCC está relacionada à ideia de que esta “unidade pretendida na multiplicidade” deva estar circunscrita ao currículo, metodologicamente, pela via do campo de experiência.

Quando Ruth fala sobre uma “revolução” que a BNCC provocou, e cita que ela trabalha essencialmente o brincar, levantamos um questionamento central. A Resolução 05 já não priorizava o brincar como atividade para o desenvolvimento infantil desde 2009? Relembrando, conforme à Resolução 05 (BRASIL, 2009a), em seu artigo 9º, “[a]s práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras [...]”. A brincadeira sempre teve papel importante no desenvolvimento da criança, como o próprio Vigotski (2018) afirmava há quase um século e que poderia ser adotado como base por essas professoras. Na perspectiva histórico-cultural, atentando aos pressupostos de Elkonin (1987), a brincadeira é a atividade principal da criança e, com ela, a criança desenvolverá habilidades imprescindíveis para seu pleno desenvolvimento, algo que a Resolução 05 preconizava, mesmo que de forma sutil.

Não podemos dizer que foi a BNCC (BRASIL, 2018) que trouxe esse avanço. Esta professora se formou em 2008 e entendemos que não teve acesso, na formação inicial, à Resolução 05 (BRASIL, 2009a), mas será que a formação continuada não deu conta dessa política pública tão importante? Isso será problematizado na próxima abstração, direcionada especificamente à formação continuada.

Em síntese, a abstração auxiliar “Formação inicial e suas contribuições teórico-práticas para o TC em Educação” indica: descrédito das professoras quanto à importância de referenciais teóricos para suas práticas; desconhecimento quase total acerca de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com poucas e superficiais referências a Vigotski; supervalorização à BNCC; e algumas ideias que convergem ao conceito de TC que aqui defendemos, com ênfase às expressões “trabalho em grupo” e “ajuda”.

5.1.2 Sentido e significado da formação continuada para a prática pedagógica colaborativa na Educação Infantil

Nesta abstração, consideramos as percepções das professoras referentes às atribuições de sentido e significado desses profissionais às formações continuadas das quais vêm participando desde o início da atuação docente até o momento da pesquisa. Destacamos que os processos formativos dos professores não se encerram com a conclusão do curso de Pedagogia, mas são intrínsecos a toda sua trajetória profissional (SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2018; SILVA, 2021).

Com base na prerrogativa da importância da formação continuada para a qualidade do trabalho docente na Educação Básica, indagamos às professoras participantes se essas formações vinham atendendo a suas necessidades teórico-práticas. Cabe ressaltar que, no que se refere ao TC, e aos pressupostos básicos da THC sobre desenvolvimento infantil, como foi possível destacar na abstração anterior, essas necessidades não parecem terem sido minimamente “atendidas”.

Uma dificuldade que encontramos, ao discorrer sobre a presente abstração auxiliar, foi a não elaboração de uma pergunta específica sobre o tema durante a entrevista. Assim, as percepções a seguir são frutos de manifestações espontâneas nas falas das professoras, tanto nas entrevistas quanto nos Encontros Formativos e na avaliação final da intervenção, em grupo. Consideramos importante destacar essas reflexões e desenvolver essa abstração.

Neste primeiro eixo analítico, a formação continuada emergiu como uma potente abstração auxiliar. Para desenvolvê-la, iremos considerar a participação das professoras em programas de formação continuada a partir da realidade concreta ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, objetivando estabelecer relações com a formação e com a prática colaborativa das professoras participantes da pesquisa.

Antes de avançarmos, é preciso conceituar e diferenciar sentido e significado. Segundo Vigotski (1996, p. 125),

A diferença, que é fundamental, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala.

É entendido, por Costas e Ferreira (2011, p. 215), que não existe uma relação fixa entre palavra e significado, que “pode-se pensar, portanto, que o significado se constrói em acordo com as situações vivenciadas”. Mas, que, quando é dicionarizado em uma palavra, o significado atinge estabilidade social. Já o sentido, “não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas” (*ibidem*, p. 216).

É neste espaço, da busca de sentido e significados da formação continuada para a prática pedagógica colaborativa na EI, sobre o qual ponderaremos agora. E podemos dizer que o significado traduz a compreensão social do que é trabalho docente, algo fixado socialmente; e o sentido traduz algo pessoal, a compreensão que as professoras têm sobre seu trabalho, sobre sua prática docente.

Silva (2021, p. 79) assim se refere sobre a finalidade do trabalho docente: “a função da escola, assim como o trabalho docente do professor, é guiar a apropriação da cultura acumulada aos estudantes, de forma colaborativa, entre pares”. É uma perspectiva histórico-cultural de prática docente. Perspectiva com traços colaborativos, como seria o ensino preconizado por Vigotski e por muitos dos seus seguidores, como da perspectiva colaborativa de trabalho entre professores destacada por Damiani (2004).

Com relação às professoras participantes da nossa investigação, em certas falas, percebemos que a maioria das formações pareciam não fazer sentido para elas. Durante os encontros formativos, surgiram as seguintes manifestações acerca das formações continuadas:

*Tem teorias que aprendemos na graduação que achamos difícil utilizar na escola, quando a gestão falou sobre **esta formação**, já pensei, lá vem alguém da universidade com essas teorias que não conseguimos usar no dia a dia. Acho que o mais difícil é aprendermos a ser mediadores e a criança conseguir aprender (Ruth).*

A SEMED faz o tempo todo formações, não podemos reclamar, mas não há uma continuidade, um momento de prática para nos aperfeiçoarmos. Sentamos, escutamos, escutamos e escutamos as palestras. Na gestão da secretária [Ocultado], todo livro didático escolhido para o ano, ela trazia um formador para nos ensinar como melhor aproveitar aquele material, sobre a didática, tinha oficinas. Depois que ela saiu, só enviam os livros e a gente que se vire. Me lembro bem de um momento de formação continuada, das oficinas realizadas pela GESTAR¹⁵, pois trazia cadernos de teoria e prática e o tempo todo a gente colaborava um com os outros. Tinha momentos de debate com guias de aprendizagem, o formador sempre entrevistava e falava da importância de fazermos o mesmo com nossos alunos, de sermos professores

¹⁵ O Programa Gestar foi desenvolvido pelo Fundescola em duas modalidades: Gestar I – para professores de 1ª a 4ª série e, Gestar II, para os de 5ª a 8ª série. Seu principal objetivo era a melhoria do desempenho dos estudantes nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores. O Gestar foi iniciado em 2001 e dividido em quatro etapas. O piloto atendeu aos estados do Acre, Goiás, Mato Grosso e Rondônia. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii->

mediadores. (Eva)

Temos formação de tantos assuntos, mas sinto falta de como usar dentro de sala de aula. Acho que conseguirei utilizar essa, pelo menos, a colaboração. Às vezes, usamos na prática e nem sabemos a que teoria pertence. Achei muito interessante aquele texto sobre as fases do desenvolvimento infantil, só conheci em Piaget, mas é diferente, né? Esses tempos, teve uma formação que falaram dessa teoria, mas não consegui entender como utilizaria na EI. Fiquei me perguntando se vocês iam trazer algo para usar na prática. (Ana Maria)

Particpei de várias formações depois que entrei na escola. Acho muito importante não pararmos de estudar, mas tem umas que não vejo muita utilidade na prática. (Sylvia)

A mediação foi citada pelas professoras Eva e Ruth. Mas esse conceito de mediação virou um jargão educacional, e não parece ser utilizado com o sentido originalmente concebido por Vigotski (1995) e amplamente estudado pela Teoria Histórico-Cultural (PRESTES, 2010; MARQUES; CASTRO, 2022). Ambas as professoras se referem a “professores mediadores”. Mas o que, ou quem, efetivamente, opera como mediador no processo de conhecimento na concepção da THC? Segundo Marques e Castro (2014, p. 178),

[o] professor, nessa concepção, não é o mediador, é o profissional responsável por potencializar a apropriação e o uso de ferramentas e signos pelos estudantes na escola, contribuindo sobremaneira para seu desenvolvimento intelectual e para sua inserção e participação na sociedade.

Diante dessa concepção histórico-cultural, as crianças terão uma relação com o mundo mediada por instrumentos e signos, em atividades mediadoras, em grande medida, mediante as relações com outras pessoas (VIGOTSKI, 1995; CASTRO, 2014). Assim como Marques e Castro (2014, p.178) defendem, “os mediadores (ferramentas e signos) servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre o mundo em que vive e é incido dialeticamente por esse mundo”.

E aí voltamos à importância da relação teoria e prática, mais uma vez mencionada, desta vez, por Ruth. Essa professora menciona que as teorias trabalhadas na formação inicial, e em ações de formação continuada, são *difíceis de utilizar na escola, que não conseguimos utilizar no dia a dia*. Mas dá indício de que *esta formação parece ser diferente, mencionando que o mais difícil é aprendermos a ser mediadores e a criança conseguir aprender*. Trata-se de um pensar teoricamente sobre a prática, mesmo que ainda muito basicamente. Em seu depoimento, Ruth atribui sentido à formação da qual estava participando e revela não atribuir sentido às teorias estudadas na formação inicial.

Eva e Ana Maria mencionaram sentirem falta de uma formação que esteja mais próxima da prática, isto é, que o processo formativo continuado faça sentido a sua prática docente do

cotidiano. Dois exemplos interessantes são por elas levantados. Eva cita um período em que os livros didáticos, quando distribuídos nas escolas, eram trabalhados por um formador junto às escolas com o objetivo de explicar aos professores formas de utilizá-los na prática pedagógica, em sala de aula. E Ana Maria, por sua vez, atribui sentido às *fases do desenvolvimento infantil* trabalhadas pela pesquisadora, na intervenção pedagógica, a partir do livro sobre as 7 de Pedologia de Vigotski. Segundo ela, até então, *só conhecia Piaget*. Ana Maria passou a ter uma outra “lente” para observar o desenvolvimento das crianças, diferente da concepção piagetiana construtivista, tão dominante nos cursos de formação inicial e nas escolas entre os municípios de estados que compõem a Amazônia Ocidental brasileira (SILVA, 2021; SANTOS, 2021; SOUZA, 2021).

Sylvia foi enfática, reconhecendo a importância da continuidade dos estudos pelos professores, mas disse que não percebe utilidade prática nas formações continuadas das quais têm participado. Essa professora se mostrou, ao longo de toda intervenção, interessada nas contribuições teórico-práticas propiciadas pelo processo formativo que constituiu a intervenção pedagógica. E isso era perceptível, desde o primeiro encontro, quando, em alguns momentos, somente ela estava atenta às colocações da pesquisadora. Sylvia mostrou ser uma profissional da Educação com vontade de aprimorar sua prática e, segundo nossas observações, atribuiu sentido às contribuições teóricas sobre ZDI, sobre imitação, sobre a Pedologia vigotskiana e, é claro, sobre as possibilidades de TC na EI.

Identificamos, anteriormente, que todas as professoras relataram dificuldade em utilizar bases teóricas no seu dia a dia, sendo as formações continuadas distantes das realidades vividas nas escolas. Gatti (2017) explica que, quando se fala de formação de professores, são necessários conhecimentos teóricos e didática para agir socialmente no local de trabalho. Tal formação deve abordar conteúdos salientes à vida humana e coletiva. Durante a avaliação em grupo, interpretamos o que entendemos como falta de sentido atribuído à formação continuada recebida pelas professoras. Eva, Ana Maria e Sylvia relataram os mesmos descontentamentos: i. formadores de outras regiões, não conhecendo a realidade por elas vivida; ii. formações realizadas por pessoas de áreas administrativas, sem nenhum conhecimento pedagógico científico; iii. formações basicamente teóricas, não possibilitando visualização na prática em sala de aula; iv. formações com tempo curto e nenhum acompanhamento pós-formação; e v. escassíssimas formações que adotassem como base a Teoria Histórico-Cultural.

Apreendemos, por meio das percepções das professoras participantes desta pesquisa, que se tratavam de profissionais com pouco ou nenhum acesso à Teoria Histórico-Cultural, o que também foi percebido e destacado na abstração anterior, sobre formação inicial.

Outra temática relacionada à atribuição de sentido às formações continuadas expressas pelas professoras durante os Encontros Formativos, refere-se ao período pandêmico, algumas das quais ocorreram no formato online:

*Me lembro de terem muitas formações pela SEMED sobre a BNCC, autismo. Tem o congresso com assuntos variados, sobre documentos que norteiam a EI. **Não me lembro sobre essa teoria.** Senti falta de formação para usarmos a tecnologia na pandemia (Ruth).*

*Teve uma sim com essa teoria, era uma formadora de fora, até falava de EI. Mas **confesso que não me lembro bem o assunto.** Não teve muitas sobre tecnologia mesmo, foi bem difícil fazer aqueles vídeos (Eva).*

*Passa um tempo, nem me lembro muito, geralmente, tem sobre Educação Especial, sobre BNCC, o Avança Porto Velho. **Tem umas que não consigo visualizar muito sentido,** pois não consigo chegar na escola e usar aquilo, mas é importante termos formações, alguma coisa aprendemos (Ana Maria).*

*Teve uma formação com essa teoria, lembro que ela falou de Vigotski, **mas não me lembro a temática** (Sylvia).*

Ana Maria utilizou, literalmente, a expressão **sentido**, enquanto Ruth, Eva e Sylvia relataram nem sequer lembrarem da teoria, do assunto e da temática, respectivamente. Ana Maria relata não conseguir atribuir sentido a algumas formações por não conseguir utilizar seus conteúdos em sala de aula. Parece não ocorrer a relação teoria-prática de forma adequada. E isso não se trata de utilitarismo, de uma defesa à formação tecnicista ou elogiosa ao magistério, simplesmente, mas de uma real falta de conexão entre a teoria que é ministrada nessas formações e a prática pedagógica dessas professoras. E o fato de as outras três professoras simplesmente não lembrarem do que fora trabalhado nas formações, ao nosso olhar, passa pela falta de atribuição de sentido ao que foi trabalhado nessas ações formativas continuadas.

