Sandra Valéria Limonta Rosa
Organizadora

# FORMAÇÃO DE *professores*

## E ENSINO NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTAL

## Pesquisa e trabalho pedagógico

Appris

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTAL

PESQUISA E TRABALHO PEDAGÓGICO

Editora Appris Ltda.
1.ª Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catalogação na Fonte
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes
Bibliotecária CRB 9/870

F724f
2020

Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico / Sandra Valéria Limonta Rosa (org.) - 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.
253 p. ; 27 cm. – (Formação de professores).

Inclui bibliografias
ISBN 978-65-5523-094-9

1. Professores – Formação. I. Rosa, Sandra Valéria Limonta. II. Título. III. Série.

CDD – 370.71

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês
Curitiba/PR – CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Sandra Valéria Limonta Rosa
(Organizadora)

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTAL

## PESQUISA E TRABALHO PEDAGÓGICO

Appris editora

## FICHA TÉCNICA

| | |
|---|---|
| EDITORIAL | Augusto V. de A. Coelho<br>Marli Caetano<br>Sara C. de Andrade Coelho |
| COMITÊ EDITORIAL | Andréa Barbosa Gouveia - UFPR<br>Edmeire C. Pereira - UFPR<br>Iraneide da Silva - UFC<br>Jacques de Lima Ferreira - UP<br>Marilda Aparecida Behrens - PUCPR |
| ASSESSORIA EDITORIAL | João Simino |
| REVISÃO | Yohan Barczyszyn |
| PRODUÇÃO EDITORIAL | Lucas Andrade |
| DIAGRAMAÇÃO | Andrezza Libel |
| CAPA | Giuliano Ferraz |
| COMUNICAÇÃO | Carlos Eduardo Pereira<br>Débora Nazário<br>Karla Pipolo Olegário |
| LIVRARIAS E EVENTOS | Estevão Misael |
| GERÊNCIA DE FINANÇAS | Selma Maria Fernandes do Valle |



**COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

| | | |
|---|---|---|
| **DIREÇÃO CIENTÍFICA** | **Jacques de Lima Ferreira** | |
| CONSULTORES | Amália Neide Covic (UNFESP) | Mercia Freira Rocha Correia Machado (IFPR) |
| | Barbara Raquel Do Prado Gimenez Correa (PUCPR) | Patrícia Lupion Torres (PUCPR) |
| | Cláudia Coelho Hardagh (UPM) | Ricardo Antune de Sá (UFPR) |
| | Inge Renate Frose Suhr (IFC) | Rita de Cássia Veiga Marriott (UTFPR) |
| | Joana Paulin Romanowski (PUCPR) | Rui Trindade (FPCEUP) |
| | Marilda Aparecida Behrens (PUCPR) | Simone Regina Manosso Cartaxo (UEPG) |
| | Marilia Torales Campos (UFPR) | |

# CAPÍTULO IV

# INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA: O PROBLEMA DA PESQUISA COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

*Andréa Maturano Longarezi*
*Ione Mendes Silva Ferreira*

O capítulo objetiva discutir a Intervenção Didático-Formativa enquanto uma possibilidade metodológica desenvolvida em pesquisas com formação de professores, realizadas no campo da didática desenvolvimental por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – Gepedi/Faced/UFU. Os esforços vão no sentido de contribuir com o debate em torno da pesquisa com formação de professores no campo da didática desenvolvimental, concernente às necessidades e à realidade sociocultural brasileira. Nessa perspectiva, tem se desenvolvido de forma coletiva um modo de investigação científica na área da didática desenvolvimental pela via da formação de professores. Tal constructo emerge da necessidade de se ter "uma metodologia de intervenção que desencadeie formação-desenvolvimento em professores e classes de estudantes"; e com a intencionalidade de "produzir coletivamente um caminho metodológico de pesquisa com didática desenvolvimental condizente com a realidade brasileira" (LONGAREZI, 2018a). No presente texto, coloca-se o problema da investigação com formação de professores no campo da didática desenvolvimental, e se delineiam os objetivos que orientam a intervenção didático-formativa, assim como os princípios e conteúdos da formação de professores, objeto de tais intervenções.

## Introdução

A pesquisa em educação desenvolvimental está ancorada na filosofia materialista histórico-dialética; na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano formulada por Vygotsky (1896-1934) e os vários pesquisadores (psicólogos e didatas da antiga União Soviética) que contribuíram na elaboração, ainda que não de forma homogênea, do *corpus* teórico que sustentou essa perspectiva; entre estes, Leontiev (1903-1979); Zaporozhets (1905-1981); Zinchenko (1903-1969); Rubinstein (1889-1960) e Bozhovich (1908-1981).

Vincular-se aos fundamentos teóricos e metodológicos defendidos por esses estudiosos pressupõe coadunar uma visão materialista histórico-dialética do mundo acerca do caráter sócio-histórico do homem (SOUZA, 2016). Tal compreensão é aqui assumida com o entendimento de que a realidade se constitui enquanto unidade, o que não implica vê-la enquanto um todo estático, homogêneo e indivisível, antes e pelo contrário como totalidade composta pelas tensões que emergem das contradições a ela inerentes.

> [...] a realidade concreta não é uma substância estática numa unidade indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória: o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária, e, em suas transformações revolucionárias ou descontínuas, dão origem à novidade qualitativa autêntica. (BOTTOMORE *et al*., 2001, p. 259).

É, portanto, em busca de transformações de natureza efetivamente revolucionárias nos modos como se ensina-aprende-desenvolve na escola, que produzam uma "novidade qualitativa autêntica" (BOTTOMORE, 2001, p. 259) pela via da *obutchénie*, que se efetivam no campo investigativo as pesquisas com e sobre didática desenvolvimental, em especial no contexto brasileiro.

Vinculada epistemológica e metodologicamente ao materialismo histórico-dialético, a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano emergente no contexto da Revolução Russa de 1917 possui suas origens na psicologia soviética delineada a partir desse período histórico, e tem como alguns de seus principais representantes VYGOTSKY (1896-1934), Leontiev (1903-1979), Lúria (1902-1977), Rubinstein (1889-1960), Galperin (1902-1988), Elkonin (1904-1984), Davydov (1930-1998), Zankov (1901-1977), Zaporozhets (1905-1981), Zinchenko (1903-1969) e Venguer (1925-1992).

A compreensão sobre a formação e o desenvolvimento humano postulada pela psicologia soviética foi fundamental para se pensar a ciência da educação e a didática numa perspectiva desenvolvedora. A gênese e constituição da teoria desenvolvimental tem seu marco na psicologia pedagógica produzida na antiga união soviética, nascente no início do século XX, na qual as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento se revolucionam no seio da revolução pela qual passa a psicologia da época. Nesse universo se constrói a teoria do ensino desenvolvimental e seus vários sistemas didáticos (DAVYDOV, 1978; 1987; 1991; 1999; 2003; ZANKOV, 1884; GALPERIN, 1982; TALIZINA, 2000).

Os pensadores russos ligados à Teoria Histórico-Cultural e ao Ensino Desenvolvimental, apoiados na filosofia materialista histórico-dialética, trazem como pressuposto a referência de que todo estudo investigativo relativo aos processos humanos está fundado na prática social.

Tais processos, realizados no contexto escolar, entendidos como prática social, demandam ser organizados de modo a possibilitar o desenvolvimento pleno de professores e estudantes. E a educação, nessa perspectiva, tem papel central nos processos de formação humana, pela unidade *obutchénie*-desenvolvimento.

Dentro do espectro de uma educação enquanto prática social formadora e humanizadora, os processos educativos dos professores e estudantes precisam estar em unidade com o desenvolvimento do pensamento desses sujeitos, mediados pelos conhecimentos específicos até então produzidos pelas diversas áreas do conhecimento e pelos vários sentidos produzidos na atividade humana na qual estão inseridos. No caso dos professores, além do domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação, há ainda a necessidade do domínio dos conhecimentos científicos sobre a docência e os processos didático-pedagógicos que se mostrem efetivamente desenvolvedores do pensamento e da ação deles próprios e dos seus estudantes (DAMÁZIO; MOURA; ROSA, 2014).

No âmbito dessa perspectiva educativa evidencia-se a importância da formação didática do professor numa abordagem desenvolvimental (LONGAREZI, 2017), para que a educação assim se constitua. Somente uma formação orientada para o desenvolvimento pode tornar possível a realização de uma *obutchénie* que seja de fato desenvolvedora dos professores e estudantes. Sob a premissa da indissociabilidade entre os princípios que orientam a *atividade pedagógica* e os princípios

que orientam a formação didática do professor (LONGAREZI, 2017), um grupo de pesquisadores do Gepedi tem produzido um *modo particular de pesquisa*, a partir do qual se realizam intervenções junto a classes de estudantes, mediadas pela formação didática do professor. A esse tipo de pesquisa o grupo tem chamado de *intervenção didático-formativa*, assumida como uma

> [...] ação investigativo-formativa, a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da formação didática do professor; e, nesse processo, se constitui simultaneamente intervenção didática junto a classes de estudantes. Dessa maneira, o processo didático da *obutchénie* é produzido no processo de formação didática do professor. Por isso, (...) tem como objetivo-fim a formação-desenvolvimento de professores e estudantes pela atividade pedagógica (objetivo-meio). (LONGAREZI, 2017, p. 198-199, grifos nossos).

O ponto de partida para esse modo investigativo é o princípio ético, político-social e ideológico de que a produção acadêmico-científica precisa estar voltada para o interesse do bem comum, com o pressuposto da ciência a serviço do homem, a partir do qual nenhum homem pode ser explorado por outro (KOPNIN, 1978, p. 19). Sob tal premissa é que se propõe discutir a pesquisa científica e suas possibilidades no campo da educação desenvolvimental no Brasil.

> [...] esse esforço só faz sentido se objetivar agir sobre a realidade e transformá-la, não como forma de favorecimento privado, mas com impacto sobre a sociedade em benefício comum, essa é a função social da pesquisa, é a razão de sua existência. (LONGAREZI; SILVA, 2012, p. 30).

As pesquisas no campo do Ensino Desenvolvimental, especialmente aquelas relacionadas *com* ou *pela* didática nessa perspectiva, compreendem que os modos de ensinar e aprender numa escola com tais fundamentos demandam condições para que estejam articulados o desenvolvimento do homem e da sociedade aos modos de apropriação, ampliação e transformação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, no contexto institucional escolar. Mas, para esse fim, há de se formar e desenvolver o sistema educacional, a escola e a sociedade; assim como os sujeitos a eles vinculados (professores, formadores de professores, gestores etc.); propósito que tem sido experimentado por muitos grupos de pesquisa, pela via da investigação científica. No que tange ao objetivo do presente capítulo, dedicar-se-á à socialização de um desses modos, produzido com tal finalidade no contexto brasileiro, tendo em vista contribuir para uma metodologia de pesquisa com didática desenvolvimental, pela via da formação didática do professor.

