



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÍSLEY MONTEIRO LEÃO DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO PARA A FORMAÇÃO DE
CONCEITOS POR CRIANÇAS DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM-PA**

BELÉM- PA
2024

LÍSLEY MONTEIRO LEÃO DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO PARA A FORMAÇÃO DE
CONCEITOS POR CRIANÇAS DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira

BELÉM- PA
2024

Silva, Lísley Monteiro Leão da.

S586o.

A organização do meio social educativo para a formação de conceitos por crianças de uma turma de educação infantil da rede pública municipal de belém-pa / lísley silva. — 2024. 114 f.

Orientador(a): Prof^a. MSc. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Belém, 2024.

1. Formação de conceitos. Educação infantil. Teoria
Histórico-Cultural. I. Título.

CDD 370.01098115

LÍSLEY MONTEIRO LEÃO DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO PARA A FORMAÇÃO DE
CONCEITOS POR CRIANÇAS DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM-PA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Data: ____/____/____

Conceito: _____

Banca Examinadora

Prof.a Dr.ª Sônia Regina dos Santos Teixeira – Presidente
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.ª Dr.ª Maély Ferreira Holanda Ramos – Examinadora interna
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.ª Dr.ª Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes – Examinadora externa
Universidade do Estado do Pará – UEPA

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

(Vigotski, 2009, p.489).

AGRADECIMENTOS

O presente estudo foi realizado com a participação de algumas pessoas que contribuíram para que chegasse ao seu “final”. Vejo um caminho que está no seu início, não o considero como concluído e o visualizo como um projeto de vida.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Sônia Regina dos Santos Teixeira, que tanto sempre me ensinou e acreditou em mim desde que eu era graduanda caloura do curso de Pedagogia, quando me deu a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação, em 2012, me oportunizou estudos pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica de 2014 a 2015, me orientou em meu Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2016 e agora me possibilitando realizar uma pesquisa resultante do Mestrado em Educação. Sou imensamente grata pela sua confiança, cuidado e afeto comigo durante esses 12 anos de amizade e dedicação à Educação Infantil.

Agradeço às Professoras Doutoras Maély Ferreira Holanda Ramos do Instituto de Educação da UFPA e Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes da Universidade do Estado do Pará, por aceitarem o convite para compor a Banca de Qualificação e Defesa, a contribuição de cada uma teve valor inestimável para a conclusão desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e agora no papel de avós, incansavelmente cuidaram da vida mais importante da minha vida, meu amado filho. Em muitos momentos me via dividida em executar as muitas tarefas vindas da maternidade ao mesmo tempo em que tinha que me organizar entre as obrigações de trabalho e estudo. Nesses momentos de muito a se fazer, saber que meu filho era cuidado e educado por meus pais enquanto eu fisicamente não estava presente, aliviava um pouco esse coração de mãe.

Agradeço ao meu esposo Caio Gemaque, que esteve presente em todos os momentos da minha trajetória na produção desde trabalho e quando me via tomada pelo cansaço, me apoiava e me dava forças para continuar, que cuida de mim e da nossa família inteira como um pai dedicado, amoroso e atencioso.

Agradeço ao meu filho Miguel Leão Gemaque, de 3 anos de idade, que foi a minha força em todos os momentos deste estudo, o amor que mudou minha vida e tanto me proporciona alegria.

Agradeço à minha amiga Kelly Bispo, que trilhou esse caminho do mestrado comigo, parceira não somente de estudos, mas da vida. Sei que nossa amizade se consolidou e seguiremos compartilhando muitos outros momentos de felicidade e conquistas.

Agradeço ao meu amigo Cássio Vale, que contribuiu com suas orientações acadêmicas e a sua amizade desde a época de graduação.

Agradeço às crianças participantes deste estudo, que passaram o ano de 2023 comigo e tanto contribuíram e foram protagonistas desse trabalho.

Agradeço à professora Elaine, que me apoiou com sua amizade e presença na turma quando eu precisava me ausentar para participar das atividades acadêmicas do mestrado.

Agradeço a Deus e Nossa Senhora de Nazaré por serem minha força divina sempre.

A todas e a todos que, de forma direta ou indireta, ajudaram nessa caminhada.

RESUMO

SILVA, L. M. L. **A organização do meio social educativo para a formação de conceitos por crianças de uma turma de educação infantil da rede pública municipal de Belém-PA.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. 2024.