Verificamos a falta de sentido atribuídas a algumas formações vivenciadas pelas quatro professoras. Sylvia e Eva lembram de uma formação com a Teoria Histórico-Cultural, mas não sobre a temática. Independente da base teórica, precisamos que as professoras sejam protagonistas de suas próprias práticas e, para tal, seria fundamental que as professoras pudessem ser ouvidas antes, durante e após as formações, como procedemos com a intervenção pedagógica. Também poderiam reformular a organização didática das formações e a definição de temas que se aproximem da realidade e das necessidades das professoras.

É visível e louvável a tentativa da SEMED-PVH em propiciar formação continuada ao quadro de professores do município, mas essas ações precisam ser aprimoradas e as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na região conhecidas. Vimos identificando e sinalizando, por

exemplo, a falta de temáticas específicas relacionadas ao desenvolvimento infantil. E não estamos nos referindo somente a documentos legais, mas do estudo aprofundado de teorias que possam ser utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento das crianças, como por exemplo, os pressupostos, deveras relevantes da THC. Chaves recomenda (2020, p. 230) que, em ações de formação continuada, baseadas na perspectiva histórico-cultural, existem duas prioridades: o diálogo e o estudo com professores. E que é necessário que essas ações “contribuam para a compreensão de que o desenvolvimento de capacidades humanas, como memória, atenção, linguagem verbal e criação está relacionado à organização do ensino”. E essas ações não poderiam ser organizadas para serem efetivadas colaborativamente? Formações que formadores e professores trabalhassem juntos, por meio do diálogo, da ajuda mútua, da troca de experiências, de estudos teóricos dirigidos e relacionados com problemas do cotidiano, de atividades colaborativas, enfim, que façam sentido às práticas das professoras.

As professoras Ruth e Eva também citaram falta de formação sobre tecnologia no período pandêmico. Nesse período, precisaram fazer vídeos, criar e administrar grupos de *WhatsApp* com os pais e utilizar ferramentas para alcançar as crianças de forma remota. Isso também foi amplamente expresso por professores de Rondônia na pesquisa¹⁶ de Castro e Silva (2021), que investigaram a formação continuada em Rondônia, por meio do Ensino Remoto Emergencial, no início da pandemia global de COVID-19. Esses professores, ainda em 2020, destacavam a ausência de formação voltada ao uso pedagógico de tecnologias. E alertavam que fossem tecnologias que fizessem sentido para o desenvolvimento de uma didática totalmente diferente para a maioria dos professores. Os professores deveriam ter recebido formação técnica específica sobre o manejo das tecnologias e formação pedagógica acerca das possibilidades educativas por elas propicias em relação às especificidades dos conteúdos ministrados. Dessa forma, a formação faria sentido em se tratando das necessidades emergentes daquele momento vivenciado.

Também é relevante destacar a atribuição de sentido das professoras ao TC na EI. Nossa percepção é de que, claramente, as professoras não compreendiam o significado do conceito de TC e, tampouco, o sentido que esse conceito poderia propiciar aos estudantes ao realizarem práticas colaborativas em sala de aula. Quando a professora Ana Maria expôs que, inicialmente, colocava as crianças em grupo e que, após a intervenção, afirma que “*agora sabe que não é só isso*”, visualizamos sua atribuição de sentido ao conceito de TC. Anteriormente, colocava as

¹⁶ Dossiê “Formação e trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: o que estamos fazendo? Percepções desde a Amazônia Legal”, um dos primeiros publicados no Brasil enfocando a pandemia de COVID-19. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/issue/view/66>.

crianças em grupo de forma mecanizada, algo sem consciência, pelo menos, quando se tratava de atividades colaborativas. Podemos inferir que, após a intervenção, a professora Ana Maria compreendeu o significado do termo e atribuiu sentido às possibilidades de uma prática pedagógica colaborativa para a EI.

A professora Eva relatou a falta de reflexão ao colocar crianças em grupo para fazerem atividades. Na verdade, segundo ela, faltou acesso à Teoria Histórico-Cultural, em específico, sobre esse conceito, bem como formação sobre a prática colaborativa na EI. Ninguém reflete sobre o que não sabe. Após a intervenção, compreendeu o significado de TC (DAMIANI, 2008) e o sentido de colocar as crianças em grupo, pois se apropriou de conceitos como ZDI e imitação (VYGOTSKY, 1982; VYGOTSKI, 1995).

Por fim, a professora Sylvia cita que tinha dificuldades em trabalhar em grupo e culpava a maturidade das crianças pelo fracasso. Compreendemos que algumas crianças podem ainda não estar desenvolvidas para determinadas atividades, mas, colocadas com crianças mais experientes, que já desempenham determinada atividade ou já dominam determinado conteúdo, conseguiriam realizar tais atividades mediante as tarefas colaborativas, em grupo. Também podemos destacar que Sylvia se apropriou do significado e do sentido da prática colaborativa na EI, destacando-se entre as professoras. Foi a que mais internalizou os conteúdos da THC na formação: compreendeu como usar os conceitos na prática, bem como as relações entre TC, ZDI e imitação.

Em mais uma conversa durante a avaliação em grupo, quando dialogando sobre os pontos positivos da intervenção pedagógica, foram perceptíveis outros indícios de atribuição de sentido para Ana Maria, Eva e Sylvia sobre a prática colaborativa:

Se tivéssemos aprendido esses conceitos na graduação, ou até depois de formadas, tenho certeza que seria uma professora histórico-cultural. (Ana Maria)

Gostei de estudar sobre isso, me sinto mais segura para dizer que minha prática é colaborativa. (Eva)

No primeiro encontro, você perguntou o que queria aprender sobre a teoria e eu disse que queria saber como usar na sala de aula. Tem sentido, agora, para minha prática, dizer que uso a Teoria Histórico-Cultural. (Sylvia)

O fato de Ana Maria mencionar que gostaria de ter aprendido mais sobre a THC, tanto na formação inicial como na continuada, demonstra motivação para a aprendizagem de conceitos teóricos, revelando possibilidades claras de superação da dicotomização teórica e prática. Sua motivação é facilmente percebida quando menciona que poderia ser *uma*

professora histórico-cultural.

Eva foi objetiva em expor sua segurança sobre sua prática, após a intervenção, que compreende o que é prática colaborativa. Sylvia relatou sua satisfação em compreender como utilizar a THC na prática. Todas essas manifestações, evidenciam motivação após a compreensão de conceitos teóricos, o que só foi possível, segundo nossa avaliação, quando tais conceitos tiveram sentidos para as professoras em relação com suas práticas em sala de aula.

Baseados nas percepções dessas professoras, entendemos que as mesmas não estavam tendo acesso a esse tipo de proposta formativa, como já mencionado na abstração anterior, sobre formação inicial, e conforme já mencionado por Chaves (2020). Podemos refletir que essa falta de acesso pode dificultar ou, até mesmo, impedir que as professoras possam desenvolver atividades colaborativas adequadas a fase de desenvolvimento infantil de suas crianças, permanecendo em uma prática baseada no empirismo, distanciada da ideia de Ruth, aqui defendida, de práxis (SAVIANI, 2012; SILVA, 2021).

Em suma, a abstração auxiliar “Sentido e significado da formação continuada para a prática colaborativa na Educação Infantil” revelou falta de sentido atribuída pelas professoras Ruth, Ana Maria, Eva e Sylvia às ações de formação continuadas das quais têm participado. Por outro lado, conseguiram compreender o significado do termo TC e atribuir sentido às atividades colaborativas em sala de aula, a partir dos conceitos teóricos apropriados durante a intervenção pedagógica. Tal atribuição de sentido parece ter relação direta com a proposta da intervenção de trabalhar os conceitos teóricos em constante relação com a prática pedagógica cotidiana das professoras.

5.2. A PRÁTICA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste segundo eixo de análise, dedicamo-nos à análise da prática pedagógica colaborativa das quatro professoras que participaram da pesquisa, considerando a tomada de consciência sobre essa prática e a avaliação da intervenção pedagógica e de seus efeitos sobre as participantes.

5.2.1 - A tomada de consciência para a prática colaborativa na Educação Infantil

Nesta primeira abstração, do segundo eixo analítico da nossa análise de dados, tratamos da prática pedagógica das quatro professoras em relação à sua possível tomada de consciência sobre a importância da prática colaborativa na EI.

Castro (2021, p. 8) salienta que, a partir de Vigotski, “[...] abre-se a possibilidade de estabelecer duas formas de ler o conceito de consciência em sua obra: como o próprio psiquismo humano e como o processo mental superior de tomada de consciência”, assim como Prestes (2010), que reconhece os dois conceitos como sendo distintos, mas interligados. A ideia a qual nos referimos, e que nesta abstração daremos destaque, é a tomada de consciência. Nas palavras do próprio Vygotski (1925/1991, p. 50): “dar-se conta de algo”.

No Bloco C da entrevista semiestruturada realizada antes dos Encontros Formativos, foram realizadas perguntas referentes à prática pedagógica das participantes da pesquisa. Da pergunta número 16, *A sua prática, na El, propicia atividades colaborativas com as crianças? Se sim, quais?*, destacamos as seguintes respostas:

*Eu acredito que propicia sim. De manhã, eu tô com o Pré-II, que já são alunos maiores. A gente trabalha com rotina né? Então, no primeiro momento que eles entram na sala de aula, a gente monta uma rotina, no meu caso, trabalho com os blocos lógicos, fazemos uma rodinha, **senta todo mundo junto e brincamos. Um ajuda o outro a montar castelo, ajuda o outro com massinha também.** Eles trabalham juntos, o trabalho que é individual é a hora do pintar. Muitas vezes, eu faço separado chamando um por um pra ver o desenvolvimento, porque, se deixar todos eles juntos, uma pinta o do outro. Outro momento é a fila, também ajuda a se comportar ou vão de mão dadas, então, eu acho que faço diversas atividades colaborativas. (Ruth)*

*Faço sim, algumas atividades colaborativas. Uma sala de aula bem cheia, pequena, quase não dá para poder envolver eles nas atividades colaborativas. É bem difícil mudar a rotina deles na sala de aula. Eu já fiz um trabalho com eles do mercadinho das letras, eles mesmos trouxeram de casa os produtos, os materiais, os rótulos. Foram expostos na sala, eles puderam se movimentar, ficaram bem à vontade para poder explorar todas as coisas que tinham. Trabalhamos as letras, os rótulos dos produtos, **cada um ajudando o outro quando tinham dificuldades.** Entendo isso como atividade colaborativa. (Ana Maria)*

*Creio que sim, na hora do brincar, **fazem as coisas em coletivo** e guardam os brinquedos depois. Quando fazemos pintura com tinta guache, eles lavam o pincel, eles guardam, eles limpam a mesa, se jogar papel no chão vão juntar, eles já sabem que precisam fazer tudo isso e **a organização fortalece a convivência em grupo.** (Eva)*

*Se for o que eu estou pensando, então, todo o tempo temos atividades colaborativas, porque o material é compartilhado, eles sabem que tem que pegar o material, que o amigo que não tem eles têm que emprestar e me deixa ver... **quando um não sabe atividade e outro terminou primeiro, ele vai lá e ajuda o colega.** Eu oriento a fazerem isso e agora não preciso nem mais falar, já está na mente deles. Tem trabalhos que a gente faz em grupo, tem algumas crianças que dão um trabalho para se ajudarem, por exemplo, eu fazer um grupo de cinco na minha sala eu já vi que não dá certo, mas **eu fazia um grupinho de dois e entendi que funcionou melhor.** Creio que não estão maduros ainda para isso. (Sylvia)*

Percebemos, nos depoimentos pré-intervenção das professoras, tanto atividades relacionando trabalho em grupo ao comportamento das crianças, como à realização de tarefas. Relacionaram TC a atividades que ajudam na rotina e na organização de sala de aula.

Declararam, em suas entrevistas, nos Encontros Formativos e na entrevista individual, que a pandemia dificultou a aprendizagem de comportamentos sociais que, sem a sociabilização na escola, ficou prejudicada. Mas o que temos defendido como TC, com base em Vygotsky (1982), Damiani (2008), Castro (2008), Fullan e Hargreaves (2000), Schlemmer *et al.*, (2009), Baião (2015), Torres, Alcantara e Irala (2004), objetiva ajudar no comportamento das crianças? Em se tratando do desenvolvimento de qualquer habilidade no plano cognitivo, entendemos que sim. Sim, uma criança pode desenvolver habilidades sociais imitando a professora, os pais e o coleguinha. Neste caso, mesmo que inconscientemente, mesmo não sendo uma ação intencional e embasada teoricamente pelas professoras, há indícios de TC nesse tipo de concepção de organização.