## A investigação com formação de professores numa perspectiva desenvolvimental: colocando o problema

As pesquisas com Ensino Desenvolvimental, a partir de vários experimentos realizados sob a coordenação de psicólogos e didatas na antiga União Soviética, foram responsáveis por avanços imensuráveis no campo da didática desenvolvimental. Resultado disso é a consolidação de pelo menos três importantes sistemas didáticos experimentados nas escolas russas e objeto de muitos estudos em países do mundo todo: o sistema Elkonin-Davydov, o sistema Galperin-Talizina e o sistema Zankov. Tais resultados só foram possíveis devido aos inúmeros experimentos realizados em colaboração com vários professores, o que revela sua importância no contexto da investigação sobre os modos didáticos de uma *obutchénie* que desenvolva.

O experimento formativo, tal como produzido por seus precursores (DAVYDOV, 1986; DAVYDOV; MARKOVA, 1987; PETROVSKI, 1980; TALIZINA, 2000; ZANKOV, 1984; SAVIN 1979; PUZIRÉI, 1989; BOZHOVICH, 1978), tem sido um importante procedimento investigativo para pesquisas no campo didático-desenvolvimental, especialmente das didáticas específicas, com investigações sobre o modo didático desenvolvedor para o ensino dos conteúdos escolares.

Desde o contexto da antiga União Soviética, psicólogos e didatas usam o modelo experimental como procedimento metodológico, especialmente para desenvolver e avaliar os sistemas didáticos fundados sob a base do Ensino Desenvolvimental na relação com os demais sistemas. Davydov (1986), Davydov e Markova (1987), Petrovski (1980), Talizina (2000), entre outros, chamaram esse procedimento de *experimento formativo*; Zankov (1984), *de sistema didático experimental*, *experimento pedagógico* ou *investigação pedagógica experimental*; N. V. Savin (1979), de *experimento pedagógico*, e L. I. Bozhovich (1978), de *experimento psicológico-pedagógico*.

Para Davydov (1986, p. 107),

> O método do experimento formativo tem como característica a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste aspecto, difere substancialmente do experimento de constatação que enfoca só o estado, já formado e presente de uma formação mental particular. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar esta projeção (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva com as crianças, pode-se estudar também as condições e as leis de origem, de gênese das novas formações mentais correspondentes.

O modo de organização da pesquisa pelo experimento revela que se presumia uma intervenção pedagógica tendo em vista o desenvolvimento de habilidades psíquicas nos estudantes, pelo estudo da relação *obutchénie*-desenvolvimento, com foco para esse processo nos estudantes. De certa maneira, isso é revelador do objeto e objetivo desse procedimento investigativo que, embora tenha sua relevância para os propósitos a que se apresenta, não enfatiza a formação didática do professor para o exercício do ensino desenvolvimental.

Ainda que esse modo investigativo tenha trazido contribuições sobremodo significativas para a Didática Desenvolvimental e, para isso, tenha contado com a colaboração do professor, o experimento parece um procedimento que não contempla elementos fundamentais para potencializar, pela pesquisa, a formação desenvolvimental do professor. Os experimentos formativos, na compreensão que se tem produzido coletivamente, não envolvem aspectos metodológicos a partir dos quais a formação de professores se configure enquanto objeto dos estudos, sinalizando para a organização de modos investigativos que avancem nesse sentido.

Ademais, como o experimento consiste no método de estudo da psique em movimento, objeto da psicologia evolutiva e pedagógica, atuando, ao mesmo tempo, como método de ensino experimental que influencia no desenvolvimento (DAVYDOV; MARKOVA, 1987), implica pesquisas interdisciplinares. Exatamente em razão de que, pelo experimento, os processos pedagógicos são investigados na relação com os processos psicológicos, os procedimentos e instrumentos de investigação e análise são tanto do campo da pedagogia quanto da psicologia, reforçando a compreensão da necessária interface de ambas as áreas no processo de pesquisa dessa natureza. Geralmente, no Brasil, as pesquisas são desenvolvidas por pedagogos ou licenciados e, ainda que se reconheça o esforço empreendido por esses pesquisadores para a apropriação-objetivação dos fundamentos

psicológicos no intuito de avançar no campo do ensino, a ausência de instrumentos e procedimentos psicológicos nas pesquisas que se têm feito no campo educacional nos distancia dos modos produzidos pelo que se denominou para esse campo conceitual enquanto pesquisa experimental, com implicações inevitáveis para os processos investigativos que se realiza, as quais não se pode ignorar.

Considera-se também que os contextos e as necessidades sócio-históricas das pesquisas realizadas no Brasil são absolutamente distintos dos que caracterizam a realidade nas quais os experimentos foram pensados e desenvolvidos. Para o experimento, enquanto tipo de pesquisa, percebem-se alguns limites expressos, sobretudo, pelas demandas e necessidades investigativas peculiares à realidade da escola pública brasileira, bem como aos modos próprios de pensamento desenvolvidos em contextos culturais como os que caracterizam o Brasil. A cultura, os sujeitos e seus modos de pensar são absolutamente outros nesse intervalo de quase cem anos que nos separa das pesquisas com experimentos realizadas na antiga União Soviética nas áreas da psicologia e pedagogia. As diferenças nas formas de pensamento e organização econômico-político-ideológicas dos países da ex-União Soviética e do Brasil atual são nucleares e exigem, em nosso modo de ver, que sejam reconhecidas para que se possam compreender os modos próprios de investigação, afeitos à realidade na qual se está imerso.

Com essa compreensão e cientes de tais especificidades, tem-se feito um esforço coletivo no sentido de produzir alternativas metodológicas para a constituição de um *modo particular de investigação* que seja concernente às necessidades e à realidade sociocultural vigente no Brasil, a que se tem denominado de *Intervenção Didático-Formativa*.

Tal procedimento de investigação apoia-se na compreensão dos processos formativos da docência que subjazem à concepção de *Obutchénie por Unidades* (LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018).

> [...] o Ensino Desenvolvimental pelas unidades presume que esses processos se constituam *atividade* para os sujeitos. [...] No processo educativo, em que a *atividade* assim se constitui, o método assume um importante papel mediador, delineando a *unidade conteúdo-método* pela via da *unidade imitação-criação*, duas [...] condições para uma *obutchénie* desenvolvedora.
>
> Contudo, assumido o desenvolvimento numa perspectiva dialética da *obutchénie* e da formação-constituição humana, ele só se materializa quando ocorre uma transformação na essência do pensamento-ação dos sujeitos e se dê sob a base da ruptura, estabelecendo-se a partir da formação-desenvolvimento do "novo" (produzido como síntese da luta entre as contradições inerentes aos fenômenos concretos da vida na condição humana a que se está imerso); assim se constitui mais uma importante e fundamental condição para o desenvolvimento de professores e estudantes na perspectiva histórico-cultural: *a unidade ruptura-desenvolvimento*.
>
> [...] numa abordagem histórico-cultural [...] os processos educativos têm nas *unidades* [...] *conteúdo-método*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* a essência e o prenúncio de um Ensino Desenvolvimental e dialético factível na realidade capitalista que nos caracteriza. (LONGAREZI, 2017, p. 223-224).

Por essa perspectiva, os processos educativos junto à formação de professores são propulsores de seu desenvolvimento profissional mediante a formação-desenvolvimento dos modos de pensamento-ação-emoção impulsionados por atividades pedagógicas organizadas enquanto *unidades conteúdo-método*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento*. Daí emerge a compreensão de que a "pesquisa pela experimentação direta com estudantes não forma o professor" (LONGAREZI, 2018a).

Para o modelo experimental russo, ainda quando

> [...] os objetivos concretos desta pesquisa tenham sido modificados e refinados, suas tarefas básicas consistiram em determinar: 1) o conteúdo e a estrutura da atividade de aprendizagem dos alunos; 2) os fundamentos dos campos da lógica e da psicologia para a estruturação das matérias escolares correspondentes aos requisitos da atividade de aprendizagem; 3) as peculiaridades do desenvolvimento mental das crianças no processo da atividade de aprendizagem; 4) as reservas do desenvolvimento mental dos escolares nas diferentes séries; 5) as peculiaridades de organização do experimento formativo.
>
> O objetivo desta pesquisa foi confirmar, experimentalmente, a proposição teórica de VYGOTSKY sobre o papel essencial do ensino das crianças em seu desenvolvimento mental e a descoberta de algumas leis psicológicas do ensino desenvolvimental. (DAVYDOV, 1986, p. 108).

O foco, portanto, naquele contexto, esteve na relação da *obutchénie* dos conteúdos escolares com o desenvolvimento dos processos psíquicos orientados pela atividade de estudo. Dessa maneira, o experimento formativo dirigiu-se essencialmente para a produção de conhecimento que representava um avanço na sistematização dos processos didáticos desencadeadores do desenvolvimento de estudantes; em cujo objeto não parece estar inclusa a formação do professor para esse tipo de *obutchénie*, mas sim as atividades de estudo desencadeadoras do desenvolvimento psíquico de estudantes.

No nosso entendimento, a ausência de processos que oportunizem vivências das *unidades conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* representa um limite para que a pesquisa proporcione situações a partir das quais o professor possa formar um conceito científico de docência desenvolvedor de si e de seus estudantes, condição fundamental para que esteja em atividade formativa e desenvolvedora de sua atividade laboral.

Reconhecida a fronteira que, do modo destacado, existe entre o que se pretende investigar no "campo didático" e o que se intenciona *pela* e *para* a "formação de professores", coloca-se em evidência o problema que orientou o esforço de todo um coletivo, no sentido de pensar e produzir um *modo particular de investigação científica* na área da didática desenvolvimental, pela via da formação de professores.

A *intervenção didático-formativa* emerge, portanto: 1. da necessidade de se ter "uma metodologia de intervenção que desencadeasse formação-desenvolvimento em professores e classes de estudantes"; e 2. com a intencionalidade de "produzir coletivamente um caminho metodológico de pesquisa com didática desenvolvimental condizente com a realidade brasileira" (LONGAREZI, 2018a).