O presente estudo tem por objetivo central analisar como uma professora de Educação Infantil organiza o meio social educativo de uma turma de crianças de quatro a cinco anos de idade, para promover o processo de formação de conceitos e possíveis implicações dessa organização no processo de desenvolvimento das crianças. Os objetivos específicos consistem em: a) Identificar como o processo de formação de conceitos é abordado na teoria de Lev S. Vigotski; b) Analisar como ocorre o processo de formação de conceitos em crianças em idade pré-escolar e c) Analisar como a organização do meio social educativo para a formação de conceitos pode contribuir para o processo de desenvolvimento de crianças de quatro a cinco anos de uma turma de educação infantil, tendo como pressupostos os princípios do sistema conceitual de Vigotski. Para alcançar os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos constaram de: i) Pesquisa bibliográfica acerca da produção científica sobre as práticas educativas com crianças da Educação Infantil, com o foco na organização do meio social educativo para o desenvolvimento do processo de formação de conceitos por crianças em idade pré-escolar; e ii) Pesquisa empírica de cunho histórico-cultural em uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede pública do município de Belém-PA. O caminho metodológico da pesquisa empírica consistiu em três etapas básicas, a saber: 1) Seleção de uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede pública do município de Belém-PA; 2) Observação, registros e análises das atividades realizadas pelas crianças da turma selecionada, com foco no processo de formação de conceitos; e 3) Intervenção na organização do meio social educativo para o desenvolvimento do processo de formação de conceitos por crianças da turma, a partir dos dados produzidos na primeira e segunda etapa da pesquisa, envolvendo a análise de dados e suas implicações. A intervenção foi subdividida em cinco momentos, 1) Roda de conversa; 2) Exposição de vídeo “De onde vem o açaí?”; 2) Leitura da Lenda do Açaí; 3) Contato das crianças com um pé de açaí – dia da árvore e 5) Degustação do açaí pelas crianças e roda de conversa final. Os resultados revelaram que a organização inicial para a realização da observação auxiliou na construção das próximas etapas da pesquisa empírica e conseqüentemente, me possibilitou um olhar mais atento quanto às interações das crianças entre si e comigo, não somente nessa etapa de pesquisa, mas durante todo o tempo de realização do trabalho pedagógico com a turma. A intervenção mostrou a importância de o(a) docente de Educação Infantil considerar a realidade e os interesses das crianças ao organizar o meio social educativo para promover o processo de formação de conceitos por meio uma prática educativa dialógica e promotora do desenvolvimento infantil. Conclui-se que a organização do meio social educativo para promover a formação de conceitos por crianças de 4 a 5 anos de idade de uma turma de educação infantil contribui de modo significativo para a melhoria do trabalho docente no que tange à organização da rotina pedagógica, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento das crianças como um todo, ao considerá-las como pessoas ativas em seus processos de desenvolvimento e levar em conta os seus interesses, conhecimentos e experiências. Finalmente, a pesquisa da minha própria prática, envolvendo leituras, pesquisa bibliográfica, observações e a realização de uma intervenção planejada, me permitiu concluir que ter uma teoria sólida como fundamento da prática docente se faz imprescindível para a realização uma investigação séria e bem embasada, bem como para a organização de um trabalho pedagógico que vise a formação de crianças como personalidades humanas conscientes.

Palavras-chave: Formação de conceitos. Educação infantil. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

SILVA, L. M. L. **The organization of the social educational environment for the formation of concepts by children in an early childhood education class in the municipal public network of Belém-PA.** Postgraduate Program in Education. Federal University of Pará. 2024.