As crianças imitam comportamentos dos adultos desde cedo. Com o tempo, apropriam-se de padrões sociais por meio da linguagem na vida em sociedade. Seu primeiro contato é com a família e, posteriormente, com colegas e educadores na escola. Já discutimos anteriormente sobre a perspectiva de imitação em Vigotski estar relacionada a outros aspectos, como o do desenvolvimento da linguagem interna, da colaboração e da ajuda mútua. Ao repetir ações, gestos e palavras, as estruturas psicológicas da criança modificam-se, provocando novas ações. Anjos e Zocoler (2019, p. 73) destacam que “Vigotski concebe a imitação como toda atividade que a criança não pode realizar sozinha, senão por meio da colaboração e diretividade do adulto”. Pensando nessa perspectiva, podemos pensar uma possível relação do TC com esses comportamentos que as professoras citam, por meio da imitação. Por exemplo, quando uma criança organiza os brinquedos da forma adequada, outras, por imitação, farão o mesmo, aprendendo a organizar daquela forma, mais adequada e mais eficientemente. Em outro exemplo, se a professora limpar uma mesa, algumas crianças poderão querer fazer o mesmo. O objetivo principal da colaboração é identificar funções psicológicas em maturação para, então, propor estratégias pedagógicas em situações de ensino visando ao desenvolvimento dos estudantes. Não concordamos que o TC deva ser utilizado com o mero objetivo de “podar” comportamentos sociais, mas o desenvolvimento de habilidades e comportamentos sociais é fundamental na EI (BRASIL, 2018; BRASIL, 1998) e engendra ações cognitivas importantes no processo de desenvolvimento das crianças na primeira e na segunda infâncias.

Mas as professoras Ruth, Ana Maria e Sylvia também se referiram à ajuda na realização de tarefas pelas crianças mais experientes, para montar o castelo, ajudar com a massinha, com as letras, com rótulos de produtos e, como Sylvia exemplificou muito bem: *quando um não sabe atividade e outro terminou primeiro, ele vai lá e ajuda o colega*. A ajuda mútua vem sendo, reiteradamente destacada em pesquisa sobre TC, como em Castro (2008) e Castro e Silva (2021)

relacionando este conceito a adultos. Neste caso, aplica-se a crianças na EI.

Decorrido o processo formativo, após a intervenção, elas apresentaram maior propriedade teórica para responderem se suas práticas propiciavam atividades colaborativas:

Sim, sempre fiz as crianças trabalharem em grupo. A EI é o primeiro contato da criança com a escola, ficarão um bom tempo compartilhando, se ajudando, trocando aprendizagens. (Ruth)

Tinha alguns momentos que sim, pois sei que não é só colocar em grupo, né? Mas quando eu tinha tempo, separava os grupos com intenção de um ajudar ao outro, sabia o que cada um conseguia fazer, então já colocava com essa intenção, fazia intervenções individuais. (Ana Maria)

Agora, vejo que não, quando colocava as crianças em grupo, não refletia sobre o que cada uma já sabia, se uma ia conseguir ajudar a outra. Até tinha objetivo com algo que eu queria que aprendessem, mas não instigava essa coletividade. Não pensava na imitação que estudamos, que só irão imitar o que já podem fazer. Na verdade, achava que imitar era o mesmo que copiar. (Eva)

Não, como falei tinha muitas dificuldades de fazer com que trabalhassem em grupo, virava um caos e colocava a culpa na maturidade deles. Quando colocava em duplas, não pensava nessa intervenção que podiam fazer um com o outro, com consciência, não pensava como naquele slide da árvore das maçãs, no que estava em desenvolvimento, pensava no que já sabiam fazer e entregava para eles ou algo muito distante para fazerem. (Sylvia).

A professora Ruth apresenta uma resposta genérica, não mudando muito sua percepção pré-intervenção, ser compararmos suas duas respostas – possivelmente, por não ter sido assídua às atividades propostas, faltando ao primeiro encontro e saindo mais cedo de alguns outros, devido a problemas pessoais. E isso fez diferença, comparando com o avanço demonstrado nas respostas das outras professoras, cuja tomada de consciência sobre pressupostos essenciais ao TC é perceptível nos depoimentos acima.

Ana Maria relatou que já realizava atividades colaborativas, com a intenção de colocar uma criança para ajudar a outra e que ela mesma fazia intervenções com a finalidade de colaborar com as crianças. Já a professora Eva avaliou que não incentivava o trabalho no coletivo, que colocava as crianças em grupo somente por colocar, sem refletir sobre o NDR, sinalizando que, agora, após a intervenção, apropriou-se do conceito de imitação, de que imitar é somente fazer uma mera cópia. Eva, em sua autocrítica, demonstra um conhecimento teórico que não era capaz de explicitar antes da intervenção. Sylvia, que apresentava maior conhecimento do que as demais professoras acerca da THC, desde o início, cita claramente a ZDI “de Vigotski”, avaliando que não a utilizava para a separação das crianças em grupos, fato de que tomou consciência após a intervenção e relevou durante esta última entrevista.

Continuando, em relação à pergunta número 17, ainda no pré-intervenção, *Como você*

avalia a utilização de atividades colaborativas em sua prática pedagógica para o desenvolvimento das crianças?, as professoras assim se manifestaram:

*Avalio como indispensável porque nós precisamos despertar esse olhar colaborativo e desenvolver na criança esse modo de fazer as coisas. Eles vão levar pra vida toda, de trabalhar em grupo, de respeitar, é colaborando com o outro, com a professora, no caso, se sentirem útil, é um desenvolvimento que é essencial e vão levar para a vida toda. Essas atividades em grupo **ajudam muito na parte motora**. (Ruth)*

*Acho importante, tanto da parte da curiosidade deles em aprender, é diferente, é o novo que chama muito atenção deles nessa questão e foge mesmo do tradicional, de atividade impressa, da atividade desenhada. **Favorece na parte motora**, então para eles é bem aceito. (Ana Maria)*

*Acredito que **ajuda muito no desenvolvimento motor** porque ela vai aprender a manusear os objetos. A criança, na EI, não tem uma boa coordenação e nenhum equilíbrio corporal. Muitas delas não conseguem fazer certas atividades, têm dificuldade com certas brincadeiras que ajudam muito no desenvolvimento motor quanto no cognitivo, e as que já sabem, as outras vão imitando e fazendo até aprender a brincadeira. (Eva)*

*Facilita porque tanto o amiguinho que está ajudando se sente bem, se sente útil, quanto quem está sendo ajudado também, fica feliz com o coleguinha ajudando e vendo que ele também tem aquela capacidade de fazer aquilo. Até na arrumação da sala quando acaba a aula, eles já vão arrumando a sala. Já conversei com eles que a tia da limpeza vai entrar aqui, a gente também não pode deixar a sala bagunçada que se não vai ficar triste e daí eles já organizam bem. Creio que também ajude quando eu faço uma intervenção, por exemplo, ensinando a pegar um lápis, **na parte motora**. (Sylvia)*

Falar sobre a aplicação de um conceito na prática pedagógica não vem sendo fácil para os professores que vêm participando das pesquisas que realizamos no Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR (SILVA, 2021; SANTOS, 2021; SOUZA; 2021; CASTRO; SILVA, 2022).

A prática, pensada teoricamente, o movimento efetivo da práxis, é um desafio que vem sendo apontado por nossas pesquisas – com especial destaque para os estudos de Silva (2021). Quando foram instigadas a explicar a utilização de atividades colaborativas em suas práticas pedagógicas, o grande destaque, feito pelas participantes da pesquisa foi, a contribuição desse tipo de atividade ao desenvolvimento motor das crianças, enfatizado por todas as professoras.

Todas citaram o desenvolvimento motor e exemplos que podem ser considerados como desenvolvimento cognitivo, mesmo sem citá-los. Tivemos a impressão de ainda possuírem um entendimento superficial sobre o desenvolvimento infantil, pois não conseguiram expressar mais claramente como essas práticas colaborativas ajudariam no desenvolvimento motor das crianças – mesmo com as intervenções da pesquisadora. A professora Ruth cita que as atividades em grupo ajudam no desenvolvimento motor. Mas, ao ser indagada sobre em quais atividades propriamente ditas, não citou exemplos. Ana Maria mencionou atividades que *fogem*

do tradicional desenvolvem mais, no entanto, não conseguiu exemplificar nenhuma. Eva comentou que, por meio da brincadeira, desenvolve a parte motora e cognitiva e citou a imitação no decorrer dessas brincadeiras, mesmo sem a consciência da relação desses conceitos e de seus significados para a prática pedagógica e para o desenvolvimento infantil. Por fim, a professora Sylvia destacou atividades colaborativas realizadas entre as crianças e entre ela e as crianças, como exemplo: ensinar a pegar um lápis. Foi um único exemplo, mas que nos remete à criança imitar a pegada no lápis da professora e do coleguinha que já o faz de forma adequada

Ao propor a mesma pergunta, pós-intervenção, assim destacaram:

Avalio como importante e necessário. Esses tempos, fiz uma atividade com eles da pirâmide alimentar. Eles se expressaram bastante, pedi pra trazerem figurinhas, imagens de casa. Talvez, eu tenha que melhorar na parte das brincadeiras. Muitas vezes, deixo eles brincarem por brincar. (Ana Maria)

É muito importante porque quem não sabe aprende com o outro e quem sabe consegue ensinar. Ele começa a observar e imitar a atividade do outro, eles já avaliam se o do outro está mais bonito, se está errado, esse trabalho em conjunto contribui muito para o desenvolvimento cognitivo, motor, cultural. (Eva)

Acho muito importante. Temos que pensar nas atividades colaborativas com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Poder ver se já estão maduros, o que poderemos fazer, o que ainda não podemos. (Sylvia)

A professora Ana Maria conseguiu citar uma atividade realizada com as crianças sobre a pirâmide alimentar. Anteriormente, ela verbalizou sobre atividades que “fugissem do tradicional”, mas não conseguiu exemplificar. Esta professora, após o processo formativo, assumiu que deve direcionar melhor as brincadeiras e fez relação com o desenvolvimento. Borges (1999, p. 42) defende que “o brincar é algo intrínseco à vida de toda criança, seja de maneira livre ou sistematizada”, daí a importância “de oferecer na escola, atividades em cujo desenvolvimento as crianças possam participar”. As crianças, por meio das brincadeiras ou jogo de papéis, conseguem refletir o meio em que vivem, passam a reproduzir ações dos adultos e “opera[m] com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma[m] consciência deles e das ações humanas realizadas com eles” (FACCI, 2014, p. 69).

Ana Maria dá indícios de tomada de consciência sobre pressupostos fundamentais ao TC. Quando comentou sobre atividades tradicionais, explicou que são atividades que não usem o livro, não usem somente folhas impressas. No entanto, precisamos refletir se não poderiam ser atividades colaborativas. Uma atividade impressa, com intencionalidade, colocando pares ou grupos para trabalharem, visando ao alcance de processos psicológicos em maturação, também podem efetivar atividades colaborativas. Não são somente atividades inovadoras que

serão consideradas TC, não será a mídia que fará a diferença nesse caso, mas dominar o conceito e o que ele pode proporcionar em termos educativos.

Eva cita o TC, a imitação e, pós-intervenção, consegue mencionar exemplos de desenvolvimento. Por último, a professora Sylvia faz relação entre TC e desenvolvimento, destacando o objetivo principal da colaboração. Visualizamos indícios de tomada de consciência, em comparação às respostas anteriores, por parte dessas três professoras, mesmo que ainda apresentando pouco aprofundamento na relação do TC com o desenvolvimento infantil.

Durante os Encontros Formativos, ao explanarmos um pouco sobre desenvolvimento infantil, sobre alguns pressupostos que constam no livro “7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia”, e os estágios por Elkonim (1987), as professoras mostraram-se interessadas, pois não estudaram essa concepção teórica nem na formação inicial e nem em formações continuadas. Como destacamos no Eixo 1, o pouco acesso a pressupostos das THC reduz a possibilidade de trabalhos na EI mais conectados com possibilidades de ensino voltadas ao desenvolvimento pedológico das crianças nas escolas.

Quando perguntadas sobre a obra de Vigotski e sobre Elkonin, Eva, Ana Maria e Sylvia assim responderam:

Não conheço esse autor, ele fala sobre os estágios? Igual Piaget fazia? (Eva)

Que interessante esse autor, ele divide as fases, nunca ouvi falar. (Ana Maria)

Isso é muito importante, essa parte das neoformações, da atividade principal de cada estágio, nós tínhamos que saber isso para entender como funciona a criança. (Sylvia)

Como já tínhamos comentado na discussão acerca da abstração sobre a formação inicial das professoras, nela não são apresentados autores vinculados à THC além de Vigotski. E este, superficialmente. Mais uma vez, aparece Piaget, bem conhecido por destacar as fases das crianças. E é importante essa tomada de consciência da Sylvia ao relatar sobre a importância das professoras de EI terem conhecimento sobre desenvolvimento infantil para poderem entender melhor como a criança se desenvolve e propiciarem atividades adequadas a este público. Vygotsky (1982) alertava que psicólogos e educadores de sua época observavam apenas os processos já construídos durante o desenvolvimento infantil, e parece que ainda estamos nessa época. Como as professoras poderão superar essa realidade sem formação para tal? Como irão se atentar às funções que estão se desenvolvendo em um período etário? Como diagnosticar a idade pedológica de cada criança?