Dessa maneira, a *intervenção didático-formativa* é aqui colocada em discussão como uma possibilidade metodológica, produzida frente a uma necessidade coletiva e que, no contexto específico do qual emerge, atingiu aos propósitos investigativos e formativos assumidos, motivo pelo qual se apresenta agora para o debate, tendo em vista contribuir de forma cada vez mais coletiva e dialética para o avanço da pesquisa com formação de professores, numa perspectiva desenvolvimental.

## Intervenção didático-formativa: uma possibilidade metodológica no campo da pesquisa em didática desenvolvimental com formação de professores

Pensar a pesquisa de intervenção, numa perspectiva do Ensino Desenvolvimental, com formação de professores implica considerar diferentes aspectos da atividade investigativa; do método à metodologia. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a abordagem do ensino e da pesquisa segue as premissas epistemológicas desse método. A metodologia, por sua vez, além de estar sustentada pelo método, presume concepções teórico-metodológicas balizadoras da ação

educativo-desenvolvedora que possam orientar a intervenção propriamente dita. Em se tratando especificamente de pesquisa de intervenção intencionalmente dirigida para a formação profissional docente, há ainda um aspecto fundamental orientador das ações que balizam a pesquisa e a intervenção: a concepção de formação de professores, que se assume objeto de nossas análises nesta seção.

Uma formação de professores que se pretenda histórico-cultural não pode prescindir da compreensão de que ações formativas restritas à mera apresentação e/ou habilitação de instrumentos didáticos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes se constitui numa formação eminentemente técnica, ainda quando se pretenda como conteúdo a formação para um Ensino Desenvolvimental. Incompatível com os princípios e ações concernentes a uma Didática Desenvolvimental; uma instrumentalização teórica de natureza apenas informativa restringe-se a um processo didático-formativo pouco desenvolvedor do professor porque, mesmo quando o conteúdo possa prever uma *obutchénie* impulsionadora do desenvolvimento, o processo pode não o ser e colocar o professor em condições reduzidas de autonomia frente ao próprio trabalho, limitando as possibilidades de que esteja em atividade desenvolvedora de sua profissionalidade e de sua humanidade; razão pela qual se considera como nuclear, nesses processos, uma atividade pedagógica que esteja fundada nos princípios do Ensino Desenvolvimental.

Dessa maneira, compreende-se que uma perspectiva desenvolvimental da formação de professores, ancorada nas teses principais da Didática Desenvolvimental e nos fundamentos do método materialista histórico-dialético, precisa organizar os procedimentos e as teses que orientam a formação didática do professor em unidade com os procedimentos e teses que orientam a atividade pedagógica, *unidade conteúdo-método*. Nesse sentido, os fundamentos de um Ensino Desenvolvimental se constituem em conteúdo formativo em duplo sentido: tanto como fundamento da prática quanto como procedimento das atividades formativas, de modo a que se possa apreender o conteúdo também pela forma que se está abordando.

Uma formação desenvolvimental dos professores tem sido compreendida e desenvolvida, na perspectiva aqui em evidência, a partir de oito princípios assumidos como orientadores da formação didática do professor:

> Princípio da natureza social do conhecimento e da formação humana; 2. Princípio do caráter ativo e produtivo do professor no processo formativo; 3. Princípio da centralidade da *obutchénie* como conteúdo e método na formação de professores; 4. Princípio da *obutchénie* conceitual, da formação do pensamento teórico sobre a docência; 5. Princípio da formação pela atividade objetiva e subjetiva do professor; 6. Princípio da unidade dialética na organização de todo o processo formativo; 7. Princípio da *obutchénie* da docência como propulsora de seu desenvolvimento humano e profissional; e 8. Princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento. (LONGAREZI, 2017, p. 217).

Sob o alicerce de tais fundamentos, os processos formativos que se têm empreendido ressalta uma concepção de formação docente na qual a organização da *obutchénie* e as ações didáticas propriamente ditas não podem ser apresentadas como determinação externa, definida por outrem, pois se tem assumido a necessidade de se criar as condições para que a aula e a *obutchénie* se constituam em instrumento no processo formativo-produtivo do docente, mediadas pelo conhecimento científico sobre a docência no contexto da pesquisa.

Assim orientado, o modo particular que se tem experimentado de formação docente pela pesquisa tem sido assumido como uma *intervenção didático-formativa*. Esse tipo de pesquisa se fundamenta a partir dos seguintes princípios: 1. do desenvolvimento de um processo de investigação e

formação que seja dialético; 2. da igualdade na diversidade, na qual se reconhece a diferença; porém, os conhecimentos dos sujeitos, em níveis de desenvolvimento distintos, são tratados de forma horizontal; 3. da formação de conceitos e ações mentais sobre a docência; e 4. da contradição para que os confrontos e as crises possibilitem a produção de sínteses e desenvolvimento (LONGAREZI, 2018a; 2018b).

Tomadas pela via da formação didática do professor, intervenções dessa natureza preveem a organização de atividades formativas junto aos docentes que lhes possibilitem constituir uma concepção de didática desenvolvimental ao mesmo tempo em que elaborem atividades pedagógicas que assumam como objetivo-fim o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a *Intervenção Didático-Formativa* compreende a instrumentalização teórica dos professores para a apropriação dos fundamentos do método materialista histórico-dialético e do Ensino Desenvolvimental; e, nesse processo, compreende também a análise e elaboração de uma *obutchénie* que os coloque, junto aos estudantes, em atividade pedagógica desenvolvedora de ambos.

Apoiada na compreensão vygotskyana (1991), essa metodologia assume o movimento universal-singular-particular como elemento essencial para apreensão da realidade em estudo, configurando-se como possibilidade metodológica para a investigação científica no campo da didática que se proponha a intervir e, na medida do possível, fazer avançar as relações pedagógicas presentes nos contextos escolares, assumindo como objetivos:

> 1. Produzir conhecimento científico no campo da Didática e da Formação de Professores em processos educativo-formativos.
>
> 2. Desenvolver um processo formativo junto a professores, de modo a elaborar coletivamente atividades de *obutchénie* que promovam o desenvolvimento dos docentes e dos discentes pela via do desenvolvimento do pensamento teórico.
>
> 3. Desencadear um processo de *obutchénie*-desenvolvimento junto a classes de estudantes dos professores em processo formativo, tendo em vista o desenvolvimento das atividades de *obutchénie* elaboradas junto aos professores.
>
> 4. Apreender, do processo desencadeado pela intervenção, princípios e/ou ações didáticas que possam nortear a formação didática do professor para uma educação pautada na didática desenvolvimental.
>
> 5. Apreender, do processo desencadeado pela intervenção, princípios didáticos que possam nortear um ensino pautado na didática desenvolvimental. (LONGAREZI, 2018b, p. 107).

Dessa maneira, a intervenção didático-formativa, tal como proposta, não se estabelece a partir da relação direta com o estudante na escola ou com a "[...] intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. [...] a projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação" (DAVYDOV, 1986, p. 107).

Na *intervenção didático-formativa* a *obutchénie* é planejada e desenvolvida no contexto investigativo (em colaboração com o professor), apoiada nos fundamentos do Ensino Desenvolvimental e mediada pela formação didática do professor. Assim, é "na" e "pela" formação docente que são desenvolvidas atividades pedagógicas com o propósito investigativo de produzir conhecimento no campo da didática desenvolvimental e da formação de professores.

Nesse sentido, compõe a pesquisa o diagnóstico dos processos de *obutchénie*-desenvolvimento presentes no contexto da escola, a *intervenção didático-formativa* junto aos professores, a *intervenção*

*didático-formativa* junto aos estudantes e a sistematização de ações didáticas potencializadoras do desenvolvimento de ambos (docentes e discentes).

Cabe ressaltar, todavia, que esse processo é mediado por duas importantes dimensões da formação docente orientadoras da formação-desenvolvimento na perspectiva assumida: a mediação teórica sobre os processos de *obutchénie*-desenvolvimento e sua vivência, sem os quais a formação pode incorrer numa tecnificação das relações, numa pretensa atividade formativa. Esse processo se estabelece pela busca permanente da formação e do desenvolvimento de novas formas de pensamento e de ação. O desenvolvimento possível não se constitui a partir de processos espontâneos que ocorrem mediante apenas o que se tem propagado em algumas abordagens da formação; por exemplo, a reflexão sobre a prática, geralmente condicionada apenas à experiência cotidiana. Por se tratar de um processo complexo, o desenvolvimento de novas formas de pensamento que impulsionem também novas ações "depende de elementos novos a serem confrontados aos já estabelecidos no campo da vivência, depende da uma mediação teórica" (LONGAREZI, 2017, p. 12).

Contudo, ressalta-se que os elementos novos, sobretudo os de ordem teórica – e também por isso impulsionadores de novas formas de pensar e agir –, não se sobrepõem aos elementos da vivência, mas são confrontados com eles para que processos psíquicos se constituam de fato em aprendizagem, revelem-se enquanto síntese dialética e, portanto, como desenvolvimento. É, nesse sentido, que assumimos a compreensão de que "uma educação escolar que almeje, pela *obutchénie*, desenvolver formas novas de pensamento-ação tem na *formação didática do professor* seu primeiro desígnio" (LONGAREZI, 2017, p. 189).

Sob essa abordagem propõe-se, portanto, que os conteúdos da formação de professores contemplem: 1. ***Fundamentos epistemológicos do método materialista histórico-dialético;*** 2. ***Fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental***; e 3. ***Conteúdos disciplinares e sua base epistemológica***, mediados pela 4. ***Atividade Pedagógica*** que, nessa perspectiva, apresenta-se como síntese dialética dos conteúdos da formação de professores, o que possibilita uma concepção e prática de unidade no processo de *obutchénie*-desenvolvimento (LONGAREZI, 2017, p. 206).

Dessa maneira, a Atividade Pedagógica se estabelece como elemento central e mediador dos conteúdos da formação, colocando-os numa relação dialética, a partir da qual se compreende a formação enquanto totalidade. Do ponto de vista metodológico da formação, propõe-se, portanto, que o eixo norteador de todo o processo seja a Atividade Pedagógica.