The present study's central objective is to analyze how an Early Childhood Education teacher organizes the educational social environment of a class of children aged four to five years old, to promote the process of concept formation and possible implications of this organization in the process of development of children. The specific objectives consist of: a) Identifying how the process of concept formation is approached in Lev S. Vygotski's theory; b) Analyze how the process of concept formation occurs in children of preschool age and c) Analyze how the organization of the educational social environment for the formation of concepts can contribute to the development process of children aged four to five years old an early childhood education class, based on the principles of Vygotsky's conceptual system. To achieve the objectives of the study, the methodological procedures consisted of: i) Bibliographical research on scientific production on educational practices with children in Early Childhood Education, with a focus on the organization of the educational social environment for the development of the process of forming concepts through preschool children; and ii) Empirical research of a historical-cultural nature in an Early Childhood Education class at a public school in the city of Belém-PA. The methodological path of the empirical research consisted of three basic steps, namely: 1) Selection of an Early Childhood Education class from a public school in the city of Belém-PA; 2) Observation, records and analysis of activities carried out by children in the selected class, focusing on the concept formation process; and 3) Intervention in the organization of the educational social environment for the development of the process of concept formation by children in the class, based on the data produced in the first and second stage of the research, involving data analysis and its implications. The intervention was subdivided into five moments, 1) Conversation circle; 2) Video exhibition "Where does açai come from?"; 3) Reading the Legend of Açai; 4) Children come into contact with an açai tree – arbor day and 5) Açai tasting by the children and a final conversation circle. The results revealed that the initial organization for carrying out the observation helped in the construction of the next stages of the empirical research and consequently, allowed me to take a closer look at the children's interactions with each other and with me, not only in this stage of research, but throughout the time to carry out the pedagogical work with the class. The intervention showed the importance of the Early Childhood Education teacher considering the reality and interests of children when organizing the educational social environment to promote the process of concept formation through a dialogical educational practice that promotes child development. It is concluded that the organization of the educational social environment to promote the formation of concepts by children aged 4 to 5 years of age in an early childhood education class contributes significantly to the improvement of teaching work with regard to the organization of the pedagogical routine, at the same time that it promotes the development of children as a whole, by considering them as active people in their development processes and taking into account their interests, knowledge and experiences. Finally, research into my own practice, involving readings, bibliographical research, observations and carrying out a planned intervention, allowed me to conclude that having a solid theory as the foundation of teaching practice is essential for carrying out a serious and well-founded investigation, as well as for the organization of pedagogical work aimed at training children as conscious human personalities.

Keywords: Concept formation. Child education. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Escola Solar do Acalanto - Belém/PA..... | 66 |
| Figura 2 - Roda de conversa inicial | 86 |
| Figura 3 - Exibição do Vídeo | 93 |
| Figura 4, 5 e 6 - Contato com o pé de açaí..... | 98 |
| Figura 7 - Degustação do Açaí | 102 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Estágio 1 | 35 |
| Quadro 2 - Estágio 2 | 35 |
| Quadro 3 - Estágios de complexos | 36 |
| Quadro 4 - Estágio 3 | 36 |
| Quadro 5 - Produções de informações realizadas | 62 |
| Quadro 6 - Rotina diária turma - período da tarde | 67 |
| Quadro 7 - Produção sobre os descritores (2018-2023) nos bancos de dados da CAPES | 73 |
| Quadro 8 - Quadros de produções | 74 |
| Quadro 9 - Dissertações e teses sobre Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil | 75 |
| Quadro 10 - Plano de Intervenção I | 85 |
| Quadro 11 - Diálogos entre pesquisadora e sujeitos | 87 |
| Quadro 12 - Diálogo entre pesquisadora e sujeitos | 88 |
| Quadro 13 - Plano de intervenção II | 92 |
| Quadro 14 - Análise sobre exibição de vídeo | 94 |
| Quadro 15 - Plano de intervenção III | 97 |
| Quadro 16 - Questionamentos das crianças | 99 |
| Quadro 17 - Plano de intervenção IV | 101 |
| Quadro 18 - Respostas dos alunos sobre indagação do açaí | 102 |
| Quadro 19 - Diálogo realizado durante a quinta e última intervenção | 103 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| GEPEHC | Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Histórico-Cultural e Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICED | Instituto de Ciências da Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNBE | Programa Nacional de Biblioteca da Escola |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGED | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termos de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| ZPD | Zona de Desenvolvimento Proximal |