A última pergunta sobre a qual discutiremos na análise da presente abstração auxiliar é a 19: *Durante a pandemia do Covid-19, aconteceram mudanças em sua prática pedagógica? Toda essa experiência difícil, algo ficou de interessante que mudou a sua prática?*. As respostas foram as seguintes:

*Na pandemia, tivemos que nos habituar com o novo, que foram as aulas online, de trabalhar com os grupos de WhatsApp, formular as apostilas para que esse aluno tivesse as atividades em casa. Eu não julgo que foi uma prática que teve um resultado positivo, principalmente, olhando para a EI. Os pais não se sentiram naquela obrigação de fazer as atividades, de ter feedback, de trazer a apostila que preparamos com tanto carinho. Imprimia, vinha pra escola muitas vezes correndo risco de pegar a doença para eles virem buscar. Sempre fica alguma coisa de interessante para sua prática, alguma coisa que você utilizou durante a pandemia e pretende continuar na prática. Antes não usava a prática de fazer contato com os pais pelo WhatsApp e reuniões pelo Meet. Então, viabilizou bastante trabalharmos nesse sentido. Com a criança, é difícil continuar, até porque dar uma aula pelo telefone pra criança não prende a atenção dela. **Tivemos que nos unir e buscar novas práticas, ideias daqui e dali para que o conhecimento chegasse de forma objetiva para os nossos alunos.** (Ruth).*

Foi muito difícil. O que mudou foi a parte tecnológica porque a gente teve que se adaptar ao novo, as crianças também, os pais, na verdade, a maioria tentava fazer as atividades, mas quem ensinava era o pai, né? Agora, uso a tecnologia como ferramenta para atingir algum objetivo de certa atividade, antes usava sem intenção, mais para entretenimento. Então, foi mais ou menos isso. (Ana Maria)

*Eu sofri muito porque eu sou analfabeta digital, aí é difícil, né? Muita dificuldade para fazer aqueles vídeos. Eu fazia o vídeo muito grande, pois eu falo muito. Até eu me adaptar, eu **envolvi muitas pessoas do grupo da escola para me auxiliar para poder fazer esses vídeos.** A Kétila fazia os vídeos maravilhosamente, ela faz bem da história de Rondônia, tudo o que ela fazia colocava no grupo, eu sempre copiando e fui me desenvolvendo aos poucos, mas, até hoje, tenho dificuldade. Na parte dos vídeos-aula, na parte da gente colocar a criança para interagir, cantar, brincar, imaginar e a gente filmar, tirar foto, utilizar a imagem. Algumas coisas necessárias vimos que dá pra aproveitar. Eles querem sempre mudanças, eles falam o que querem. Antes, as crianças quase não falavam, ficavam sentadas e a gente jogando um monte de conteúdo para eles, hoje, a gente já consegue fazer um trabalho mais multidisciplinar, eles participam mais. (Eva)*

Todo dia eu mandava WhatsApp, um vídeo curtinho. Primeiro eu gravava o vídeo, depois eu comprimia ele para enviar para os pais. Eu explicando uma atividade com o meu rosto no vídeo, eu morro de vergonha. Eu dava aula online para eles também uma vez na semana. Morria de vergonha, mas tive coragem, então, foi bom nesse sentido. Um lado bom foi precisar pensar em muita coisa que não seja o papel. Em todas as atividades, não ia papel, foram várias atividades de pegar pregador, de pedir ajuda dos pais em casa, pegar os brinquedinhos e fazer gelo com os brinquedinhos coloridos da criança, depois passava no papel, então, isso defino como algo interessante que ficou hoje em dia, utilizo isso na prática agora (Sylvia).

Fica visível que todas tiveram dificuldades neste período de pandemia. Ruth citou os grupos de WhatsApp e as “aulas online” como um desafio. Mas também comentou que continuará utilizando esses grupos para se comunicar com os pais e que poderia continuar

usando as reuniões pelo *Meet*, algo que a ajudou no período pandêmico. Referente à prática pedagógica, ela não citou algo que tenha mudado, apenas relatou que as professoras se uniram para trocar ideias, para mandarem atividades objetivas para as crianças. Este é um ponto importante, também destacado por Eva, pois remete ao TC entre professores para superarem as dificuldades durante a pandemia, algumas com mais conhecimentos sobre o uso de tecnologias, outras menos; umas aprendendo com as outras.

Ana Maria cita a parte tecnológica, enfatizando que a continuará usando em suas aulas, inclusive, na aula que observamos, utilizou o Datashow para apresentar o vídeo da história. Eva expôs sua dificuldade com a tecnologia, mas mencionou que percebeu mais participação das crianças após a pandemia. Também não citou especificamente mudanças em sua prática pedagógica. Sylvia relatou que achou interessante pensar atividades que não demandassem o uso do papel, impressas, como sempre foram as da escola antes da pandemia. Um exemplo, foi umas das atividades realizada com as crianças, na aula observada pela pesquisadora, na qual, ao invés, de pintar os cabelos da personagem da história com lápis de cor, levou tipos diferentes de macarrões para que os pintassem com tinta e colassem. Nossa percepção é de que houve mudanças na prática das professoras Ana Maria e Sylvia, após a pandemia, diante do que comentaram. No geral, as quatro professoras passaram por experiências de grande exigência e de enfrentamento do “novo” durante a pandemia. E sentiram que o uso das tecnologias pode exercer influência em termos de inovação em suas práticas junto às crianças.

Em suma, a abstração auxiliar “A tomada de consciência para a prática colaborativa na Educação Infantil” revelou apropriação de elementos fundamentais à execução de atividades colaborativas. É nítida a evolução de Ana Maria, Eva e Sylvia com relação ao que pode ser, de fato, uma atividade colaborativa, em comparação com o que pensavam antes do processo formativo. Ruth, por seu turno, por ter participado pouco das atividades, nitidamente, não indica tomada de consciência acerca desses elementos. Com relação à prática pedagógica pós-pandemia, Ruth e Eva fizeram depoimentos com forte indícios de colaboração entre as professoras durante este período excepcional da nossa sociedade que tanto afetou as escolas. Em síntese, no entanto, nenhum elemento sobre aumento ou diminuição das possibilidades de TC na EI, como consequência do período pandêmico, foram percebidos. Por outro lado, o uso tecnologias parece ter sido, em alguns casos, uma tendência de inovação pedagógica em suas práticas, pelas aprendizagens em tecnologia necessárias ao cumprimento das atividades durante a pandemia da COVID-19.

5.2.2 - A avaliação da intervenção pedagógica voltada ao Trabalho Colaborativo na EI

Nesta última abstração, do segundo eixo analítico e da nossa análise de dados, tratamos da avaliação da intervenção pedagógica que empreendemos, em relação ao TC na EI. Iniciaremos com os registros da avaliação coletiva, realizada no dia 21/11, mas sem elementos relacionados à professora Ruth, que alegou estar com problemas de saúde neste dia.

Deixamo-las à vontade para expressarem suas impressões acerca do processo formativo e destacamos a importância desse momento para analisarmos possíveis pontos negativos, positivos, inovações etc. Em alguns momentos, foram necessárias interposições da pesquisadora para que não fugissem do assunto e no sentido de instigá-las a abordarem aspectos relevantes da intervenção pedagógica.

Iniciamos a conversa pelo quesito planejamento. Tivemos dificuldades nesse momento, pois o encontro destinado para essa atividade não foi satisfatório, visto que não saímos desse encontro com algo sistematizado, apenas ideias soltas. Foi um ponto negativo. Tivemos a percepção de que essas docentes não estavam habituadas a planejar rotineiramente. Para Luckesi (2011, p.125)"[...], planejar significa traçar objetivos e buscar meios para atingi-los". O planejamento se faz necessário para direcionar o trabalho do professor em sala de aula e para ser possível mensurar as condições necessárias para alcançar os objetivos preestabelecidos. As professoras Eva e Ana Maria fizeram, respectivamente, os comentários que seguem:

Planejo minhas aulas sempre, acho extremamente importante para me organizar. Faço rapidamente, tenho ideias e esboço algo no papel.

Planejo no fim de semana minhas aulas, às vezes, acontece alguma coisa e embola tudo, mas consigo me organizar, pegamos tarefas umas com as outras, algo que já aplicamos.

Durante a observação, em sala de aula, da prática das professoras, visualizamos quando a professora Eva foi fazer a contação de histórias, alguns momentos de dificuldade, como se não tivesse lido ainda aquele livro. No outro dia, ela relatou que tinha feito a contação também para a turma da tarde e havia sido melhor, pois, como havia lido na turma da manhã, conseguiu fazer uma entonação melhor em certos momentos da história. Quando a professora Ana Maria cita que “*pega atividades*” de outras professoras quando há algum problema em sua organização, parece-nos que o planejamento não esteja sendo uma prioridade. Pinto (2009) e Fullan e Hargreaves (2000) defendem que é necessário tempo para que o TC seja favorável à prática docente, para que os professores possam articular, planejar conjuntamente, socializar experiências, dentre outras ações.

A professora Ruth foi a que menos participou do processo de construção do planejamento. Sugeri algumas ideias, mas, na sistematização do seu planejamento, não usou

nenhuma dessas atividades. Fez poucas atividades com as crianças, inclusive, agrupando cinco duplas para fazerem um desenho da personagem principal da história. Em certos momentos, percebemos que só uma criança de uma dupla estava realizando a atividade e a outra só ficou olhando. Já as crianças da segunda dupla não conseguiam aceitar as ideias uma da outra, sobre tamanho da cabeça, cor da pele ou características da personagem, e fizeram dois desenhos diferentes na mesma folha. Uma terceira dupla, formada por um menino e uma menina, apagavam o desenho um do outro, pois a menina achava que a personagem tinha que estar de saia e o menino não gostou. Em outro momento, ela desenhou uma boca retrucando: *todo mundo tem boca*; e ele questionava: *ela não tem, não está falando nada*. As crianças não se conseguiram entender e fazer um trabalho em grupo, mas a professora não interveio.

Mesmo com esse comportamento questionável referente ao planejamento, todas as professoras comentaram que gostaram desse momento, pois, no cotidiano da escola, não conseguem tempo para planejarem juntas, trocaram ideias, informações do que estão realizando em sala de aula, quais os avanços alcançados, o que não deveria estar acontecendo etc. Eva, Ana Maria e Ruth possuem contrato de 25 horas, a única que possui contrato de 30 horas é a professora Sylvia. Conforme a lei nº 360, de 04 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009), que “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho - Rondônia, e dá outras providências”, consta no art. 15, consta que, “com cargas horárias de 25 ou 30 horas semanais, observar-se-á o limite máximo de 20 horas para a docência e as horas restantes para o desempenho das atividades de planejamento”. Por isso, destacamos que esse fator planejamento é problemático.

Contudo, consideramos importante destacar que o princípio da colaboração foi estabelecido, pois as professoras pensaram conjuntamente, todas participaram do processo de construção das atividades colaborativas, compartilharam materiais e ideias (até mesmo para outras professoras da escola que não participaram na pesquisa). A professora Sylvia destacou a importância da colaboração entre escola e universidade. Como Círiaco, Morelatti e Ponte (2017), também defendemos a relevância da parceria entre escola e universidade para a formação de professores, abrindo possibilidades para romper com o isolamento dos docentes atuantes nas escolas e para criar chances de desenvolver posturas investigativas sobre os processos de ensino e de aprendizagem por parte desses profissionais. E foi o que a nossa pesquisa realizou por meio da intervenção pedagógica: um processo formativo baseado em pressupostos e conceitos de uma teoria pouco estudada na universidade e nas formações continuadas em Porto Velho em que foi possível pensar sobre sua pertinência prática, em sala de aula, no chão da escola.

Durante nossas conversas, as quatro professoras relataram que muitas crianças não estavam conseguindo escrever seus nomes, mesmo com a ficha ao lado. Falaram bastante sobre essa realidade, mas, no momento de planejarem, não focaram em estratégias para superar esse problema dentro das suas salas. Quando a professora Sylvia sugeriu o tema “Consciência Negra”, as outras professoras gostaram da ideia e logo começaram a pensar em atividades. Frisamos que a professora Sylvia explicou que gostaria de realizar algo referente a essa temática, pois estava averiguando situações de racismo em sua turma, como o caso de uma criança não querendo brincar com outra pelo tipo de cabelo da colega. Já defendemos, anteriormente nesta dissertação, que o TC pode ser uma importante ferramenta também para a resolução de problemas na escola (DAMIANI, 2004; FULLAN; HARGREAVES, 2000; PORTO, 2009), conforme pensado pela professora Sylvia.