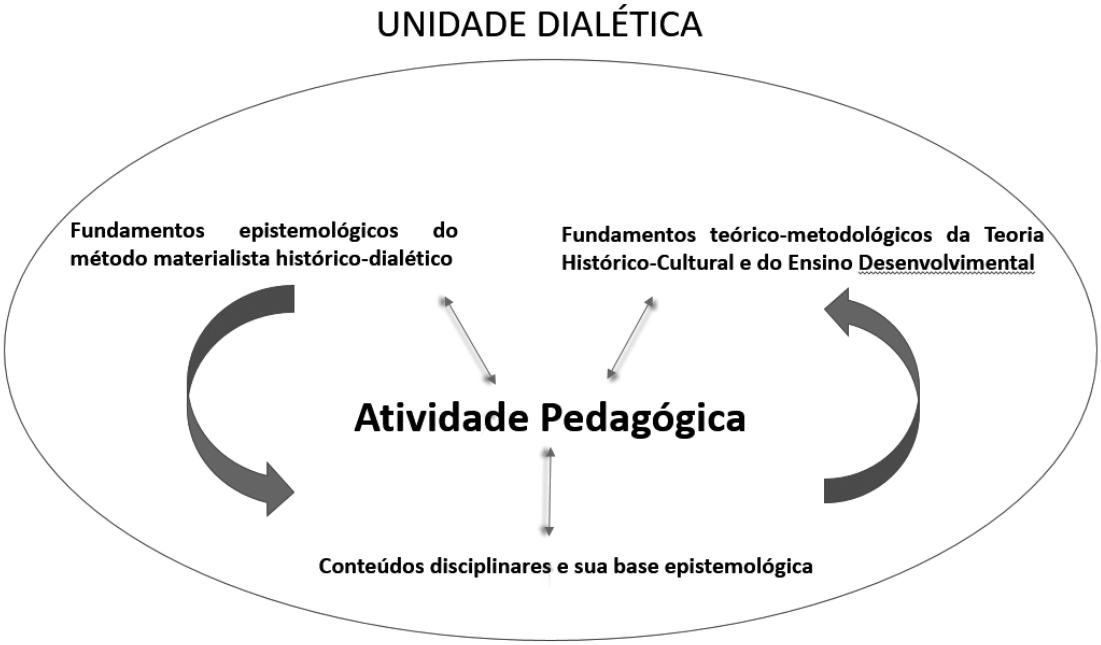


Figura 1: Conteúdos-método da formação didática para a docência

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em sistematizações anteriores (LONGAREZI, 2017, p. 206)

A Atividade Pedagógica é apresentada, nesse sentido, como a mediadora dos conteúdos no processo de formação, como o elemento que garante a unidade dialética no processo formativo docente porque se compreende a imprescindibilidade da vivência pelo professor do modo de formação do pensamento teórico como parte de sua constituição profissional, para que sejam formadas as funções psicológicas necessárias a uma prática pedagógica desenvolvedora do estudante. Por isso, propõe-se a Atividade Pedagógica como o eixo central do processo de formação, a partir da qual os demais conteúdos se relacionam, se confrontam, se constituem.

Essa formação pela pesquisa ocorre, então, com um processo de formação de professores planejado de modo que estes possam vivenciar pela ***Atividade Pedagógica*** a formação conceitual e de ações mentais sobre a docência numa perspectiva desenvolvimental, trabalhando os ***Fundamentos epistemológicos do método materialista histórico-dialético***, os ***Fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental*** e os ***Conteúdos específicos e suas bases epistemológicas***, tendo em vista a organização e o desenvolvimento de atividades junto a classes de estudantes. Esse processo enquanto totalidade é compreendido como a intervenção mobilizadora da formação dos professores e potencializador da apreensão/produção de conhecimento científico sobre didática e formação de professores.

Por isso, a *intervenção didático-formativa* configura-se em um tipo de pesquisa-formação *com* e *sobre* didática desenvolvimental pela via da formação de professores. Longe de se apresentar como um modelo para pesquisas similares, pretende-se, sim, problematizar a necessidade de que se produza, em contextos ideológico-culturais distintos dos que originaram as pesquisas em Didática Desenvolvimental, *modos particulares* concernentes às necessidades e à realidade nas quais se

configuram. Dessa maneira, a *intervenção didático-formativa* é aqui compartilhada como um *modo particular*, produzido por um grupo que compreende a participação ativa do professor no processo didático da gestão da aula como instrumento mediador essencial para seus processos formativos, com o propósito de contribuir para que *modos gerais*, cada vez mais dialéticos e desenvolvedores, sejam produzidos para o avanço da pesquisa e da produção científica no campo da didática e da formação de professores.

## Referências

BOZHOVICH, Lídia. **Problemas da psicologia geral, pedagógica e das idades**. Moscou: Pedagógica, 1978.

BOTTOMORE, Tom (Editor); HARRIS, Laurence; KIERNAN, V. G.; MILIBAND, Ralph (coeditores). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DAMAZIO, Ademir; MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ROSA, Josélia Euzébio da. Apresentação. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. Volume Especial, p. 2 – 9, jan./jun., 2014. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index. Acesso em: 23/02/2018.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Revista Soviet Education**, August/VOL XXX, n. 8, 1986.

DAVYDOV, Vasily V. O que é a verdadeira atividade de aprendizagem? Tradução de Cristina Pereira Furtado (PUC GO) do texto DAVYDOV, Vasily V. What is the real learning activity? *In:* HEDEGAARD, Muriane; LOMPSCHER, Joachim. **Learning activity and development**. Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, 1999.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la atividade de estúdio de los escolares. *In:* **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS**. (Antologia). Biblioteca de Psicologia Soviética. Moscú: Progresso, 1987.

DAVYDOV, Vasily V. SLOBÓDCHIKOV, V. I. V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psycology**, v. 41, n. 4, jul./aug., 2003, 12 p. Tradução para o português realizada pelo Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural da Unesp/Marília.

DAVYDOV, Vasily V.; SLOBÓDCHIKOV, Victor Ivanovitch. La enseñanza que desarrolla em la escuela del desarrollo. *In:* NÚDRIK, A. B. (org.). **La educacion y la enseñanza**: una mirada al futuro. Moscú: Progresso, 1991, p. 118-144.

DAVYDOV, Vasily V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1978.

DAVYDOV, Vasily; MARKOVA, Aelita. La concepción de la actividad de estúdio de los escolares. *In:* SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Progreso, 1987.

GALPERIN, P. Ya. **Introdución a la psicología**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1982.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la investigacíon do desarollo intelectual del niño. En: SHUARE, Marta (org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Editorial Progreso. Moscú, 1987, p. 125-142.

KOPNIN, Pável V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. **Obutchénie –** Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. v. 1, n. 1, 2017, p. 187-230.

LONGAREZI, Andréa M. **Intervenção didático-formativa**: uma proposta metodológica para pesquisas--formação numa perspectiva desenvolvimental. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, São Paulo: USP. (Projeto de Pesquisa). Pós-doutorado. 2017.

LONGAREZI, Andréa M. Conferência no "Simpósio relações entre desenvolvimento e aprendizagem na teoria histórico-cultural: intervenções e pesquisas". *In:* **II Colóquio O enfoque histórico-cultural em questão**. A mediação da ciência e da arte nos processos de constituição do psiquismo humano. São Paulo: USP-Leste. 28 de março de 2018a.

LONGAREZI, Andréa M. **Intervenção didático-formativa**: uma possibilidade metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental. (Relatório de Pesquisa). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018b.

LONGAREZI, Andréa M.; SILVA, Jorge Luiz da. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. *In:* SILVA, Lazara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. (org.) **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: Edufu, 2012, p. 29-46.

LONGAREZI, Andréa M.; DIAS DE SOUSA, Waleska D. Unidades possíveis para uma *obutchénie* dialética e desenvolvedora. **Revista Linhas Críticas**. Brasília: UNB, 2018.

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia J. L. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. *In:* LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: Edufu, 2017.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética *obutchénie*-desenvolvimento. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: Edufu, 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A atividade de ensino como unidade formadora**. Bolema, v. 12, Rio Claro: Unesp, 1996, p. 29-43.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade de ensino como ação formadora. *In:* CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de (org). **Ensinar a ensinar –** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, 143-162.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de *et al*. Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In:* MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

PETROVSKI, A. **Psicología General –** manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. 3. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PUZIRÉI, Andréi; GUIPPENRÉITE, Y. (org.) **O processo de construção da psicologia marxista; VYGOTSKY; Luria; Leontiev**. Biblioteca de Psicologia soviética. Moscou, 1989.

SAVIN, N. V. **Pedagogia**. Habana. Editorial Pueblo y Educación. 2. edición. 1979.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. **A Sociologia no ensino médio**: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

TALIZINA, N. **Manual de psicologia pedagógica**. 2000.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas, tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010a, p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**: investigación pedagógica experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1984.

# CAPÍTULO V

# CULTURA, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: APORTES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo*
*Raquel A. Marra da Madeira Freitas*

A abordagem histórico-cultural é um legado do grande teórico russo L. S. Vygotsky e deriva de sua formulação teórica inicial, denominada *teoria histórico-cultural*, cujo objetivo central foi explicar o desenvolvimento psicológico humano em uma perspectiva materialista dialética. Incluem-se nessa abordagem diversas teorias elaboradas por herdeiros da tradição vygotskyana. Entre eles destacam-se Davydov, Leontiev, Hedegaard e Chaiklin, que avançam na discussão das relações entre cultura e aprendizagem, com importantes implicações para a educação escolar. O propósito deste capítulo é abordar os aportes desses autores discutindo suas contribuições para a educação escolar no que se refere às relações entre cultura, aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

## Introdução

É responsabilidade do Estado e da sociedade assegurar a cada cidadão o direito inalienável à escolarização como direito de fato, e não apenas no plano legal. Esse direito deve ser materializado por meio de uma escola pública de qualidade. A qualidade da escola e da formação dos estudantes é um critério indispensável da democratização da educação escolar, requerendo políticas públicas que se aproximem das realidades escolares concretas e viabilizem condições adequadas para a aprendizagem efetiva e sólida. Conceber ações pedagógicas de ensino e aprendizagem que consideram a cultura e seu relevante papel na escola, no fomento da universalização dos direitos à educação e do desenvolvimento humano, pode contribuir para que essa instituição cumpra com seus objetivos sociais e pedagógicos no que se refere ao desenvolvimento dos estudantes, intelectual, cultural, social, ético e estético.

Mediante a crescente importância do conceito de cultura no contexto contemporâneo, a escola já não é considerada apenas um local de instrução dos estudantes, e sim um verdadeiro entrecruzamento de culturas, marcadas política, econômica e socialmente (PÉREZ-GOMEZ, 2001).