Sumário

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2. | O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI | 33 |
| 2.1 | A gênese histórica do pensamento de Vigotski sobre o processo de formação de conceitos | 33 |
| 2.2 | O processo de formação de conceitos em Vigotski | 39 |
| 3 | O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI | 41 |
| 3.1 | O desenvolvimento da criança pré-escolar | 41 |
| 3.2 | A formação de conceitos na idade pré-escolar na perspectiva histórico-cultural | 43 |
| 3.3 | A organização do meio social educativo por professores/as direcionada à formação de conceitos por crianças da primeira etapa da educação básica | 48 |
| 4 | MÉTODO COMO PASSOS DADOS EM BUSCA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO | 51 |
| 4.1 | Princípios metodológicos | 55 |
| 4.2 | Caminho metodológico do estudo | 59 |
| 4.3 | Contexto da pesquisa | 64 |
| 4.3.1 | A organização da Educação Infantil na secretaria municipal de educação | 67 |
| 4.3.2 | Os participantes da pesquisa..... | 69 |
| 4.3.3 | Instrumentos da pesquisa..... | 69 |
| 5 | O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO LITERÁRIA | 72 |
| a. | Publicações relacionadas ao objeto de estudo nas bases do portal de Periódicos da CAPES | 72 |
| b. | Artigos, dissertações e teses publicados na base de dados da CAPES com os descritores “Formação de Conceitos” e “Educação Infantil” | 74 |
| c. | Artigos, dissertações e teses publicados na base de dados da CAPES com os descritores “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil” | 75 |
| 6 | OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS DA TURMA E SEUS RESULTADOS | 78 |
| 6.1 | Procedimento de análise da observação dos participantes e seus resultados | 80 |
| 7 | A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS POR CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM-PA | 83 |
| 7.1 | Roda de conversa inicial..... | 84 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 7.1.1 | Procedimento de análise da roda de conversa inicial e seus resultados..... | 88 |
| 7.2 | Exibição de vídeo | 92 |
| 7.2.1 | Procedimento de análise da exibição do vídeo e seus resultados | 94 |
| 7.3 | Leitura da lenda do açaí e contato com o pé de açaí | 96 |
| 7.3.1 | Procedimento de análise sobre a leitura da lenda do açaí e do contato com um pé de açaí | 97 |
| 7.4 | Degustação do açaí e roda de conversa final | 101 |
| 7.4.1 | Procedimento de análise sobre a degustação do açaí e a roda de conversa final | 102 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| | REFERÊNCIAS..... | 109 |
| | APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA – SEMEC – ASSINATURA DA DIRETORA..... | 112 |
| | APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA..... | 112 |

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA), na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais tem como objetivo central analisar como uma professora de Educação Infantil organiza o meio social educativo de uma turma de crianças de quatro a cinco anos de idade, para promover o processo de formação de conceitos e investigar-possíveis implicações dessa organização no desenvolvimento das crianças.

O estudo está ligado ao projeto de pesquisa “Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a formação de Professores e o Trabalho Docente”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira e realizado no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC/UFPA). O grupo foi criado pela pesquisadora e é direcionado para a realização de estudos e pesquisas na área da Educação, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, compreendida como uma teoria da Psicologia orientada pela dialética materialista, que fornece uma explicação dialética sobre o processo de formação do psiquismo humano, incluindo concepções críticas sobre a educação, o desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem.

O GEPEHC/UFPA tem por objetivo sistematizar e produzir conhecimentos na perspectiva do projeto científico do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), a fim de analisar as implicações práticas de tais conhecimentos na área da educação, compreendendo a teoria de Vigotski a partir de três modos peculiares: como um sistema conceitual de base materialista-dialética; como uma produção histórica; e “com[o] um projeto de ciência comprometido com a transformação social, no qual a educação exerce um importante papel”, estando no centro do seu sistema conceitual (Teixeira; Barca, 2020, p. 267).

Essa forma peculiar de entendimento da teoria de Vigotski, como uma teoria da psicologia de base materialista dialética, comprometida com a transformação da sociedade rumo a outra forma de sociabilidade humana e que tem a educação no centro do seu núcleo teórico, oferece à educação uma fundamentação teórico-metodológica que legitima e fundamenta o compromisso da educação escolar com o processo de transformação social.

Essa compreensão me oportunizou um olhar crítico que me fez desenvolver inquietações em minha prática enquanto professora de Educação Infantil, principalmente, a partir do ano de 2016, quando iniciei o trabalho com crianças de quatro a cinco anos de idade, uma vez que até

então, eu só havia atuado como professora de crianças de zero a três anos de idade e pesquisado principalmente sobre o desenvolvimento de bebês e a organização do espaço de brincadeiras.

Nessa perspectiva, ao observar os diálogos das crianças da turma de quatro a cinco anos de idade, em que atuava como professora de Educação Infantil e a perceber como elas aprendiam novos conceitos, diariamente, a partir das relações sociais vivenciadas na instituição de educação infantil, articuladas com os conhecimentos e as experiências já internalizados e acumulados, a partir das relações sociais vivenciadas em suas famílias e demais relações sociais anteriores à escola da infância, entendi que seria de grande relevância pesquisar como ocorre a educação das crianças que frequentam as turmas de quatro a cinco anos, denominadas de pré-escola, refletindo sobre a o papel das relações sociais organizadas na escola da infância para o desenvolvimento do processo de formação de conceitos, de modo a melhor compreendê-lo, para que eu possa desenvolver uma prática pedagógica que interfira diretamente nesse processo e contribua para que essas crianças em suas compreensões de mundo e delas próprias como personalidades humanas conscientes.