A professora Ana Maria relatou que seria bom esse tema, pois precisariam fazer um projeto, mais adiante, já que se aproximava a data da Consciência Negra no calendário escolar. Não foi algo imposto, todas tiveram autonomia para pensarem atividades diferentes, tanto que, com o planejamento bem parecido (foram sistematizados dois planejamentos com a mesma temática), todas fizeram, pelo menos, uma atividade diferente, conforme observado no detalhamento de suas atividades, cada uma com suas particularidades. Damiani (2004), em sua pesquisa com docentes da Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul, destacou que, durante a experiência colaborativa vivida, as professoras desenvolveram posturas que desencadearam a existência de laços de amizade e solidariedade, a capacidade de reflexão, de autoavaliação e de promover inovações e criatividade. Percebemos que as experiências formativas que desenvolvemos também acarretaram esses sentimentos, principalmente o respeito a opiniões e particularidades de cada professora.

Referente às atividades com as crianças, Eva, Ana Maria e Sylvia responderam:

Se tivéssemos mais tempo e mais recursos, poderíamos fazer mais atividades colaborativas, fizemos o que podíamos e foi muito interessante. (Eva)

Poderíamos ter levado para a escola toda, algo maior, sabe? As crianças gostam de trabalhar em grupos. E podíamos ter colocado alguma brincadeira, já que é atividade principal para o desenvolvimento delas, talvez alguma originária da África. (Ana Maria)

Eu achei uma experiência muito positiva. Para quem não conseguia fazer duplas funcionarem bem, imagina grupos de 4, 5 crianças. Fácil não foi, toda hora eu tinha que parar para pensar se aquela atividade tinha intencionalidade, como você me perguntou sobre a atividade do cabelo maluco. (Sylvia)

Aparentemente, essas três professoras visualizaram o TC como uma estratégia

educacional positiva. Eva queria ter mais tempo para realizar mais atividades deste tipo, Ana Maria queria levar para a escola toda e Sylvia mencionou um conteúdo fundamental trabalhado nos Encontros Formativos sobre atividades de brincadeiras, como ela mesma citou, atividade principal para o desenvolvimento das crianças da fase pré-escolar (ELKONIN, 1987; VIGOTSKI, 2018).

Avaliando, a partir de agora, a recepção das crianças às atividades colaborativas propostas, as professoras Eva e Sylvia expressaram o seguinte:

Foi um impacto para elas, principalmente, no momento da contação da história e algumas atividades de pintura. Às vezes, não temos tempo de deixá-las trabalharem juntas. No momento da contação, pude trabalhar bastante a oralidade delas, elas gostaram de dar opinião, de interpretar a história, de ouvir o que o colega falava. Na atividade do espelho, percebi que eles estavam tímidos, no início, mas, depois, capricharam nas características dos colegas e foi prazeroso ver eles reconhecendo sua cor de pele, olhos, cabelos. (Eva)

Percebi na construção dos grupos que eles se ajudaram, teve um aluno que não sabia a cor e o amigo ajudou mostrando o seu e pegando o lápis para ele. Não fazia atividades com eles em conjunto, pois tentei uma vez e foi uma confusão, mas agora percebi que estavam desenvolvidos para esse tipo de atividade e foi muito legal o resultado, vi eles se ajudando, interagindo com todos. Eles amaram o cabelo maluco também e puderam aprender características de cada um, respeito às individualidades e o cuidado um com o outro. Acho que fez efeito com aquele aluno que precisava de uma intervenção, ela ajudou a pentear o cabelo do amigo, a enfeitar e disse que estava bonito. (Sylvia)

Quando a professora Sylvia sugeriu a ideia da atividade do cabelo maluco, as demais professoras, inicialmente, disseram que era interessante a ideia, mas que não iam fazer. Até que a pesquisadora interveio para saber qual era o objetivo da atividade por detrás da brincadeira. Em princípio, Sylvia não conseguiu explicar, mas, depois, no grupo de *WhatsApp*, defendeu a atividade e destacou os pontos citados acima, o que foi muito satisfatório. No momento em que a pesquisadora indagou sobre o objetivo, Eva não gostou muito, explicando que era apenas uma brincadeira, que não podíamos levar tudo com “mão de ferro”, que precisava ser mais leve na EI. Então, defendemos teoricamente a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças (Elkonim, 1987; Vigotski, 2004; 2018; Facci, 2014) e esclarecemos que é necessário ter intencionalidade em qualquer atividade na EI (ELKONIM, 1987; SAVIANI E DUARTE 2012; BRASIL, 2009B).

O TC, no relato de Eva, também parece ter contribuído para uma maior participação das crianças mais tímidas. No momento da atividade do espelho, foi fundamental a colaboração entre pares e a imitação. Mesmo sem Eva ter promovido isso conscientemente, as crianças tímidas fizeram duplas com as que não eram e isso lhes proporcionou uma relação colaborativa.

Vigotski (2001) considera a vantagem de realizar uma atividade com ajuda de um parceiro mais capaz, que tenha participação ativa na solução de um problema pela criança. É possível inferir que essas crianças tímidas aprenderam em colaboração, claro que dentro do alcance de suas ZDI. E como se deu esse processo? Segundo nosso entendimento, pela imitação.

No depoimento de Sylvia, um aspecto fundamental aparece bem evidente: a ajuda. Ela destacou momentos em que as crianças se ajudaram em atividades de pintura, por exemplo. Será que não poderíamos perceber a possibilidade do jogo de papéis? “A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles (FACCI, 2004, p. 69)” e na ajuda observada, elas não poderiam estar imitando a professora, pegando o lápis de cor corretamente para pintar tal figura, como ela faz com eles? Ou podemos inferir, de fato, uma colaboração entre criança mais experiente e menos experiente.

A professora Ana Maria, por sua vez, relatou que, durante a atividade do quebra-cabeça da história, percebeu o que segue abaixo:

Os que estavam mais acostumados com essa atividade, não sei se posso falar mais desenvolvidos, acho que sim, né...? Os mais desenvolvidos ensinavam aos outros as táticas para poderem montar, que tinha que começar pelas pontas. Já tinham a percepção de como realizar e um ia imitando o outro. Na atividade de pintarem conforme legenda de cores, um corrigia o outro, pois teve alguns confundindo as cores laranja e vermelho. Um outro, contando para o grupo que não precisava pintar de branco, pois a folha já era branca. Um corrigindo o outro, que só deveria pintar dentro do desenho. Me via falando com eles, é tudo o que eu falo.

Ana Maria destaca o que consideramos boa recepção das crianças às atividades colaborativas, bem como sua percepção de momentos de intervenção de crianças mais experientes na atividade exemplificada, sobre as menos experientes, indo ao encontro da concepção de Vigotski relativa ao conceito de ZDI (VYGOTSKY, 1982; PRESTES, 2010). Também cabe destacar, da manifestação acima, o entendimento da professora Ana Maria do conceito de imitação (VYGOTSKY, 1982; 2008), (CHAIKLIN, 2011; CASTRO, 2014; ANJOS; ZOCOLER, 2019), quando percebeu as crianças imitando suas falas em certas ações durante a atividade.

Em comparação com o que conversamos com as professoras nas entrevistas individuais pré-intervenção, sobre se já propiciavam atividades colaborativas em suas práticas pedagógicas, todas responderam que *faziam algo dentro de sala com grupos*, mas sem a consciência de poderiam ser atividades de TC e que este conceito fazia parte de uma teoria, da THC, com suas origens na obra de Vigotski. Quando nos referimos à consciência, tratamos de uma função

psíquica superior, um movimento que não surge no plano individual, mas por meio da relação com os outros. Castro (2021, p. 47), baseado em Vigotski e nos estudos de Prestes (2021), assim explica “consciência” e “tomada de consciência”:

O processo psíquico superior, tomada de consciência, nesta perspectiva, faria parte do sistema psíquico humano, a consciência. A consciência, nessa interpretação, é a própria psiqué humana, obviamente, mais abrangente do que o processo psíquico superior tomada de consciência.

Constatamos, desta experiência com as professoras, tomada de consciência acerca do conceito de TC. Conforme Castro (2021), trata-se de uma acepção relacionada ao processo de perceber algo que não se percebia antes. Nas palavras de Vygotski (1991b, p. 50), “dar-se conta de algo”. Justamente o que as professoras relataram: que não se davam conta de algo, mas que, a partir da intervenção pedagógica, apropriaram-se do conceito de TC, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A professora Sylvia relatou novamente, durante a entrevista individual, quando conversamos sobre sua prática, se propiciava atividades colaborativas:

Fazia 90% de atividades individuais, pois não dava certo quando fazia em conjunto. Pode ser devido à pandemia, chegaram com muitas dificuldades de se relacionarem, achei que não estavam maduros para isso, mas agora vejo que não soube colocá-los de forma correta, não avaliei quem poderia sentar do lado daquela que não sabia fazer e se conseguiriam fazer certas atividades.

Nossa percepção é a de que a professora Sylvia estava focando somente no que as crianças já conseguiam realizar (Nível de Desenvolvimento Real), ao invés, de focar no que estava em desenvolvimento. Vygotsky (1982) alertava sobre o equívoco que seria o professor focar/avaliar suas práticas pedagógicas somente baseado no NDR da criança ou em conteúdos novos sem que as crianças tivessem as bases das funções psicológicas necessárias desenvolvidas para compreendê-los. No caso de novas aprendizagens, como aprender um conteúdo sem ainda ter se desenvolvido as bases para o entendimento desse conteúdo? Segundo Marques e Castro (2022, p. 183), “a aprendizagem é fator essencial para o desenvolvimento cognitivo” e a aprendizagem de conteúdos novos deve-se antecipar às funções psicológicas que devem ser desenvolvidas. No entanto, é necessário que exista um adulto ou uma criança mais experiente colaborando com aquela que ainda não desenvolveu certas funções e que as bases de um conteúdo já estejam no NDR do estudante, para que novas aprendizagens possam ser efetivadas.

Podemos supor que a forma sob a qual eram realizadas essas atividades em grupo não propiciava a efetividade do TC entre as crianças e/ou que o tipo de atividade não estaria adequado no que se refere ao desenvolvimento pedológico atual dessas crianças. Sabemos que, na fase em que crianças do Pré-II estão, a principal atividade é a brincadeira ou o jogo de papéis. Elkonin (1987) explicava que a evolução da brincadeira prepara a transição para uma nova fase, para um novo período de desenvolvimento. Além de desenvolver, também “modela” as primeiras experiências de relações entre as crianças. E a brincadeira, ou jogo de papéis, ajuda a criança a compreender essas relações sociais, cumprir obrigações durante as atividades e desempenhar diferentes papéis durante a atividade. Então, o professor precisa pensar sobre quais atividades poderiam efetivamente contribuir com as atividades em grupo quando perceber que não estão produzindo os resultados esperados.

A professora Ana Maria comentou que também trabalhava pouco atividades em grupo antes da intervenção pedagógica. Essa professora relatou dificuldades em realizar esse tipo de atividades, pois algumas crianças acabavam realizando-as sozinhas e não com o grupo. Ela mencionou, na entrevista, que fazia uso de atividades de montar Lego e de mexer com massinhas. Mas será que esses objetos são favoráveis a atividades colaborativas?

Fazia algumas atividades com eles, mas tinha atividades em grupos que acabavam se transformando em individuais, as crianças vieram da pandemia com dificuldades de trocarem, emprestarem, conversarem. Até então, achei que estavam trabalhando em colaboração.

No tocante aos impactos na pandemia na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças de Educação Infantil, todas as professoras, no momento da avaliação individual, mencionaram que perceberam a maioria das crianças no Pré-II menos desenvolvidas do que as de turmas anteriores à pandemia. Sobre isso, Ana Maria, Eva e Sylvia assim se manifestaram:

Ficaram dois anos sem atividades adequadas. Eram para estarem na creche e Pré-I, só estão aprendendo certas atividades agora no Pré-II, como segurar um lápis, um pincel, cortar, até cores mesmo, tem uns que não conhecem todas. (Ana Maria)

Os que faziam todas as atividades com os pais, percebi que voltaram mais desenvolvidos do que esses que não tiveram acompanhamento. Os pais foram os colaboradores com mais experiência. (Eva)

Nitidamente, percebi a diferença no desenvolvimento dos que faziam todas as atividades que enviava e os que não faziam ou faziam algumas. E esses que não faziam, são os que ainda não sabem escrever o nome e pouco conhecem as letras. (Sylvia)

Vigotski (2018a) concebeu o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico e dialético, intimamente relacionado com as relações sociais e com as condições vivenciadas pela criança. Eva comentou que percebeu que as crianças que tinham o acompanhamento dos pais voltaram mais desenvolvidas e compreendeu que o motivo foi a colaboração entre a criança e os adultos experientes, demonstrando um conhecimento sobre a THC e trazendo esse conhecimento para se referir a processos educativos.

Já a professora Ana Maria cita a falta de desenvolvimento devido à ausência da escola, mas as crianças não conseguiriam aprender as cores e a segurar um lápis em casa? Respondemos que tanto o conhecimento sobre cores como a habilidade de segurar o lápis terão suas aprendizagens dependentes do meio circundante à criança e das relações sociais que ela vivência em sua casa. É notório o papel fundamental do meio! Vygotski (1996) salientava que não devemos esquecer que a situação social de desenvolvimento nada mais é do que o sistema de relacionamento da criança, de uma dada idade e realidade social, com seu meio circundante e consigo mesma. O meio influencia a vivência e determina o desenvolvimento da criança e “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (VIGOTSKI, 2018a, p. 79). As três professoras, a partir da temática sobre o desenvolvimento das crianças durante as atividades em casa, na pandemia, demonstraram indícios de conhecimentos importantes relativos à THC acerca do meio circundante em relação ao desenvolvimento dos indivíduos, indo além do senso comum de entendimento das ideias de Vigotski com relação ao meio social.