A cada dia se torna mais relevante discutir a questão da cultura nas relações de ensino e aprendizagem no interior da escola, bem como de seu papel na formação e desenvolvimento dos alunos, com destaque às formas pelas quais a cultura se apresenta na vida escolar dos estudantes. Entre as diversas posições sobre essa questão, destacam-se duas: uma que concebe a cultura como o patrimônio histórico universal, socialmente constituído pela humanidade e expresso nos conteúdos das ciências, artes, filosofia etc., a ser apropriado pelos estudantes na escola; e outra que concebe a cultura como práticas particulares que emergem em contextos situados de atividade e experiência sociocultural. Todavia, na reflexão teórica e na busca da efetividade do ensino escolar, é contrapro-

ducente considerar apenas uma dessas concepções, uma vez que em ambas se constituem conhecimentos e valores que não são excludentes quando se trata de uma educação escolar democrática, justa e impulsionadora do desenvolvimento dos alunos (FREITAS, 2012).

A aprendizagem escolar efetiva ocorre quando o conhecimento escolar constituído a partir da cultura historicamente sistematizada e o saber oriundo do contexto sociocultural dos estudantes se articulam em favor do desenvolvimento dos alunos. Dessa compreensão decorre outra: o sentido da existência da instituição Escola em nossa sociedade está profundamente ligado ao seu papel de promoção, para todos os estudantes, de uma aprendizagem com elevada qualidade cultural, social e política, tendo como finalidade sua formação integral efetivada de maneira plena, democrática e justa.

Reconhecendo a importância e o papel exercidos pelos diferentes tipos de cultura no desenvolvimento dos estudantes, o propósito deste capítulo é tratar da abordagem histórico-cultural da educação escolar e do ensino, a partir da formulação teórica original de Vygotsky e de seus herdeiros teóricos. O que se propõe é levantar os elementos que conduzem essa reflexão dentro da perspectiva histórico-cultural, quais sejam: os conceitos de mediação e aprendizagem, propostos na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky; o conceito de ensino para o desenvolvimento do aluno na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov e o conceito de duplo movimento no ensino, na perspectiva Radical-Local de Hedegaard e Chaiklin.

## Cultura, aprendizagem e desenvolvimento humano: o aporte de Vygotsky

Em suas pesquisas desenvolvidas entre as décadas de 1920 e 1930, no contexto pós-revolucionário na União Soviética, o eminente psicólogo russo Vygotsky (1896-1934) contrapôs-se à abordagem predominante na Psicologia, cuja compreensão da constituição psicológica do ser humano estabelecia um dualismo entre objetividade e subjetividade, mundo interno e mundo externo.

Inicialmente com a colaboração de Luria (1902-1977) e de Leontiev (1903-1979), e posteriormente com a participação de muitos pesquisadores, ele formulou a Teoria Histórico-Cultural em oposição à abordagem psicológica dualista. A Teoria Histórico-Cultural, cujos princípios e métodos têm como base o materialismo histórico e dialético produzido de Karl Marx (1818-1883), teve como finalidade "desvendar a consciência como uma forma especificamente humana da psique" (PRESTES, 2012, p. 63) e investigar a "construção do desenvolvimento do psiquismo e do comportamento humano guiando-se pelo princípio da gênese social da consciência" (ROSA; ANDRIANI, 2002, p. 266). Entre os anos de 1925 e 1930, tal concepção revoluciona a "interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem" (PRESTES, 2012, p. 31).

Na Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky apresenta uma nova interpretação do desenvolvimento psíquico humano, cujo enfoque histórico leva-o a defender que, embora possua uma forma natural que define sua condição de espécie, a constituição subjetiva do ser humano forma-se pela mediação da cultura social e histórica. Mediante a apropriação dos conhecimentos e valores que compõem a cultura social e historicamente constituída é que o ser humano vai se constituindo humano.

### *Mediação Cultural*

Ao interpretar o pensamento de Vygotsky, Pino (2005) refere que, para se humanizar, ou seja, para se desenvolver, o homem que nasce como ser natural necessita um novo tipo de desenvolvi-

mento, o cultural. Nesse sentido, nos postulados vygotskyanos incide um duplo nascimento do ser humano, o biológico e o cultural. A esse nascimento cultural está relacionado o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, que depende das influências culturais e que representa um dos processos basilares do desenvolvimento da mente humana, que lhe confere um caráter histórico.

> A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, VYGOTSKY não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais*, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (SIRGADO, 2000, p. 51).

Ao se fundirem em seu funcionamento, as funções naturais, geridas pela forma biológica, e as funções culturais, construídas historicamente, estabelecem imbricada articulação ou reciprocidade mútua, formando a unidade denominada de funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 2008). Nessa unidade, as funções naturais são alteradas pela influência das culturas, e as funções culturais se estabelecem por meio da maturação biológica.

É elucidativa a reflexão registrada em seus manuscritos acerca da constituição humana: "O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)" (VYGOTSKY, 2000, p. 33).

A esse respeito, Vygotsky (2007) formula uma lei, a lei genética geral do desenvolvimento mediado pela cultura, que esclarece o duplo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, marcado pelos planos individual e social:

> Na história do desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro o social, depois o psicológico, primeiro entre pessoas como uma categoria interpsicológica, depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica. (VYGOTSKY, 2007, p. 75).

Na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky ele afirma que, desde o nascimento, uma criança já possui funções psicológicas básicas ou elementares (sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, motivação, aprendizagem, entre outras) de origem biológica. Estas se referem a praticamente tudo que nos constitui como indivíduos e derivam tanto das interações de processos inatos quanto de processos adquiridos nas relações do indivíduo em sua experiência e vivência social em contextos determinados. É no processo de interação social da criança com os adultos e com as outras crianças mais experientes que emergem as funções psíquicas superiores. Essas funções, não estando formadas ao nascer, são socialmente adquiridas e desenvolvidas: a linguagem oral e escrita, o desenho, a representação, a lógica, os conceitos, a concepção de mundo, o pensar em objetos ausentes, a imaginação, o planejamento mental de ações a serem realizadas, a criação, a invenção de possibilidades (HIDALGO, 2016).

Daí decorre o caráter mediado das funções psíquicas, ou seja, sua constituição ocorre por mediação social e cultural, por meio das relações dos seres humanos uns com os outros, que proporciona a mútua influência e a aquisição de processos de pensamento. Portanto, não se pode compreender

tais funções sem compreender seu entrelaçamento dialético e histórico em duas linhas, a genética/biológica e social/cultural. É nesse sentido que, com base em Marx, Vygotsky (2000, p. 27) explicou que "a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura".

Esse conceito supõe um processo de intervenção de um elemento de intermediação interposto entre uma coisa e outra. A relação entre pessoas e entre pessoas e objetos da cultura não se dá de forma direta, mas é mediada por esse elemento interposto. A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. O processo simples do tipo estímulo-resposta, de origem natural e biológica, é substituído por uma ação complexa mediada. É por meio dessa ação complexa mediada pela cultura que as funções psicológicas superiores, aquelas que conferem ao ser o seu caráter humano no sentido social e histórico, vão se desenvolvendo (VYGOTSKY, 2007). A esse respeito é muito elucidativa a ideia de Leontiev:

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 282-283).

Para Vygotsky (2010), a cultura é vetor das ações mentais construídas historicamente e materializadas em instrumentos e signos culturais. Instrumentos e signos são mediadores entre a realidade e o sujeito: "a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico" (VYGOTSKY, 2007, p. 38). Ao conceituar o ser humano como a encarnação do conjunto de relações sociais, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como processo de transformação de funções biológicas em funções culturais, Vygotsky destaca o papel da relação com o outro. Na relação com o outro é que o ser humano constitui-se como ser cultural, social e histórico, por meio do uso de signos e da atribuição de significados. Trata-se do processo de mediação semiótica em que os signos, como produções essencialmente humanas, servem como instrumentos no processo de transição para as funções psicológicas superiores (culturais). A linguagem, por seu papel de promover a interação social, é destacada por Vygotsky como o signo mais importante. A interação social e a mediação semiótica explicam a mudança de cada ser humano enraizada na cultura da sociedade. Como analisam Cole e Scribner (1998), embora o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos tenha sido estendido por Vygotsky ao uso de signos, entre ambos só há em comum sua função mediadora.

> A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VYGOTSKY, 2007, p. 55, grifos do autor).

O processo de conhecer os objetos materiais e intelectuais presentes na realidade não decorre de uma relação direta entre o ser humano e esses objetos. Seu acesso a esse conhecimento é mediado por sistemas simbólicos. Nessa mediação simbólica, o outro social apresenta-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. É na troca com outros

sujeitos e consigo mesmo que o homem internaliza saberes, papéis e funções sociais, adquirindo a cultura e formando sua própria consciência. Porém, é relevante afirmar que não se trata aqui de uma mera transposição de tais funções do plano social para o individual, mas de uma mudança, ou melhor, de uma transformação qualitativa durante o processo de sua internalização. Essa constatação permitiu a Vygotsky compreender que o pensamento não é formado com total autonomia e independência, mas de acordo com condições determinadas, sob a mediação cultural dos signos e dos instrumentos materiais histórica e socialmente disponíveis.

Dessas premissas teóricas de Vygotsky decorre o inevitável entendimento de que o desenvolvimento humano e a educação são fenômenos inseparáveis. Enquanto o desenvolvimento explica o que é o ser humano e como ele se constitui, a educação é que concretiza essa constituição. Essa compreensão de Vygotsky é que permite que ele seja considerado como um grande educador (SIRGADO, 2000).

> Para esse autor, o que faz de um indivíduo da espécie *Homo* um ser humano é a incorporação dos componentes da cultura do meio social em que está inserido. A incorporação é, no caso, sinônimo de constituição de si mesmo, a partir dos componentes da cultura. Isto só ocorre, segundo ele, pela progressiva participação da criança (o homem) na trama da complexa rede de relações sociais em que, desde o nascimento, está sendo envolvida. É como integrante dessa rede, matéria de que é feito o tecido social da sociedade, que a criança (o homem) incorpora, através do outro, as significações culturais que o tornam um ser humano à semelhança dos outros homens – semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas sua (re)constituição no plano da subjetividade. Podemos dizer então que se o desenvolvimento é para VYGOTSKY a (trans)formação de um ser biológico em ser cultural, ele é um processo educativo e VYGOTSKY, nesse caso, pode ser visto como um grande educador. (SIRGADO, 2000, p. 9).