Com base nos estudos de Delari Jr. (2017, 2019), é possível afirmar que Vigotski tomou a dialética materialista como eixo central de seu trabalho com a intenção de criar uma nova Psicologia, que reunisse os princípios da Psicologia Geral (a Dialética da Psicologia) e pudesse, por meio da dialética do humano, explicar o ser humano em sua totalidade, incorporando as contradições dialéticas do mundo objetivo e subjetivo, entendendo o ser humano como uma personalidade consciente. Portanto, nessa nova psicologia, a educação ocupa lugar central, sendo considerada por Vigotski a primeira palavra a ser pronunciada em sua teoria, já que era a responsável pelo processo de formação do ser humano como uma personalidade consciente (Teixeira; Barca, 2022).

Para melhor explicar, de forma breve, a trajetória e objetivos da teoria a qual baseia este estudo, cabe citar Teixeira e Barca (2020) quando afirmam que a teoria de Lev S. Vigotski tem sido estudada no Brasil desde 1984, a partir da publicação da obra *Formação Social da Mente*, tradução para o português da coletânea de textos do autor denominada *Mind In Society*, organizada por Michael Coler, Vera Jhon-Steiner, Silvia Scribner e Ellen Souberman, publicada originalmente em 1978, nos Estados Unidos. Após essa publicação, sucederam-se várias outras; no entanto, devido a uma série de fatores, incluindo problemas ligados a traduções (Prestes, 2012), a teoria do autor tem sido muito mal lida e compreendida, gerando distorções que prejudicam a efetiva contribuição do autor para as diferentes áreas da ciência nas quais ele atuou e desenvolveu estudos (Teixeira; Barca, 2022).

Segundo Teixeira e Barca (2020), uma das áreas que mais tem se valido das contribuições de Vigotski – a educação – é uma das mais afetadas por essas distorções de conceitos importantes e críticos do autor, os quais foram muitas vezes incorporados de forma equivocada ao vocabulário educacional brasileiro.

Nesse sentido, segundo Delari Jr. (2017, 2019), a contribuição mais avançada de Vigotski compreende quatro princípios articulados e indissociáveis, a saber: 1) objeto de análise (personalidade humana consciente); 2) princípio explicativo (as relações sociais); 3) unidade de análise (significados); e 4) modo de proceder a análise (genético-causal).

Mais especificamente, o primeiro princípio básico, denominado objeto de análise/estudo, é a gênese social da personalidade humana consciente. O segundo princípio geral é o princípio explicativo, o que explica, para Vigotski, como a gênese da personalidade consciente está nas relações sociais de que a pessoa participa. O terceiro princípio, compreendido como a unidade de análise, são os significados da palavra ou a palavra significativa, elemento que se interpõe entre o objeto de estudo – personalidade consciente e o princípio explicativo –, relações sociais e o significado. Teixeira e Barca (2019a), ao se referirem ao significado da palavra como unidade de análise, afirmam que o conteúdo e a forma como uma pessoa expressa suas opiniões, sentimentos, decisões, demonstram como ela está internalizando suas relações sociais.

A quarta categoria é o modo de realizar a análise, pois, para Vigotski, o método a ser empregado é o método genético-causal. Segundo Delari Jr. (2017, p. 6), deste “decorre a concepção de desenvolvimento humano como processo complexo, com periodicidade, avanços e retrocessos, crises e saltos revolucionários”. Isso possibilita a compreensão do humano em sua existência, o resultado de ser quem é a partir dos processos históricos sociais vividos. O autor destaca ainda como Vigotski considera que o estudo da personalidade consciente compreende a dialética, herança e meio, individual e social, origem e causa. Portanto, não se trata da simples interação entre estes elementos, mas da relação dialética do processo histórico de sua existência.

Então, caro leitor, partindo destes conhecimentos, é possível afirmar que Vigotski ao colocar a dialética do humano como o objeto de estudo da Psicologia, assumiu o desafio de explicar a formação humana, vendo na educação um meio concreto de realização da constituição humana. Por isso a compreensão da dialética do humano exige primeiramente a compreensão do sistema conceitual do autor. Como afirma Delari Jr. (2019), os fundamentos da psicologia vigotskiana explicam como os diferentes elementos do sistema conceitual de

Vigotski se articulam e contribuem para explicar as relações entre o mundo objetivo e subjetivo do humano, ou seja, sua dialética.

Assim, ao percorrer este caminho teórico, inevitavelmente relacionei esses importantes conhecimentos ao objeto de estudo do presente trabalho. De acordo com Vigotski (2001), o processo de formação de conceitos diz respeito à aquisição de sentido que a pessoa direciona por meio da fala, ou seja, da palavra, sendo o resultado de um processo intenso e complexo, do qual todas as funções intelectuais básicas participam e no qual se combinam originalmente.