Adiante, durante a avaliação em grupo, foi levantada pelas professoras a seguinte questão: *por que não existem mais tipos de formações como a intervenção realizada?* Tal questionamento indica aceitação do processo formativo que empreendemos pelas professoras e provoca nossa autoavaliação sobre o mesmo. Sistematizamos, primeiramente, os pontos positivos da intervenção pedagógica destacados pelas professoras:

- a) **o tempo destinado a elas para aprenderem conceitos de uma teoria**, principalmente uma teoria a qual a maioria não teve acesso na formação inicial. Conforme elas, as formações costumam ocorrer numa manhã ou em dois turnos de um dia. Mesmo considerando pouco o tempo para uma aprendizagem mais consistente dos conceitos abordados, a intervenção pedagógica, em sua programação, propiciou maior intensidade de estudos que as costumeiras formações continuadas propiciadas pela Secretaria Municipal de Porto Velho;

- b) **a formação ter sido realizada na escola durante o horário escolar, com apoio da gestão e conhecimento dos pais**, pois estes costumam reclamar das muitas formações e da necessidade de estarem ausentes da escola, o que gera desconforto nos pais;
- c) **a linguagem mais simplificada da mestranda e os exemplos trazidos da realidade para explicar conceitos mais complexos**. As professoras participantes, por terem conseguido perceber aplicações práticas dos conceitos abordados, manifestaram-se positivamente com relação à abordagem da pesquisadora;
- d) **o uso de diversos instrumentos**, como slides com definições de conceitos, textos impressos, livros apresentados durante os encontros e enviados no grupo de *Whatsapp* para acesso em outro momento, vídeos com autores explicando conceitos e abordagens da THC, reforçando o que foi apresentado e as intervenções da pesquisadora;
- e) **os momentos de descontração após o término dos encontros**. Com lanches, trocas de ideias etc.
- f) **a avaliação da formação, com as professoras, coletiva e individualmente**. O *feedback* propiciado na fase de avaliação da intervenção foi muito bem recebido pelas professoras; segundo elas, “não as deixando fazerem as avaliações sozinhas como nas outras formações”.

Por outro lado, houve também os pontos negativos levantados pelas professoras, sistematizados e apresentados a seguir:

- a) **o tempo da intervenção pedagógica**, pois iniciava às 10h e terminava às 11h30, apenas em um dia da semana. Para a quantidade de conceitos a serem abordados, foi considerado por elas um curto prazo, pois precisavam de mais tempo para aprenderem e aprofundarem os conceitos da THC. Cabe ressaltar que o planejamento inicial previa dois encontros semanais, mas este não foi autorizado pela escola em função das possíveis reclamações dos pais acerca do término das aulas antes do previsto;
- b) **não ter sido realizada no início do ano**, pois teriam mais tempo para estudar e aplicar os conceitos. Infelizmente, existem prazos e metas que a mestranda precisa cumprir ao longo de um curso de mestrado, tendo o calendário da intervenção necessitar sempre levar em consideração uma série de prazos, regras e normais regimentais, além da formação da própria pesquisadora dentro dos estudos da THC para a efetivação da intervenção;
- c) **alteração da agenda previamente definida**. Mesmo com agenda definida junto com a

- gestão e enviada a todos os pais, ocorreram imprevistos referentes a eventos da escola, pais solicitando atendimento, diminuindo o tempo da formação ou alterando datas;
- d) **falta de tempo para o desenvolvimento de mais atividades colaborativas com as crianças**, tendo em vista que, segundo elas próprias, um dia para cada professora foi pouco. Uma vez mais, percebemos que o tempo restrito para pesquisas deste tipo em um curso de mestrado, em meio a todas as outras atividades inerentes ao curso, fica limitado;
- e) por último, foi mencionado que **a intervenção poderia ser estendida para mais turmas da escola**, não ficando só nas turmas de Pré-II. Para nós, trata-se, aqui, de ponto que também pode ser considerado positivo, uma espécie de aval das professoras que o processo formativo que desenvolvido se estendesse às demais turmas da escola.

A avaliação individual ocorreu no dia 23/11, na sala dos professores, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas. Para tal, utilizamos as mesmas perguntas da entrevista pré-intervenção no sentido de compararmos conhecimentos prévios e posteriores à intervenção pedagógica. Na pergunta número 13, foi assim questionado: *Com suas palavras, o que você compreende por TC dentro de sala de aula?*

O TC é indispensável dentro e fora da sala de aula, com a comunidade escolar e entre escola e família. Senão tiver essas parcerias, os resultados não serão positivos. É um trabalho em grupo com objetivos. (Ruth)

Agora, posso afirmar que já trabalhava alguns pontos, mas não sabia que tinha esse nome e nem que era um conceito de uma teoria. Vou dar continuidade, mesmo estando no fim do ano, seria bom que tivesse sido no início do ano, pois tentaria realizar esse trabalho o ano todo com mais intencionalidades, mais consciência. Mas, então, eu conceituaria como um trabalho em grupo que tem objetivos coletivos, que precisar ajudar um aos outros, não ter alguém que mande e o outro obedeça, precisamos compartilhar ideias. (Ana Maria)

Penso eu que seria um trabalho em grupo ou entre mim e meu aluno com objetivos coletivos, não só com intenção individual. Achei importante estudar sobre isso, fizemos entre nós professoras e fiz as crianças fazerem também. Só que na hora de escolher os grupos, eu não pensei na hora, em colocar pelas idades de desenvolvimento, esqueci o nome, aquele texto que dizia não avaliar a criança pela idade dela somente. Eu agrupei quem já se sentava um com o outro e os quietos com os mais bagunceiros, essa parte não me atentei, né? (Eva)

O TC não é só colocar as crianças em grupo, existe muita coisa por detrás, existe a questão do desenvolvimento, do pensar em colocar o mais desenvolvido com o menos desenvolvido, algo que percebi agora que não fiz na aula que você observou. Percebi que fizemos o TC entre nós, as professoras, entre a escola e a universidade, entre as crianças. E quando eu tentei fazer os grupos nas outras vezes, achei que as crianças não estavam maduras, mas agora sei que é porque não pensei na fase que eles estão, não pensei na zona de

desenvolvimento que você falou, colocar quem já conseguia realizar sozinho para se sentar com alguém que ainda não. Não tinha sentido para alguns aquela atividade, então não conseguiram se concentrar, não tinham como fazer aquilo ainda sozinhos, nem imitar elas conseguiram, pois não aprenderam, como vão imitar? (Sylvia)

Comparando as respostas das primeiras entrevistas, percebemos avanços das professoras ao conceituarem TC. Ruth, Ana Maria e Eva destacaram que são necessários objetivos coletivos. Eva salientou a importância de avaliarmos os estudantes pela idade pedológica e não pela cronológica e faz uma autocrítica ao se dar conta que agrupou as crianças por situações comportamentais e não pelos níveis de desenvolvimento. Sylvia foi além, na entrevista individual, destacando as possibilidades de colaboração entre a escola e a universidade, entre as professoras e a pesquisadora e entre as crianças. Destacou, ainda, os conceitos de imitação e ZDI, com exemplos a partir da sua prática e buscando, constantemente, relacionar teoria e prática.

Na pergunta número 14, *O curso de Pedagogia, em sua opinião, forneceu base teórico-prática em sua formação para a prática do Trabalho Colaborativo? Especifique em que momentos/disciplinas ocorreu.*

Continuo afirmando que não, acredito que é na vivência que se aprimora a prática. (Ruth)

Não, pois quando lá na graduação colocavam a gente em grupo para fazermos trabalhos, não se tinha um objetivo coletivo, tínhamos que ajudar uns aos outros sem nem saber o conteúdo. Mas tinha a hierarquia dos professores da disciplina, ela não pensou aquilo conosco, simplesmente mandava fazer, não sei se eles sabiam como estávamos em nosso desenvolvimento. (Ana Maria)

Não, pois aqueles trabalhos em grupos não tinham espírito de solidariedade, trocas, parecia mais uma competição de quem iria falar mais, quem não queria ficar com uma parte grande do trabalho. Às vezes, nem sabia do que se tratava o que o colega do grupo ia falar. No magistério, consigo visualizar um pouco, pois trocávamos muitas ideias, tinham objetivos coletivos, tinha um respeito às nossas individualidades, sabe? Não era somente um grupo, eram pessoas dentro de um grupo. Os professores faziam intervenções para cada aluno, preocupados com nossa aprendizagem individual, existia um espírito de solidariedade. (Eva)

Acredito que não, como disse anteriormente, consigo visualizar na disciplina de estágio de gestão um fundamento do que aprendemos do TC, pois íamos em grupo, com objetivos de captar algo da realidade da escola para podermos solucionar algum problema. Tinha a questão de colaborar com a escola e com nosso grupo, socializarmos saberes, mas, no total, pensando no curso todo, não forneceu base (Sylvia).

Nesta pergunta, não houve mudanças, o que é óbvio, tendo em vista que elas não fizeram o curso de Pedagogia novamente. A trajetória passada não pode ser modificada. Mas, após a intervenção pedagógica, tendo apreendido conceitos trabalhados, todas as professoras

confirmaram que o curso de Pedagogia não ofereceu base para a materialização de atividades colaborativas em suas práticas pedagógicas. Dessa vez, todavia, elas responderam com maior propriedade e maior segurança, pois estudaram o conceito, demonstrando, uma vez mais, avanços com relação ao entendimento sobre TC. Quando Ana Maria percebe que, durante a graduação, não aconteceram trabalhos em grupos visualizando o desenvolvimento individual e cita que são necessários objetivos coletivos, quando Sylvia destaca a solução de algum problema na realidade escolar mediante a participação nos estágios em Gestão e quando Eva destaca a solidariedade entre grupos, no extinto magistério (mesmo não se referindo ao curso de Pedagogia, mas a um período da sua formação inicial), percebemos esse maior entendimento do conceito, teoricamente e com visualização do mesmo na prática.

Com relação à pergunta número 15, *A qual referencial teórico estudado no curso de Pedagogia você vincularia o conceito de Trabalho Colaborativo?* Todas responderam que vinculariam a THC. Três professoras (Ruth, Ana Maria e Eva) relataram, na primeira entrevista, que não tiveram acesso a essa teoria no curso de Pedagogia. Após a intervenção pedagógica, as quatro professoras reconheceram tratar-se de um conceito oriundo de uma teoria específica, o que indica mais um importante avanço, uma conquista do processo formativo empreendido.

Na pergunta número 20, *“Durante a pandemia, as atividades potencializaram ou diminuíram as possibilidades de atividades pedagógicas colaborativas com as crianças?”*, as professoras responderam o seguinte na segunda entrevista:

Entre as crianças diminuiu, pois não estavam podendo conviver, mas entre a família aumentou sim. (Ruth)

Diminuíram. Não tinha a convivência comigo e nem com as outras crianças. Somente a colaboração dos pais e nem eram todos que faziam esse papel. (Ana Maria)

Diminuiu bastante, pois nós só podíamos mandar vídeos, e curtos, para não encher a memória do celular dos pais e para as crianças não se entediarem. De 16 crianças, somente sete enviaram todas as atividades de volta. Alguns gravavam as atividades feitas e claramente se percebia que não eram as crianças que faziam. Notei um desenvolvimento melhor nos que realmente fizeram e os pais ajudaram. (Eva)

Creio que diminuíram, pois, pensando nesse período, a colaboração foi somente realizada entre as crianças e os pais, eu estava longe deles. Fazia vídeos curtos de como fazer as atividades e eles mandavam de volta. Muitos não mandavam, infelizmente. De 13 crianças, seis fizeram todas as atividades que mandei e, quando retornaram, percebi que estavam mais desenvolvidos que os outros que não fizeram. Eu defendo que foi devido ao acompanhamento dos pais (Sylvia).

É pertinente refletirmos sobre o fato de todas as professoras relatarem que, durante o período de pandemia, só visualizaram colaboração entre as crianças e os pais. E a colaboração

entre elas e as crianças? Mesmo longe, foram enviados vídeos explicando como fariam as atividades, alguns com atividades prontas, como exemplo, para que “imitassem”. Por meio desses vídeos, não era possível que as crianças as imitassem? Quando enviamos atividades para casa, em uma situação normal, as crianças podem continuar imitando a forma da professora realizar tais atividades e, “a aprendizagem é possível onde é possível a imitação” (VIGOTSKI, 2001, p. 332), a colaboração continua, independente de a criança estar fazendo uma atividade sozinha, em casa, de o professor estar ou não fisicamente presente, “Se eu vi uma coisa hoje e faço a mesma coisa amanhã, eu o faço por imitação” (VIGOTSKI, 2001, p. 342). Vigotski (2001) lembrava que, quando em casa, um estudante resolve problemas depois de ter visto uma amostra do conteúdo em sala de aula, ele continua a agir em colaboração, embora, nesse momento, o professor não esteja mais a seu lado, fisicamente.