### *Aprendizagem e Cultura*

Para além de uma simples estrutura semântica, a linguagem corresponde a uma estrutura funcional e instrumental que possibilita a interação dos sujeitos em contextos. Vai além dos limites da oralidade enquanto ação motora; aponta como uma operação na atividade humana. Bernardes (2012) acrescenta que a linguagem, como ferramenta de mediação humana e intencional, favorece o acesso a todos aos bens culturais produzidos historicamente. A linguagem, enquanto o grande mediador cultural nas relações humanas, possibilita aos seres humanos a apropriação dos conhecimentos, práticas e valores histórico-culturais. A apropriação não só provê novos conhecimentos, mas, o que é mais importante, transforma qualitativamente as capacidades humanas pela mediação desses conhecimentos.

A linguagem, como um dos processos mais significativos do desenvolvimento da consciência humana, age decisivamente na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a constituição de conhecimentos. Assim como os instrumentos práticos (ferramentas externas) criados pelos homens modificam as formas humanas de vida, a linguagem atua transformando o desenvolvimento e a estrutura das formas mais elaboradas de pensamento (VYGOTSKY, 2010).

O ser humano é um ser de linguagem. E a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, o principal mediador entre o sujeito e os objetos do conhecimento (VYGOTSKY, 2004). É justamente pela sua função de comunicação, ou melhor, por ser um "instrumento do pensamento" (VYGOTSKY, 2004, p. 156), que a linguagem, ou mais precisamente a *retch*, isto é,

a fala (PRESTES, 2012), apodera-se do mundo externo, momento crucial no desenvolvimento do ser humano, "momento em que o biológico transforma-se em sócio-histórico" (KOLL, 2010, p. 45).

Como processo mediado social, histórica e culturalmente, o processo de conhecer e aprender tem início desde o nascimento da pessoa, quando esta passa a estar inserida em relações sociais e em interação com outras pessoas, conhecendo e atribuindo significados a diferentes ações, diálogos e vivências. Portanto, antes de ingressar na educação escolar, todo ser humano já se encontra exposto e participando de processos de apropriação cultural, com aprendizagem e apropriação de diversos conhecimentos que influenciam seu desenvolvimento. Entretanto, Vygotsky (2010, p. 95) atribui um valor significativo e especial à aprendizagem escolar porque, no seu dizer, "produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança", ao favorecer e impulsionar o desenvolvimento das funções mentais superiores. Nesse sentido, ele considera que a educação escolar tem um lugar central na psique humana (VYGOTSKY, 1991). Para ele, "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (VYGOTSKY, 2010, p. 101). E também afirma que "[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

### *Zona de Desenvolvimento Proximal*

Na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2010) explica a existência de níveis, ou zonas, que dizem respeito aos conhecimentos que o indivíduo já adquiriu e domina e aos que ele pode adquirir e dominar. Em um nível de desenvolvimento real, conhecimentos já dominados e funções mentais já desenvolvidas conferem ao indivíduo independência intelectual e prática em suas ações. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) diz respeito a conhecimentos ainda não dominados e funções mentais ainda não desenvolvidas, configurando uma situação de dependência intelectual e prática do indivíduo, requerendo a ajuda de outros mais experientes ou competentes.

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

De acordo com Chaiklin (2011), o conceito de zona de desenvolvimento proximal aparece na teoria de Vygotsky com dois propósitos analíticos em relação ao desenvolvimento psicológico: a) identificar os tipos de funções psicológicas em maturação e as interações sociais a elas associadas que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; b) identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento das funções necessárias para a transição.

A partir desse entendimento de Chaiklin, podemos considerar que o conceito de zona de desenvolvimento proximal acentua a concepção de Vygotsky de que a natureza social do aprendizado é seu caráter de processo por meio do qual as crianças adentram a vida intelectual das pessoas que as cercam. Na natureza social da aprendizagem está sua natureza cultural. Nesse princípio explica-se a aprendizagem e o desenvolvimento no interior da cultura como processos inter-relacionados desde

o início da vida da criança. O conceito de zona de desenvolvimento proximal revela a natureza social e cultural da aprendizagem e seu papel essencial no desenvolvimento.

> [...] propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Promover uma aprendizagem que resulta em desenvolvimento requer considerar, na organização do ensino, as formas, meios, condições e recursos para o professor realizar ações didáticas que influenciem a zona de desenvolvimento proximal dos alunos referente a determinado conceito.

Considerar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de funções mentais superiores, a mediação cultural e a zona de desenvolvimento proximal contribui para a compreensão do papel da cultura na formação das funções psíquicas e, por consequência, o papel da educação escolar na apropriação cultural pelos estudantes. Nesse sentido, a prática pedagógica e didática do professor constitui-se como o processo de proporcionar aos alunos a possibilidade de apropriação da cultura escolar como parte do seu processo de desenvolvimento mental. Nesse sentido, pode-se afirmar que a teoria histórico-cultural contribui para fortalecer o conceito de mediação didática no ensino e ressalta o compromisso da educação escolar na promoção do acesso dos estudantes à cultura social e historicamente elaborada como condição para seu desenvolvimento de forma justa e democrática.

O pensamento humano é reflexo ativo da realidade objetiva, e sua constituição é social e determinada pelas relações entre "o material e o ideal, o físico e o psíquico, o racional e o não racional, [...] o intuitivo e o discursivo e principalmente entre o abstrato e o concreto, torna-se preponderante definir as ações pedagógicas que possibilitam a superação do pensamento empírico" (BERNARDES, 2012, p. 183).

Nessa perspectiva, Limonta (2013) salienta que:

> A aula é uma situação social de desenvolvimento que necessariamente incide na zona de desenvolvimento iminente [ou proximal]. O ensino é um conjunto de atividades que serão desenvolvidas durante a aula (não necessariamente nesta ordem): a abordagem e as instruções do professor sobre o conteúdo e as tarefas a serem realizadas; os materiais que serão observados e manipulados; os textos que serão lidos; as tarefas de registro e resolução de problemas que as crianças deverão realizar em grupo e/ou sozinhas. Acreditamos que, com base nestes pressupostos, o trabalho didático se torna mediação pedagógica, leva à internalização e à aprendizagem de conceitos e impulsiona o desenvolvimento de novas e melhores funções psicológicas que por sua vez integrarão a zona de desenvolvimento real de futuras vivências escolares e não escolares, num movimento dinâmico e dialético. (LIMONTA, 2013, p. 6).

De acordo com Chaiklin (2011), a zona de desenvolvimento proximal não envolve só conceitos científicos; mas, no período da aprendizagem escolar, eles é que estão em foco. A assistência e a ajuda do professor precisam ser significativas em relação a funções que estão se constituindo, são

necessárias à transição do aluno para o próximo período etário e proporcionam os meios para atuar em situações colaborativas que não poderiam ser alcançadas de forma independente, ou seja, estão na zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal não está localizada unicamente na criança, pois ela é sempre uma avaliação das capacidades da criança em relação ao modelo teórico do período etário e refere-se às funções em maturação relevantes para o próximo período. Essas funções são criadas na interação, cujo papel é proporcionar condições para identificação da existência de certas funções e até que ponto elas se desenvolveram.

Levando em consideração os conceitos da teoria de Vygotsky, particularmente o de zona de desenvolvimento proximal, bem como as ideias de Chaiklin (2011), Bernardes (2012) e Limonta (2013), pode-se compreender que o fracasso da escola está ligado a diversas questões, emergindo, dentre elas, a deficiência das práticas pedagógicas, sobretudo por não considerarem a importância da cultura e do contexto de vida dos estudantes como questão essencial na promoção de melhor aprendizagem e desenvolvimento. O conceito de zona de desenvolvimento proximal ressalta a importância e o papel da cultura e do contexto de vida dos alunos, implicando a mudança das formas de organização do ensino. No processo de ensino e aprendizagem escolar, a formação de conceitos pelos alunos envolve a capacidade de identificar e recriar "as relações conceituais de um conteúdo sistematizado para analisar um objeto em uma realidade social, em contextos concretos" (FREITAS, 2011, p. 1). Portanto, a cultura está altamente implicada no ensino e aprendizagem, a partir de diversos aspectos, destacando-se entre eles a apropriação de conceitos como processo de apropriação cultural e científica que repercute no desenvolvimento dos alunos.

Entre os autores que formularam teorias e métodos com o objetivo de contribuir para a escola desempenhar melhor seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes, destaca-se também Davydov, seguidor de Vygotsky e Luria. Para ele, a aprendizagem dos estudantes deve se dar conscientemente e resultar "na formação de ações mentais de alto grau de abstração, porém de acordo com a realidade concreta" (FREITAS, 2011, p. 1). Para Davydov (1988a), cabe à escola propor um ensino que ajude os estudantes a pensar com autonomia acerca de todo e qualquer conteúdo, por meio de um ensino centrado na formação e apropriação de conceitos.

## Ensino e apropriação da cultura para o desenvolvimento do aluno: o aporte de Davydov

Vasily Vasilovich Davydov (1930-1998), pedagogo e psicólogo russo, fundamentou seus estudos na tradição da psicologia histórico-cultural. Dedicou-se, em suas pesquisas, a compreender questões centrais como as relações entre ensino e aprendizagem, formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento humano, as quais compõem o delineamento dos pressupostos de sua teoria, a saber, o Ensino Desenvolvimental. É com relação a esta última questão que se busca desenvolver as ideias deste tópico.

Davydov (1988a) defendeu um ensino e uma escola voltados para a promoção do desenvolvimento psicológico humano, desde os anos iniciais da vida escolar da criança. Ele defende que, inicialmente, as crianças precisam compreender as características gerais dos objetos para, só então, serem capazes de resolver tarefas concretas envolvendo relações particulares dos objetos em estudo. A aprendizagem, nesse caso, funciona como um processo, e não como um mero resultado. O autor defende também que o desenvolvimento de funções mentais é privilegiado pela formação de conceitos teóricos, formando nos alunos um método teórico de pensamento sobre os objetos de aprendizagem.

O pensamento teórico deve mover a atenção do aluno de uma relação signo-objeto, peculiaridade típica do pensamento empírico, para uma relação signo-signo, qualidade do pensamento abstrato.

O pensamento teórico não se reduz ao enfoque cognitivista, mas se baseia, segundo a Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva do materialismo histórico e dialético no conjunto de procedimentos lógicos do pensamento por meio dos quais o sujeito efetua uma reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que são, ao mesmo tempo, ações mentais que possibilitam a reconstrução e transformação mental desse objeto. "As bases do pensamento teórico são encontradas na atividade humana genérica que se cristaliza na experiência histórico-social, isto é, nos objetos da cultura humana, nos vários domínios do conhecimento e da ciência" (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 277).