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

A temática da formação de conceitos já era um tema estudado por diversos autores na Rússia no início do século XX, momento em que Vigotski construiu a sua teoria. O autor entrou no debate sobre a formação de conceitos criticando os métodos tradicionais já existentes para a compreensão do problema e mostrando a necessidade de um método experimental que possibilitasse a observação da dinâmica interna ocorrida nesse processo. Segundo Vigotski (2001), os estudiosos da época investigavam a definição dos conteúdos verbais já formados na criança e, em sua opinião, esse método não possibilitava um estudo aprofundado da formação de conceitos por lidar com o produto acabado, centrado ainda na palavra, desconsiderando a percepção e o processo sensorial vindo do conceito.

De acordo com o autor, houve um avanço nos estudos sobre a formação de conceitos após as pesquisas de Ach, que propuseram um método centrado nas “condições funcionais da formação de conceitos” (Vigotski, 2009, p. 177). Nesse método, a formação de conceito é um processo criativo, cognitivo e dinâmico voltado à comunicação e ao entendimento da resolução de problemas. No entanto, Vigotski (2009) indicava que existia um equívoco nessas pesquisas, pois focavam apenas na ideia de que o próprio objetivo cria a atividade adequada, por meio da tendência determinante.

Então, o que o autor defendia neste período de seu estudo sobre formação de conceitos? De acordo com Vigotski (2009), a formação de conceitos é um processo complexo, resultante da participação da pessoa em diferentes relações sociais, o que envolve o uso de signos e de várias funções psíquicas, tais como a memória, a atenção e a formação de imagens. A partir de estudos experimentais realizados com crianças, no qual apresentava objetos de diferentes cores, formas, tamanhos e alturas, o estudioso propôs que o desenvolvimento do pensamento

conceitual segue um percurso genético, no qual podem ser observados três grandes estágios ou períodos distintos.

O primeiro estágio é o *pensamento sincrético*, no qual a criança forma conjuntos sincréticos, ou seja, agrupa objetos com base em conexões vazias, subjetivas e em fatores perceptuais, a exemplo da proximidade espacial entre os objetos. O significado da palavra é difuso e sem direcionamento, guiado pelas impressões da criança e por meio de palavras dotadas de significado por ela ao se comunicar com os adultos. Vigotski subdivide esse período em três fases: na primeira, ocorre a formação de imagem sincrética; na segunda, a percepção permanece no campo visual e na organização da percepção; e finalmente, na terceira e mais importante, ocorre a passagem para o segundo período da formação dos conceitos, a imagem sincrética do conceito, formando-se em uma base mais complexa.

O segundo estágio é o *pensamento por complexos*, período em que a criança começa a unificar objetos homogêneos em grupo, complexificando-os por meio das leis de vínculos objetivos descobertos por ela em tais objetos. Estes são agora selecionados em “famílias” que se interligam. Esse processo de formação de conceitos em crianças também se subdivide em cinco fases, a saber: a primeira denomina-se complexo de tipos associativos; a segunda consiste em combinar objetos e impressões concretas; a terceira denomina-se complexo em cadeia; a quarta tem como característica principal o traço; e a quinta é denominada complexo de conceitos.

Por fim, o terceiro é a *formação de conceitos*, estágio que levará à formação dos conceitos propriamente ditos, quando a criança agrupa os objetos adotando como base um único atributo. Tal como os adultos, ela é capaz de abstrair características isoladas dos objetos.

Partindo disso, Vigotski chama a atenção quanto à função do pesquisador, afirmando que, ao se propor a estudar esse processo, a pessoa precisa descobrir tanto a formação de conceitos geneticamente ligada à idade na qual acontece quanto a transição para a outra etapa, sendo esse pensamento mais elaborado o que ocorre na função sociocultural da etapa da adolescência. No entanto, de acordo com Van der Veer e Valsiver (1996), Vigotski mais tarde mudaria essa concepção, pois o psicólogo passou por alguns estágios de evolução de sua trajetória científica, sendo esse entendimento importante para quem trabalha com a sua teoria, de modo a compreender os seus objetivos em cada período de sua produção teórica.

Portanto, quanto à realização dos meus estudos sobre o tema da formação de conceitos baseada no sistema teórico-conceitual de Vigotski, dialoguei com a obra *A Construção do Pensamento e Linguagem*, acrescentando e enriquecendo os conhecimentos do trabalho, tendo

como fundamentação teórica também os estudos de autoras contemporâneas como Teixeira e Barca (2019a, 2019b, 2020, 2022), que discutem a partir da teoria de Vigotski a organização do meio social educativo, bem como a formação de professores no Brasil.