Em suma, a abstração auxiliar “A avaliação da intervenção pedagógica para o TC na EI” revela aprovação do processo formativo empreendido pelas professoras. Entre os pontos positivos, destaque para a formação ter sido baseada na THC, visto que três professoras não tiveram acesso a ela na formação inicial; apoio da escola; linguagem simples da pesquisadora; instrumentos diversificados; avaliação tanto individual quanto em grupo, realizada junto com a pesquisadora. Entre os negativos, a falta de maior carga horária foi reiterada pelas professoras, o que releva, outrossim, que a intervenção foi bem recebida. Ressalta-se que, assim como nesta, em outras intervenções de pesquisas de mestrado, desenvolvidas no Grupo de Pesquisa HISTCULT, os processos formativos também foram bem avaliados, renderam frutos importantes, mas a falta de tempo para mais atividades e maior aprofundamentos foi, igualmente, destacada pelos participantes.

Foi possível perceber indícios de tomada de consciência sobre pressupostos teórico-práticos fundamentais da THC, quando o assunto é TC, como a necessidade de agrupar a criança mais experiente com a menos experiente e não pelo comportamento das crianças. Em termos do TC propriamente dito, as participantes relataram pouco sobre sua colaboração com as crianças, e de forma expressiva, sobre a relação de criança desenvolvida com menos desenvolvida. Sobre a imitação, precisam compreender ainda que, mesmo longe, a colaboração continua por meio da imitação.

Defendemos que o desenvolvimento de atividades colaborativas seja instigado tanto na formação inicial como na continuada, o que facilitaria o entendimento e a inserção de práticas efetivamente colaborativas – tanto entre os professores como entre seus estudantes. Avaliamos a intervenção pedagógica, assim como as professoras participantes da pesquisa, como bastante positiva, mesmo considerando suas limitações, mas tendo em vista os avanços percebidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica direcionada à formação de professoras de EI de uma escola municipal de Porto Velho-RO para a compreensão e desenvolvimento de atividades de TC para esta etapa do ensino.

Organizamos esta investigação baseados no método dialético (MARX; ENGELS, 2010;) direcionado para a pesquisa educacional a partir da proposta metodológica de Asbahr (2011) e da orientação teórico-metodológica indicada por Castro (no prelo). A pesquisa está fundamentada em pressupostos da THC, especialmente, nos postulados de Vigotski sobre ZDI e Imitação, e no conceito de TC adotado por Damiani (2008) e disseminado na Região Norte por Castro (2021).

Participaram da pesquisa quatro professoras da EI de uma escola municipal de Porto Velho/RO, sendo os critérios de seleção, adotados para a inclusão dessas participantes, atuarem em turmas de Pré-II da escola intencionalmente selecionada e aceitarem participar da pesquisa.

Tratou-se de uma pesquisa aplicada, sendo adotada a **pesquisa do tipo intervenção pedagógica** (DAMIANI *et al.*, 2013). A intervenção constituiu-se como uma ação formativa continuada com foco nas possibilidades de TC na EI junto às professoras participantes, valorizando o contexto do cotidiano de trabalho e, ao mesmo tempo, contribuindo para a concepção de novas práticas educacionais, visando ao desenvolvimento dos estudantes, a partir de pressupostos histórico-culturais.

Diante do objetivo principal da pesquisa, propomos os seguintes questionamentos: a prática de professoras da EI propicia atividades colaborativas entre as crianças? Uma intervenção pedagógica formativa, junto a professoras de EI de uma escola de Porto Velho, pode contribuir para potencializar esse tipo de atividade pelas docentes? Para tanto, foi definida a unidade de análise dialética **Relação entre a formação e a prática de professoras de EI em Porto Velho/RO**.

Com base na unidade de análise delineada, seguindo os pressupostos metodológicos de Asbahr (2011), foram definidos dois eixos de análise: 1. Formação inicial e continuada de professoras de EI; e 2. A prática colaborativa na EI e a intervenção pedagógica.

O primeiro eixo foi definido no sentido de obter informações e discutir as contribuições da formação inicial em suas práticas, a partir das falas das próprias professoras, com foco nas possibilidades de TC. E para analisar se há sentido nas ações de formação continuada

desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação das quais elas vêm sendo partícipes. Para analisar esses dois aspectos fulcrais, definimos as abstrações auxiliares “Formação inicial e contribuições teórico-práticas para o trabalho colaborativo em Educação” e “Sentido e significado da formação continuada para a prática pedagógica colaborativa na EI”. Serão apresentados, resumidamente, a seguir, os principais achados deste Eixo.

Sobre as contribuições teórico-práticas da formação inicial, percebemos descrédito das professoras quanto à importância de referenciais teóricos em suas práticas. Martins e Carvalho (2017) explicam que existe uma dicotomia entre teoria e prática em nosso país. Esse contexto também acontece em nossas escolas de Porto Velho, como já verificado por Silva (2021) em pesquisa recente na mesma cidade. Inclusive, nesta intervenção pedagógica, a pesquisadora foi indagada pelas professoras sobre o distanciamento da universidade em relação ao cotidiano escolar.

Em relação a THC, destacamos desconhecimento acerca de pressupostos deste referencial, com poucas e superficiais referências a Vigotski. As três professoras mencionaram não lembrar de nomes de teóricos, não conseguindo vincular nenhum ao TC. Diante de intervenções, Ana Maria vinculou Montessori e Piaget ao conceito. Eva, por seu turno, vincularia o conceito à Piaget. E Sylvia foi a única que, de imediato, vinculou-o à Vigotski devido a vivências em uma disciplina realizada durante o curso de Pedagogia. Silva (2021), Santos (2021) e Souza (2021) revelaram resultados similares em suas pesquisas: professores desconhecedores da THC. Com isso, podemos afirmar que a formação inicial está distante dessa teoria e os estudantes de Pedagogia não estão tendo acesso a outros autores importantes dessa base teórica. Isso foi notório durante o primeiro encontro formativo, quando a pesquisadora indagou sobre outros autores da THC e professoras não conheciam nem um sequer.

Supervalorização da BNCC apareceu nas falas de Ruth e Ana Maria, destacando ser o único referencial usado em suas práticas, não conseguindo usar nenhum outro embasamento teórico-prático que aprenderam no curso de Pedagogia. Já Eva relatou usar Piaget, mas sem conseguir informar como postulados deste autor têm ajudado em sua prática na sala de aula. Sylvia comentou usar um pouco de cada autor, *desde que esteja dando certo*. Quando Ruth mencionou a “revolução” que a BNCC provocou e afirmou trabalhar essencialmente o brincar, levantamos um questionamento central. A Resolução 05 já não priorizava o brincar como atividade para o desenvolvimento infantil desde 2009? Na perspectiva histórico-cultural, atentando aos pressupostos de Elkonin (1987), a brincadeira é a atividade principal da criança e, com ela, desenvolverá habilidades imprescindíveis para seu pleno desenvolvimento, algo que

a Resolução 05 preconizava, mesmo que de forma sutil – mas sem qualquer relações com pressupostos elkonianos.

Este eixo revelou uma limitação da pesquisa, gerando dificuldades na análise de dados: a não elaboração de uma pergunta específica sobre o tema durante a entrevista, pois, as percepções a seguir são frutos de manifestações espontâneas nas falas das professoras, tanto nas entrevistas e nos encontros formativos, como na avaliação final da intervenção, em grupo. Também revelou falta de sentido atribuída pelas professoras Ruth, Ana Maria, Eva e Sylvia às ações de formação continuadas das quais têm participado. Todas as professoras relatam dificuldade em utilizar bases teóricas no seu dia a dia, sendo as formações continuadas distantes das realidades vividas nas escolas. Gatti (2017) explica que, quando se fala de formação de professores, são necessários conhecimentos teóricos e didática para agir socialmente no local de trabalho. Elas devem conter conteúdos relevantes à vida humana e coletiva. Percebemos profissionais com pouco ou nenhum acesso à THC, o que também foi notado na formação inicial. As professoras precisam ser protagonistas de suas práticas, independente da base teórica. Necessitam ser ouvidas, antes, durante e após as formações, o que não aconteceu naquelas das quais participaram.

Após a intervenção pedagógica, podemos inferir que três professoras (Ana Maria, Eva e Sylvia) compreenderam o significado teórico e o sentido prático do termo TC e puderam visualizar sentido nas atividades colaborativas em sala de aula. A professora Ruth pouco participou das atividades, o que refletiu diretamente na avaliação da sua participação e das suas aprendizagens ao longo do processo interventivo. Antes das intervenções, as professoras não compreendiam o significado do conceito de TC e, tampouco, os benefícios que esse conceito poderia propiciar aos estudantes ao realizarem práticas colaborativas em sala de aula. Sylvia apropriou-se do significado e do sentido da prática colaborativa na EI, destacando-se entre as professoras. Foi a que mais se apropriou da THC nesta formação: compreendeu como usar os conceitos na prática, bem como as relações entre TC, ZDI e imitação. Essa compreensão do significado do termo TC parece ter relação com nossa proposta de trabalhar conceitos teóricos em relação com a prática pedagógica da realidade das professoras. Chaves recomenda (2020) que, em formações continuadas baseadas em uma perspectiva histórico-cultural, existam duas prioridades: o diálogo e o estudo com professores.

O segundo eixo de análise da pesquisa, denominado **A prática colaborativa na EI e a intervenção pedagógica**, foi definido para estabelecer informações sobre a tomada de consciência da prática das professoras e a avaliação da intervenção e de seus efeitos pelas participantes da pesquisa. Foi desenvolvido com base nas abstrações auxiliares “A tomada de

consciência para a prática colaborativa na EI” e “A avaliação da intervenção pedagógica para o TC na EI”. Apresentamos, a seguir, os principais achados deste Eixo.

É possível apontar, a partir das análises desse eixo, a evolução de Ana Maria, Eva e Sylvia com relação às atividades colaborativas, comparando o pré e pós-intervenção. A professora Ruth, por ter participado pouco das atividades, segundo nossa avaliação, não apresentou tomada de consciência dos elementos teóricos vinculados ao referencial apresentado para aplicar em sua prática pedagógica. A ideia a qual nos referimos sobre a tomada de consciência, nas palavras do próprio Vygotski (1925/1991, p. 50): “dar-se conta de algo”.

Com relação à prática pedagógica pós-pandemia, Ruth e Eva apresentaram depoimentos com fortes indícios de colaboração entre as professoras durante o período da pandemia. Mas nenhum indício sobre aumento ou diminuição das possibilidades de TC na EI, como consequência do período pandêmico, foram percebidos. Mas o uso de tecnologias parece ser, em alguns casos, uma tendência de inovação pedagógica em suas práticas a partir das aprendizagens em tecnologia necessárias ao cumprimento das atividades durante a pandemia de COVID-19.

Sobre a avaliação da intervenção pedagógica para o TC na EI, as análises revelam aprovação, pelas professoras participantes, do processo formativo empreendido. Os pontos em destaque são: para a formação ter sido com base na THC, visto que, três professoras não tiveram acesso a essa corrente teórica na formação inicial; o apoio da escola; a linguagem simples da pesquisadora; os instrumentos diversificados e a abordagem didática; e a avaliação do processo formativo, tanto individual quanto em grupo, realizada junto com a pesquisadora. Entre os pontos negativos, a falta de mais carga horária foi reiterada, o que releva, outrossim, que a intervenção foi bem recebida. Em outras intervenções pedagógicas, em pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa HISTCULT, os processos formativos também foram bem avaliados, rendendo frutos importantes, embora a falta de tempo para mais atividades e maior aprofundamentos também foram destacados pelos seus participantes. Tais achados, combinados, indicam satisfação e motivação de educadores e estudantes frente às propostas interventivas desenvolvidas por este GP.

Indícios de tomada de consciência sobre pressupostos teórico-práticos fundamentais da THC, quando o assunto é TC, como a necessidade de agrupar a criança mais experiente com a menos experiente e não pelo comportamento das crianças, também foram percebidos. Comparando as respostas das primeiras entrevistas, percebemos avanços das professoras ao conceituarem TC. Ruth, Ana Maria e Eva destacaram que são necessários objetivos coletivos. Eva salientou a importância de avaliarmos os estudantes pela idade pedológica e não pela

cronológica e fez uma autocrítica ao se dar conta de que agrupou as crianças por comportamento e não pelos níveis de desenvolvimento. Sylvia foi além, na entrevista individual, destacando as possibilidades de colaboração entre a escola e a universidade, entre as professoras e a pesquisadora e entre as crianças. Destacou, ainda, os conceitos de imitação e ZDI, com exemplos a partir da sua prática e buscando, constantemente, relacionar teoria e prática.

Referente ao TC, relataram pouco sobre a colaboração delas com as crianças. Mas “a aprendizagem é possível onde é possível a imitação” (VIGOTSKI, 2001, p. 332) e a colaboração continua, independente se a criança está fazendo ou aprendendo algo sozinha em casa, mesmo que o professor não esteja com ela fisicamente. “Se eu vi uma coisa hoje e faço a mesma coisa amanhã, eu o faço por imitação” (VIGOTSKI, 2001, p. 342). Sobre a imitação, ficamos com a avaliação de que as professoras ainda precisam compreender que, mesmo longe, a colaboração continua por meio da imitação.