Conforme Davydov (1988), a tarefa da escola contemporânea deve consistir, portanto, em ensinar os estudantes a pensar autonomamente. Para formar essa autonomia, os alunos precisam aprender por meio de busca investigativa do conhecimento científico, pensando dialeticamente e operando mentalmente com os objetos do conhecimento. Ao serem auxiliados pelo professor nessa busca investigativa, os estudantes serão capazes de aprender descobrindo primeiro a relação geral explicativa da origem do objeto e, depois, utilizando a relação geral básica, eles a correlacionam com relações particulares e chegam a uma generalização substantiva do objeto estudado. Desse modo, ao propor aos estudantes tarefas de aprendizagem que assegurem sua atividade intelectual e prática durante o estudo de um objeto, é preciso que o professor formule tarefas que contribuam para que o pensamento do aluno realize o movimento dialético do geral para o particular, do abstrato para o concreto. O professor estará realizando um tipo de organização do ensino que contribui para o desenvolvimento dos alunos.

> O ensino desenvolvimental, como proposto por Davydov, pode ajudar os professores a pensarem o planejamento e o desenvolvimento do ensino, quando se considera primordialmente que a aprendizagem dos diversos objetos da cultura é o que, ao mesmo tempo, constitui, impulsiona e desenvolve a atividade de pensamento. (FREITAS; LIMONTA, 2013, p. 77).

Reafirmando a premissa de Vygotsky, Davydov (1988) considera que é no processo de interiorização da cultura que ocorre o desenvolvimento psíquico do homem. Nesse contexto, a escola deve dar condições apropriadas para que as ações de aprendizagem possam realizar transformações psíquicas qualitativas no desenvolvimento da consciência e da personalidade dos estudantes. É nessa direção que Freitas e Limonta (2013, p. 83) afirmam ser necessário, na organização do ensino, atentar-se "às características psicológicas, culturais e sociais dos alunos". Isso significa que planejar e desenvolver uma atividade de estudo para que os alunos formem conceitos de um objeto requer do professor que agregue "o conhecimento científico aprofundado do conteúdo de ensino e dos processos de aprendizagem com o conhecimento de seus alunos, como indivíduos portadores de uma cultura" (FREITAS; LIMONTA, 2013, p. 83).

Hedegaard também reafirma as premissas teóricas de Vygotsky ao declarar que "o ensino deveria criar zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento da criança em novos tipos de atividade. Relacionando conceitos científicos com conceitos cotidianos, o ensino oferece às crianças novas habilidades e possibilidades de ação" (HEDEGAARD, 2002, p. 210).

Bernardes (2012, p. 25) afirma que o professor – sendo um sujeito que ocupa um lugar social específico na sociedade e que detém certos conhecimentos teórico-práticos, os quais determinam a constituição de sua atividade principal, qual seja a atividade de ensino – é responsável por sua

práxis na atividade pedagógica. Desse modo, "a forma e o conteúdo de como a atividade de ensino é organizada, influenciam a forma e o conteúdo de como os estudantes, na sua atividade principal – a atividade de estudo –, desenvolvem o pensamento teórico".

Para que o pensamento atinja a qualidade de teórico, é necessário que haja a reflexão dialética "a respeito da razão pela qual o conceito é definido, relacionando-o a outros conceitos" (BERNARDES, 2012, p. 184). O pensamento teórico é, portanto, resultado da utilização de instrumentos e signos culturais produzidos social e historicamente. E, nessa condição, "considera-se que o conceito é uma produção humana apropriada pelos estudantes na atividade pedagógica, e não uma construção particular promovida pelo processo de reflexão a partir de percepções sensoriais" (*Ibid*.). Segundo a autora, as ações e operações coletivas e cooperativas entre os sujeitos assumem especificidades que as tornam diferentes. Isso ocorre, sobretudo, nos aspectos cognitivo, volitivo e afetivo, cujas condições favoráveis da práxis pedagógica possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

## O duplo movimento da cultura no ensino e aprendizagem: o aporte de Chaiklin e Hedegaard

Segundo Hedegaard (2002), trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) no ensino escolar requer que o professor se conscientize das etapas de desenvolvimento dos estudantes e seja apto a organizar, em seu planejamento, modificações qualitativas no ensino em direção a determinado objetivo. A autora assevera que, conquanto cada indivíduo seja singular, as crianças evidentemente partilham de características comuns com seus pares. Portanto, é usual que, em uma mesma sala de aula, os estudantes tenham conhecimentos e habilidades comuns. Nesse sentido, a autora argumenta que o ensino pode ser construído fundamentado nesses aspectos comuns, levando-se em conta seu ritmo e forma de aprender. Isso revela a importância de se trabalhar com a ZDP integrando as fases do plano de ensino elaborado pelo professor e as fases do processo de aprendizagem apreendido pelos estudantes. Isso implica dizer quão significante é a função do professor em seu labor, no qual deve focalizar o desenvolvimento das habilidades psíquicas dos estudantes, orientando suas ações pedagógicas em direção à modificação de seu nível de desenvolvimento.

Hedegaard (2002) registra, acerca da função da escola, que:

> A tarefa da escola deveria ser ensinar às crianças conceitos científicos de um modo teórico aplicando um procedimento epistemológico teórico. Os conceitos corriqueiros das crianças são, desse modo, ampliados para incluir conceitos teóricos científicos. Se os conceitos científicos forem aprendidos como conceitos empíricos, as crianças terão dificuldade em relacionar o que aprendem na escola com o ambiente circundante. Somente aprendendo conceitos teoricamente é que este desenvolvimento pode ocorrer. [...] o ensino deveria criar zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento da criança em novos tipos de atividade. Relacionando conceitos científicos com conceitos corriqueiros, o ensino oferece às crianças novas habilidades e possibilidades de ação. (HEDEGAARD, 2002, p. 210).

Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, realizaram vários experimentos didáticos a partir de experiências pedagógicas realizadas na Dinamarca até chegarem à abordagem do duplo movimento, a partir da inspiração na teoria de Vygotsky e na abordagem do ensino e aprendizagem desenvolvimental de Davydov (1988). Eles defendem a articulação dos pressupostos teóricos da tradição histórico-cultural e a necessidade das práticas sociais.

Os autores advertem que as práticas investigativas não servem somente para validar pesquisas científicas, mas, também, como maneiras de se produzir novas proposições de investigações. Eles delineiam essa concepção ao apresentar um modelo radical-local de ensino e aprendizagem que valoriza de forma especial as condições e contextos de vida dos estudantes, sua realidade, agregando-os aos conhecimentos acadêmico-científicos, visando modificar qualitativamente os conhecimentos cotidianos dos estudantes, para que busquem utilizá-los em suas comunidades locais. A esse respeito, os autores declaram:

> O conhecimento teórico pode ser considerado uma ferramenta para associar os conceitos nucleares de uma matéria ao conhecimento cotidiano local e pessoal. O principal aspecto a considerar no ensino é criar tarefas de aprendizagem que podem integrar o conhecimento local com relações conceituais nucleares de uma matéria de modo que o aluno possa adquirir o conhecimento teórico a ser utilizado na prática local e comunitária. [...] O ensino radical-local visa auxiliar as crianças a criar uma relação significativa entre o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral, conhecimento local e o conhecimento cotidiano pessoal da criança da comunidade e das práticas familiares. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 81).

Esses autores sustentam uma proposta de ensino e aprendizagem que não apenas valorize o pensamento teórico conceitual, mas uma ação pedagógica que promova sua integração com o conhecimento proveniente do contexto sociocultural dos estudantes. Eles interpretam que a teoria do ensino desenvolvimental apresenta um caminho para se refletir sobre a aprendizagem dos conteúdos disciplinares em geral. Todavia, não se avança muito na consideração das condições históricas dos estudantes. Para Hedegaard e Chaiklin (2005), a ideia de Radical-Local avança em relação à tradição do ensino desenvolvimental na medida em que considera a situação concreta da realidade de vida dos escolares em suas investigações científicas.

Em seus pressupostos, a teoria Radical-Local se preocupa em alcançar os objetivos propostos pela teoria desenvolvimental, que consiste em propor um ensino que ajude os estudantes a pensar autonomamente, a fim de elevar seu desenvolvimento psíquico a partir dos conteúdos curriculares. Porém, a teoria Radical-Local centraliza sua atenção em como a educação pode colaborar para o desenvolvimento pessoal dos estudantes relacionado a suas condições histórico-culturais – como o ensino escolar pode cooperar para o desenvolvimento dos motivos e competências importantes para a sua vida social em contexto local.

A abordagem radical-local pressupõe uma proposta de ensino e aprendizagem que tem em vista ajudar os estudantes a compreender e intervir em sua realidade social em diversas instâncias: política, cultural e econômica, de modo que os aspectos gerais, sociais e individuais sejam integrados aos conceitos estudados pelos alunos. Para os autores, "este foco na inter-relação necessária entre conteúdo da matéria, comunidade local e desenvolvimento da criança na prática pedagógica é o núcleo da perspectiva radical-local" (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 49).

Para construir a relação entre os conhecimentos científicos (universais, acadêmicos) e os conhecimentos cotidianos (locais, espontâneos) é necessário que, na organização do ensino, o duplo movimento tenha primazia na tarefa do aluno para aprender o conceito. Para isso, é preciso formular "objetivos de ensino que relacionam o conhecimento da matéria da disciplina e as competências e motivos, da criança, já adquiridos" (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 68).

Segundo os autores, ao relacionar o conhecimento que a escola fornece com o conhecimento das diversas áreas da vida comum em sociedade (casa, trabalho, comunidade local), o professor

promove "ajuda para construir uma ponte entre as lacunas do conhecimento acadêmico e 'local'", de maneira que os estudantes poderão obter "a possibilidade de basearem-se no conhecimento local ao aprender a matéria e usarem a matéria ou o conhecimento acadêmico nos cenários caseiros e comunitários", pois é nas diferentes áreas da vida que se manifestam as "formas diferentes de prática e conhecimento, os quais contribuem diferentemente para a formação de conceito e pensamento das crianças" (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 51).

Para Hedegaard (2002, p. 223-224), o duplo movimento de ensino e aprendizagem deve ocorrer "com base no profundo conhecimento, pelo professor, dos conceitos centrais da disciplina. O conhecimento das leis gerais pode guiar o planejamento das etapas ao longo das quais o ensino pode proceder". Para tanto, a aprendizagem deve ser guiada pelo professor da forma mais nítida possível, a partir do envolvimento dos estudantes com as leis gerais.