Entre outros exemplos de estudos importantes os quais contribuíram para a compreensão da organização do meio social educativo, estão: o trabalho de Oliveira (2019), que investigou sobre a organização do meio social educativo em uma turma de Educação Infantil ribeirinha de uma escola pública da comunidade do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro; bem como o de Carvalho (2019), que analisou como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes; também o de Silva (2020), que realizou sua pesquisa em uma unidade escolar pública de Educação Infantil do interior de São Paulo, com o objetivo central de analisar os instrumentos e procedimentos metodológicos necessários para a realização de atividades em interface com a formação de conceitos com crianças de cinco anos de idade. Cabe ressaltar que as três pesquisas têm como principal fundamento a teoria de Vigotski.

Considero também as pesquisas dos professores doutores Sônia Regina dos Santos Teixeira e Achilles Delari Júnior, que debatem e esclarecem outros conceitos e pressupostos teóricos de Vigotski quanto ao entendimento de como organizar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento do processo de formação de conceitos, tais como: a concepção de professor, o papel da educação e a formação do ser humano como uma personalidade consciente.

Sendo assim, reitero ao leitor que muitas inquietações em minha prática como professora de Educação Infantil se devem aos aprofundamentos de meus estudos sobre o sistema conceitual de Vigotski, à formulação do autor sobre a formação de conceitos e ao conceito de meio social educativo, especialmente quando se trata da tese do autor de que educar é organizar a vida e de que precisamos organizar as relações sociais vividas pelas crianças na escola, a fim de que possamos intervir em seus processos de formação humana como personalidades conscientes, como já dito.

Após este maior contato com os conceitos e ideias de enorme complexidade de Vigotski, percebi que seria de grande relevância pesquisar como ocorre o processo de formação de conceitos por crianças que frequentam turmas de Educação Infantil e como o meio social educativo pode ser organizado para promover o desenvolvimento infantil. Diante disso, em conversa com minha orientadora, falei sobre os meus acúmulos teóricos no mestrado, as minhas inquietações com relação à minha prática como professora de Educação Infantil e a minha intenção de realizar a pesquisa de mestrado a partir da turma de Educação Infantil onde trabalho

como professora, na rede municipal de Belém. Com isso, poderia compreender esse processo e melhorar minha prática a partir do que já vivencio com a turma, uma vez que, assim como as crianças que frequentam essa turma, somos personalidades conscientes. Tive então a anuência de minha orientadora e passei a organizar o presente trabalho.

Portanto, caro leitor, para que não fique vaga ou incompreendida, esclareço que a minha intenção de pesquisa é, portanto, observar e analisar as relações sociais vividas pelas crianças na escola, de modo especial, nas relações sociais vividas pela turma de Educação Infantil, considerando o ambiente e as pessoas desse meio social, para assim, a partir de um protocolo elaborado, identificar as relações existentes e promover intervenções, organizando o meio social educativo, de modo a contribuir para o processo de formação de conceitos das crianças da turma, intervindo em seus processos de formação humana.

Nesse sentido, acredito que investigar como ocorre o processo de desenvolvimento das crianças de turmas de Educação Infantil, entendendo-as como personalidades conscientes, bem como produzir conhecimentos sobre a infância são posturas imprescindíveis para que a Educação Infantil de qualidade aconteça, tendo em vista a compreensão de como ocorre e/ou deveria ocorrer o processo educativo impulsionador do desenvolvimento infantil.

Diante desses esclarecimentos ao leitor, acredito que comentar, mesmo que de forma breve, sobre minha trajetória acadêmica seja mais uma contribuição para a compreensão do percurso deste estudo até o momento. Esta pesquisa acadêmica na UFPA teve início no ano de 2012, quando ingressei no curso de Pedagogia; nesse mesmo período, participei de uma disciplina sobre Educação Infantil ministrada pela professora Doutora Sônia Regina dos Santos Teixeira e, desde então, senti-me impulsionada a estudar mais a fundo a Psicologia e Educação Infantil. Iniciei como voluntária no grupo de estudos o qual a professora coordenava, que logo mais se tornou o GEPEHC.

A partir dos estudos na Graduação em Pedagogia sobre a temática da Pedagogia Histórico-Cultural, na condição de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do ano de 2014 a 2015, estudava a constituição e modos de significação de crianças da Amazônia frequentadoras de creche. Enquanto era integrante do grupo citado acima, pude expandir meus conhecimentos sobre esta área e, conseqüentemente, desenvolver uma pesquisa mais aprofundada voltada a essa linha de pesquisa.