Ao final, avaliamos de forma positiva a intervenção pedagógica, assim como as professoras. Mesmo havendo limitações, podemos destacar que houve avanços. As limitações ocorreram devido ao tempo, pois, primeiramente, seriam destinados dois dias na semana para essa formação, no entanto, a gestão da escola alterou para uma vez na semana devido a reclamações de pais. Outro quesito que prejudicou as ações formativas foi a época de muitos eventos da escola, o que contribuiu para a dispersão das professoras quando iniciamos os encontros formativos.

Por isso, acreditamos e defendemos, ainda, que as contribuições desse estudo apresentam elementos importantes a serem adotados em processos de formação, tanto inicial quanto continuada, meios para repensar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças.

Defendemos a importância desse estudo para a formação da pesquisadora, pois esta se apropriou e aprofundou conceitos da THC e pôde vivenciar momentos de ricas aprendizagens com as quatro professoras participantes, visualizando a apropriação de conceitos e as mudanças em suas práticas pedagógicas. Para o campo acadêmico, esta pesquisa pode contribuir com outros pesquisadores, visto que praticamente não são desenvolvidas pesquisas sobre TC na EI no Brasil, tornando essa pesquisa, possivelmente, inédita na Região Norte e em Rondônia.

Contudo, reforçamos a importância de realizar uma intervenção pedagógica utilizando fundamentos da THC. Trata-se de um grande desafio a apropriação de tais fundamentos teóricos pelas professoras da EI do município de Porto Velho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.
- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600. 2016, v. 8, n.16, p. 46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.
- ALVARADO, S. V. Enfoques e modelos de avaliação e pesquisa no desenvolvimento de programas de atenção integral à infância. In: IV SIMPÓSIO LATINO- AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS. **Anais [...]**. Organização dos Estados Americanos, 1996.
- ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil**. Para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.
- ANJOS, R. E; ZOCOLER, J. C. O conceito de imitação em Vigotski e a educação escolar infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 71-80, abr. 2019.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1979.
- ASBAHR, Flávia S. F. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. 219f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BAIÃO, Z. F. **Projetos de leitura aLeR+, transversalidade curricular e trabalho colaborativo**: uma análise na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) - Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa, 2015.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARROS, L. A. **Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa**. Tese (Doutorado) - COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.
- BRANDT, A. D. S. **Demanda e oferta de educação infantil no município de Porto Velho**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n° 10.172**, de 09/01/2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: Centro Gráfico, 2001.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB 9394/1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. L. *et al.* **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010.

CAMPOS, M. M. **CNE - Nota Oficial - BNCC**. [E-mail enviado aos membros do GT 07 da ANPED]. Mensagem recebida por: anpedgt07@googlegroups.com, em 13 de dezembro de 2017.

CASTRO, R. F. de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção histórico-cultural**. 2014. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CASTRO, R. F. de. **Aprendizagem e trabalho colaborativo na educação a distância**. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

CASTRO, R. F. de. Intervenções pedagógicas: formação pela pesquisa de sul a norte do Brasil. **Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01-16, e020125, 2021.

CASTRO, R. F. de Possibilidades de utilização pedagógica do conceito de consciência de Vygotsky no Brasil: uma revisão sistemática em pesquisas *Stricto Sensu*. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 6, p. 1-17, 2021.

CHAIKLIN, S.; PASQUALINI, J. C. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/72713>.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. esp., p. 227-232, 1 jul. 2020.

CHOI, S. H. Financiamento da educação infantil: perspectiva internacional. In: COELHO, R; BARRETO, A. (Orgs.) **Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate**. UNESCO, 2004.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M.; PONTE, J. P. Constituição de um grupo colaborativo em educação matemática com professoras em início de carreira. **Educação e Fronteiras [On-Line]**, 7(21), 97-112, 2017.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. F. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. In: ANPED SUL, 6., 2005, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: ANPEd Sul, 2005.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, set. 2011.

DAMIANI, M. F.; Rochefort, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. v. 45, n. 1, 2013, p. 57-67.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v. 31, p. 213-230, 2008.

DAMIANI, M. F. “Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!”: estudo de caso de uma escola colaborativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. **Anais [...]**, Caxambu, 2004. p. 1-15.

DAMIANI, M. F.; PORTO; T.M.; SCHLEMMER (Orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

DOS ANJOS, R. E.; ZOCOLER, J. C. O conceito de imitação em Vigotski e a educação escolar infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, 11, 2 (nov. 2019), p. 71-80.

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i2.27723>.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. A periodização do desenvolvimento psíquico. Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: mar 2022.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2019.

IBGE — Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

Kishimoto, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

KRAMER, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - especial, p. 797-818, p.797. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

KISHIMOTO, T. M. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Contemporânea).

KUHLMANN JR. M; BARBOSA, M. C. Pedagogia e rotinas no “Jardim-da-infância”. In: KUHLMANN JR. M. (Org.). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 111- 179.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2000. v. 14, p. 5-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3 ed. Porto

Alegre: Mediação, 2003.

KUHLMANN JR., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: UNESP, 2011.

LEITE, C.; PINTO, C. L. O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: condições para sua existência e sustentabilidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, 2016. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC48Carlinda.pdf>.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. (2017). A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, 9(1), 107–121. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARQUES, Nelson L. R.; CASTRO, R. F. de. A teoria histórico-cultural e a escola de Vygotsky: algumas implicações pedagógicas. In: ROSA, C. T. W.; DARROZ, L. M. (Org.). **Cognição, linguagem e docência**: aportes teóricos. v. 1, 1ª ed. Cruz Alta: Ilustração, 2022, p. 173-192.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. Formação de professores: superando o dilema teoria *versus* prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

MENEGUITE, J. F. **Desenvolvimento infantil e ensino**: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MONTESSORI, M. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

MUNIZ, B.; CIRÍACO, K.; GONÇALVES, H. “Quem acredita sempre alcança”: limites e perspectivas do trabalho colaborativo em educação matemática na escola de tempo integral em um projeto de investigação. **Com a palavra, o Professor**, 6, 14 (maio 2021), p 118-145. DOI: <https://doi.org/10.23864/cpp.v6i14.594>.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. (Coord.). **Educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINTO, C. L. O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: para muito além do mar... Tecendo redes e interações no cotidiano da escola. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Orgs.). **Trabalho colaborativo**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 153-164.

PORTO, T. M.E. Inserções de tecnologias e meios de comunicação em escolas públicas do ensino fundamental: uma realidade em estudo. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Orgs.). **Trabalho colaborativo**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 17-33.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, 39(1), 15-30, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, I. A. D. **Desafios ao ensino de matemática na sociedade contemporânea: um estudo histórico-cultural sobre a prática pedagógica de professores do ensino médio de Ji-Paraná/RO**. 2021. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, D.; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHLEMMER, E. Colaboração e cooperação na educação online: da formação à ação pedagógica em rede utilizando a tecnologia de Metaverso. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Orgs.). **Trabalho colaborativo**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 225-234.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Indicadores Educacionais/ Departamento de Políticas Educacionais. Porto Velho, 2021.

SILVA, E. D. **Processos formativos e atuação docente por professores de 5º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Porto Velho/RO: uma investigação histórico-cultural**. 2021. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SOUZA, A. M. A. C. **Concepções sobre alfabetização por professores e acadêmicos de**

pedagogia de Humaitá/AM: um olhar histórico-cultural. 2021. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

TULESKI, S. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In. FACCI, M. G. D.; TULESKI, S.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação.** Maringá: EDUEM, 2009, p. 35-62.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** - Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje). Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** - Tomo IV (Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición). Madrid: Visor Press, 1931/1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Rio de Janeiro, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 1928-1933/2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** - Livro para professores. Trad. e Rev. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: _____ (Professores de Educação Infantil de uma escola pública da rede municipal do município de Porto Velho - RO).

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO

2) **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** AIESKA DE SOUZA BRANDT

3) **DURAÇÃO DA PESQUISA:** maio de 2022 a outubro de 2022

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr. (Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO” de responsabilidade da pesquisadora AIESKA DE SOUZA BRANDT, mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende uma intervenção pedagógica com Professores de Educação Infantil de uma escola pública da rede municipal do município de Porto Velho – RO

Objetivo geral: Planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica direcionada a atividades de Trabalho Colaborativo com professores de Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Velho/RO.

Objetivos Específicos: a) Analisar se a formação inicial em Pedagogia fornece elementos teórico-práticos relacionados ao TC para a prática da professora na Educação Infantil; b) Investigar o quanto a prática de professoras da Educação Infantil se baseia em atividades colaborativas; c) Averiguar, com as professoras, aspectos potenciais relacionados ao TC pelas professoras.

Dessa forma convém esclarecer que:

1) O(a) Sr. (Sr.^a) foi convidado(a) a participar desta pesquisa que objetiva Planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica voltada à prática de professores da Rede Municipal de Porto Velho (RO).

2) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas, com sequência pré-determinada, relativa às atividades colaborativas no contexto escolar. Além disso, O(a) Sr. (Sr.^a) participará de grupos focais por meio de encontros presenciais-

físicos. As entrevistas e grupos focais serão realizadas exclusivamente pela pesquisadora responsável, não sendo terceirizada a quaisquer outras pessoas.

3) Caso O(a) Sr. (Sr.^a) tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, O(a) Sr. (Sr.^a) é livre para retirar seu consentimento, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

4) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa.

5) A guarda dos arquivos das entrevistas, dos textos produzidos a longo da intervenção e dos demais materiais produzidos ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestrandu/pesquisadora terão acesso aos dados.

6) O(a) Sr. (Sr.^a) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou danos. a) A qualquer momento, O(a) Sr. (Sr.^a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. b) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

7) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que porventura sejam fornecidos. a) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa. b) É garantido o anonimato do participante. 8) O(a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.

9) Fica esclarecido que durante a pesquisa poderão ser realizados registros fotográficos dos participantes.

10. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** os instrumentos de coleta de dados serão observação, entrevista e grupo focal executados com os participantes ao longo do processo interventivo. Portanto, **há possibilidade do seguinte risco:** É possível que os participantes fiquem constrangidos em se expor para compartilhar sua prática docente em ambiente escolar relativo às atividades colaborativas. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora utilizará estratégias voltadas para metodologias ativas associada ao grupo focal para propiciar ao participante um ambiente agradável e seguro. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da intervenção pedagógica e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou danos. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que porventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os

hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. A observação, entrevista e grupo focal ocorrerão na Escola Municipal de Educação Infantil selecionada para a pesquisa, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

Descrição do Benefício: Ao participar desta pesquisa, O(a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre as possibilidades de intervenção sobre a escrita de universitários em uma perspectiva Histórico-Cultural, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Aieska de Souza Brandt; Celular/WhatsApp: (69) 9 98110-6840; E-mail: aieskapvh@gmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4^a <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEP/510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa **“CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO”** e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182- 2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Porto Velho (RO), ____ de _____ de 2022

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador(a)/orientando(a)

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO MISTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Questionário Misto

BLOCO A: DADOS SOBRE OS PARTICIPANTES

1. Nome: _____
2. Ano nascimento: _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino () Outro: _____
4. Tempo que atua na Educação Básica: _____
5. Tempo que atua na Educação Infantil: _____
6. E-mail de uso frequente: _____
7. Telefone/WhatsApp: _____

BLOCO B: FORMAÇÃO

- 08- Ano em que concluiu o Curso de Pedagogia: _____
- 09- Instituição: _____
- 10- Habilitação especial? _____ (não obrigatória)
- 11- Possui pós-graduação?
 - Especialização Lato sensu ()
 - Mestrado Stricto sensu ()
 - Doutorado Stricto sensu ()
- 12- Área de formação em pós-graduação é Educação Infantil? () Sim () Não

APÊNDICE III - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA DE PORTO
VELHO/RO**

- 13-** Com suas palavras, o que você compreende por trabalho colaborativo? (sala de aula).
14 - O curso de Pedagogia, em sua opinião, forneceu base teórico-prática em sua formação para a prática do Trabalho Colaborativo? Especifique em que momentos/disciplinas ocorreu.
15- A qual referencial teórico estudado no Curso de Pedagogia você vincularia o conceito de trabalho colaborativo?

BLOCO C: PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 16-** A sua prática, na Educação Infantil, propicia atividades colaborativas com as crianças? Se sim, quais? (cite as atividades realizadas durante a intervenção pedagógica).
17 – Como você avalia a utilização de atividades colaborativas em sua prática pedagógica para o desenvolvimento das crianças?
19 - Você utiliza alguma base teórico-prática da sua formação inicial em Pedagogia? Qual? Por quê? Como que vem te ajudando?
20 - Durante a pandemia de Covid-19, aconteceram mudanças em sua prática pedagógica? Toda essa experiência difícil, algo ficou de interessante que mudou a sua prática?
21 – Durante a pandemia, as atividades potencializaram ou diminuíram as possibilidades de atividades pedagógicas colaborativas com as crianças?
-

ANEXO

ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE PORTO VELHO

Pesquisador: AIESKA DE SOUZA BRANDT

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49654621.6.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.120.848

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 23 de Novembro de 2021

Assinado por:
Elen Petean Parmejiani
(Coordenador(a))

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br