Nesse sentido, os autores propõem quatro ações que sustentam a abordagem do duplo movimento. São elas:

> 1) Utilização de um modelo nuclear de conteúdo que está sob investigação para orientar o ensino; 2) Utilização de estratégias de pesquisa que sejam análogas ao modo como investigadores investigam problemas; 3) Criação de fases no processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem da criança; 4) Formação de motivação na sala de aula através de criação de tarefas para pesquisa e pela facilitação de comunicação e cooperação entre as crianças. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 70).

De acordo com a perspectiva radical-local de ensino e aprendizagem, Hedegaard e Chaiklin (2005) apontam pelo menos três razões a ser consideradas em um planejamento pedagógico, a saber: 1) é mais simples desenvolver situações de ensino e aprendizagem que sejam motivadoras para os alunos por causa dos vínculos que possuem com seu grupo social local, o qual é a fonte de seus conhecimentos cotidianos; 2) o objetivo de relacionar o conteúdo da matéria aos enfoques da comunidade local dos estudantes torna mais fácil para eles empregar ou utilizar os seus conhecimentos prévios em situações de ensino e aprendizagem; 3) o objetivo de articular conceitos científicos gerais em relação às situações cotidianas e locais proporciona melhores condições para tentar perceber a ideia de transformar conceitos científicos em conceitos sociais ricos e ativos que são usados pelos escolares em sua maneira de refletir e em seu comportamento. O enfoque radical-local não é centrado unicamente em uma forma melhor de ensinar os conceitos acadêmicos/científicos, mas recai "em como desenvolver uma compreensão dos conceitos acadêmicos através dos tópicos e questões das situações de vida locais, a qual por sua vez, pode ser usada para relacionar-se de forma mais competente àquelas situações" (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 42).

Ao organizar o ensino, o planejamento do professor "deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade. A fim de explicar essas leis, o professor deve escolher exemplos concretos que demonstrem os conceitos e leis gerais da forma mais transparente". Nesse contexto, a dinâmica do duplo movimento de ensino requer que "o professor [guie] o ensino com base nas leis gerais, enquanto as crianças devem se ocupar com essas leis gerais na forma mais clara possível por meio da investigação das manifestações dessas leis". Para essa estratégia de ensino, a autora aponta três ações no processo de ensino e aprendizagem: 1) esboço do problema; 2) construção e solução do problema, o que pressupõe obtenção de capacidades, e 3) avaliação e controle (HEDEGAARD, 2002, p. 211).

Desenvolver os motivos e competências que são importantes para a vida social das crianças foi o outro foco de atenção e preocupação de Hedegaard e Chaiklin (2005). Eles procuraram fundamentar suas ideias baseados no modelo vygotskyano de ensino e aprendizagem, o qual deve ser "a fonte do desenvolvimento posterior, onde o ensino [deve] preparar e motivar a criança a participar da prática cultural existente em uma sociedade" (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 12). Assim, eles registram:

> Embora a experiência com a sua comunidade local seja parte de suas vidas diárias, é geralmente necessário desenvolver uma motivação para querer investigar essa experiência de uma forma mais sistemática. Uma das tarefas em um programa de ensino-aprendizagem é a de criar atividades que sejam interessantes para as crianças de modo que elas desenvolvam o interesse para o tipo de conhecimento apresentado no programa e esperançosamente um motivo geral para aprender. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 15).

Segundo Hedegaard e Chaiklin (2005), tanto Elkonin (1999) como Leontiev (1978) expandiram a teoria proposta por Vygotsky ao inserir o desenvolvimento dos motivos como um enfoque essencial do desenvolvimento humano. "Os motivos são vistos como culturalmente criados através da participação da criança em atividades institucionais". Para evidenciar seus argumentos, Hedegaard e Chaiklin mencionam Elkonin quando este fez referência a respeito de "como a prática histórico-cultural em instituições influencia o desenvolvimento das crianças e como novos motivos se tornam resultado dominante em mudanças qualitativas nas relações da criança com o mundo" (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 15). Desse modo, afirmam, a prática histórico-cultural em instituições pode ser guia de novos períodos no desenvolvimento.

Paralelamente aos motivos, Hedegaard e Chaiklin (2005), com base em Davydov, complementam seu raciocínio afirmando que a atividade principal dos alunos deve ser levada em consideração pelo professor. E, na fase da infância, a atividade principal é a aprendizagem. Para Davydov (1988), na formação das crianças em idade escolar, a necessidade de aprender é derivada dos diversos motivos que exigem da criança ações para aprender.

Fundamentando-se na teoria da atividade de Leontiev (1989), Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 66) afirmam que os motivos podem ser múltiplos em uma mesma atividade. Os "alunos podem desenvolver novos motivos por engajamento em atividades locais e por estar na atividade, apropriar novos motivos". Assim, os professores que querem que os estudantes se apropriem de conhecimentos e habilidades capazes de suplantar ou ultrapassar as atividades em sala de aula e influenciar suas atividades diárias locais precisam impelir e expandir os conhecimentos pessoais e diários de seus escolares.

Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 10), são as "necessidades e motivos [que] orientam os alunos para a apropriação de conhecimentos". E, ainda, "os motivos estimulam o aluno a assimilar os procedimentos (os modos) de ação mental com os objetos de conhecimento" (FREITAS; LIBÂNEO, 2013, p. 17), e mais adiante eles afirmam que "a atividade de estudo, [envolve] as características individuais e socioculturais dos alunos e seus motivos" (FREITAS; LIBÂNEO, 2013, p. 19), os quais favorecem a organização do plano de ensino cuja função é elaborar a atividade de estudo dos escolares nos conteúdos curriculares da educação formal.

Em síntese, a abordagem radical-local elaborada por Hedegaard e Chaiklin concede maior importância ao encontro e mútua influência entre cultura do aluno e cultura científica, entre conhecimento cientifico escolar e conhecimento cotidiano e local do aluno. Do ponto de vista do ensino,

isso significa que o professor precisa assegurar as manifestações do conhecimento local para que seja penetrado pelo conhecimento científico e, desse modo, o aluno possa ascender de um pensamento local para um pensamento teórico crítico e, novamente, retornar ao local para compreender a radicalidade transformadora dos processos sociais, históricos e culturais.

## Considerações Finais

Vygotsky deixou um legado importante para a educação! A concepção de que a atividade psicológica humana se desenvolve de forma mediada em contextos socioculturais e históricos repercute na possibilidade de profunda transformação pedagógica e didática do processo de ensino e aprendizagem em sua mútua interdependência.

Acredita-se que conceber ações pedagógicas de ensino e aprendizagem que considerem a cultura no contexto escolar com vistas a universalizar os direitos à educação e ao desenvolvimento humano contribuirá para que a escola cumpra com seus objetivos sociais e pedagógicos no que concerne ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A Teoria Histórico-Cultural, a teoria do ensino desenvolvimental e a abordagem radical-local, por meio do duplo movimento, aprofundam a concepção teórica da relação entre cultura, aprendizagem e desenvolvimento do aluno, representando um rico aporte para a consideração da cultura na organização do ensino e na elaboração da atividade dos alunos para a aprendizagem escolar.

Esses aportes defendem a apropriação da cultura científica na escola como meio de promoção do desenvolvimento dos estudantes, privilegiando a formação do pensamento teórico crítico. Mediante uma realidade social desigual, competitiva, individualista e com tendência a práticas antidemocráticas, como é a sociedade brasileira hoje, esses aportes teóricos e suas repercussões pedagógicas e didáticas constituem-se como um instrumento transformador da práxis educacional.

Entre outros aspectos, entende-se que o ensino não deve ser apenas um amontoado de conhecimentos que não tenha sentido para o aluno, ou que negue o passado, ou que não dê uma perspectiva de futuro ao aluno. É necessário um ensino que permita que a articulação entre a cultura científica e a cultura do aluno possa contribuir para que adquiram a condição de sujeitos inseridos no contexto escolar, a terem uma postura de participação e intervenção na sociedade, preservando a singularidade subjetiva de cada um que está envolvido nesse processo. Requer-se, portanto, dos professores, concepções e práticas pedagógicas marcadas pela valorização da articulação entre os códigos convencionais e as características, conhecimentos e práticas socioculturais dos estudantes.

## Referências

BERNARDES, Maria Eliza M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de VYGOTSKY sobre aprendizagem e ensino. **Psicol. estud.,** Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, dez. 2011. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016&lng=en&nrm=iso.

DAVYDOV, Vasily V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica e experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasily V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, n. 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Thbeoretical and Experimental Psycholgogical Research – Excerpts", de V.V. Davydov. **Educação Soviética**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, 1988a.

FREITAS, Raquel A. M. M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasily Davydov. *In:* LIBÂNEO, José. C.; SUANNO, Marilza V. R; LIMONTA, Sandra. V. (org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. Goiânia: Ceped/Editora PUC Goiás, 2011.

FREITAS, Raquel A. M. M. Uma visão sociocultural sobre as relações entre ação humana e mediação cultural. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 335-340, jul./dez. 2007.

FREITAS, Raquel A. M. M.; LIMONTA, Sandra Valéria. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2013.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. *In:* DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical –** local teaching and learning. Aarhus: Aarhus University Press. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas. 2005.

HIDALGO, Kênia R. S. **Relações entre cultura e educação escolar**: concepções e práticas de professores do ensino fundamental. 263f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

KOLL, Marta de O. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento de um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

LEONTIEV, Alexei N. El problema de la actividad em la psicologia. *In:* PUZIREI, Andrei; GUIPPENREITER, Yulia. **El processo de formación de La psicologia marxista**. Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido Del russo por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5.

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

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In:* LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto V. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Editora Edufu, Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Série Ensino Desenvolvimental. 1. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2013, v. 1, p. 275-305.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov – contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. *In:* SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Didática e interfaces**. 1. ed. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007. p. 39-60.

LIMONTA, Sandra V. Mediação pedagógica e desenvolvimento: contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho didático na escola. *In:* V Edipe, 2013, Porto de Galinhas-PE, **Anais [...]** Porto de Galinhas 27 a 30 de agosto de 2013. Disponível em: http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/Trabalhos%20encomendados/Sandra%20V.%20Limonta.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. VYGOTSKY. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semyonovich Vigostki no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

ROSA, Elisa Z.; ANDRIANI, Ana Gabriela P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. *In:* KAHHALE, Edna. M. P. (org.). **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

SIRGADO, Angel P. **O social e o cultural na obra de VYGOTSKY**. Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

VYGOTSKY, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2018.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7. ed. 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Paulo Bezerra. 2004.

VYGOTSKY, Lev S. Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike "Principios de enseñanza basados en la psicologia". *In:* **Obras escogidas**. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Visor, 1991. (Tomo I).