Terminei o curso em 2016 e atuei como professora de Educação Infantil em escolas particulares de Belém, capital do Pará, até março de 2022, mês e ano em que retornei à Universidade, agora como mestranda. Nesse novo momento, pude participar dos debates em

sala, especialmente na disciplina Seminário de Pesquisa, que faz parte do fluxo curricular do PPGED, também ministrada pela professora Sônia, minha orientadora quando do PIBIC por dois anos, na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e agora no mestrado.

Mesmo após a conclusão do curso de Pedagogia, continuei participando das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação. Também ingressei simultaneamente como professora de Educação Infantil de Belém, mais especificamente com crianças em idade pré-escolar, de 4 a 5 anos. Foi nesse período que me vi inquieta ao observar como as crianças se relacionavam entre si, justamente ao refletir sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, questionando-me sobre como a minha prática poderia contribuir para que esse processo acontecesse com qualidade, sempre apoiada na teoria de Vigotski.

Por isso, a escolha do objeto foi feita a fim de entender e melhorar a minha práxis docente na busca por contribuir com a Educação Infantil, etapa esta que sempre foi a minha escolha de atuação e pesquisa. Esse processo se tornou um novo desafio para mim em razão das mudanças e avanços na teoria de Vigotski a partir de pesquisas de estudiosos que evidenciam como o psicólogo superou fases e trouxe novas contribuições para o campo da Educação mesmo no final de sua vida, ao passo que os estudos sobre suas pesquisas ainda são poucos quando se considera a última e mais importante fase de sua trajetória enquanto pesquisador.

O contato com a teoria de Vigotski me permitiu compreender e refletir sobre a possibilidade de proporcionar uma Educação Infantil emancipatória que possibilite às crianças o contato com a cultura mais elaborada em seu tempo e contexto, considerando a relevância da escola da infância nesse processo. Compreendi também a necessidade de a práxis pedagógica estar necessariamente ligada a um referencial teórico que apresente a intencionalidade do professor em sua proposta de organização pedagógica, pois o espaço pré-escolar precisa ser um ambiente de aprendizagem que impulse o desenvolvimento das crianças, e não somente um local no qual permaneçam durante um período do dia realizando atividades meramente sistematizadas e conteudistas, considerando que o espaço também pode ser visto como um segundo educador, por isso, é necessário organizá-lo a partir do trabalho pedagógico.

A educação de crianças em creches e pré-escolas é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, em especial no seu Art. 205, o qual estabelece que deve ser assegurada pelo estado em parceria com a família (Brasil, 1988). Por sua vez, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, estabelece no documento *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de*

Educação (Brasil, 2014), como Meta 1, que até 2016 o Brasil deveria universalizar a Educação Infantil de 4 a 5 anos, indicando que até 2020 pelo menos metade das crianças brasileiras de 0 a 3 anos deveria contar com vagas de Educação Infantil. Embora a meta de 2020 tenha sido parcialmente comprometida pela pandemia de Covid-19, é viável frisar que em 2014, à época de sua aprovação, o PNE, enquanto instrumento de planejamento, traçou metas exequíveis para o decênio, que devem ser cobradas pela sociedade civil e cumpridas pelo poder público.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o cenário educacional relacionado às creches atualmente ainda é deficiente No Brasil, tem-se quase 84,5% das crianças fora das creches. Os dados dão conta de 91% na região Norte e de 85,2% em Belém quando se trata de crianças de 0 a 3 anos que não frequentam creches, sendo necessária uma grande quantidade de tempo e trabalho para atender a toda a demanda brasileira.

Os espaços educacionais devem ser intencionalmente planejados e sistematizados, possibilitando que a criança se aproprie dos instrumentos culturais historicamente construídos pela humanidade. Por isso, é necessário que o/a profissional da educação tenha conhecimentos do desenvolvimento da criança, para atuar de forma consciente, de modo a proporcionar uma educação de qualidade. Com essas modificações na forma de perceber o desenvolvimento humano, os estudos dessa teoria permitem reformulações pedagógicas importantes para a Educação Infantil, envolvendo questões sobre concepções de homem, desenvolvimento humano, o papel da educação e do educador, e sobre uma identidade educativa da pré-escola.

Para isso, é importante que o professor possua o conhecimento adequado sobre o desenvolvimento psíquico da criança, para que possa organizar atividades e o espaço de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

Como já afirmado, a análise do objeto de estudo aqui exposto possui esse direcionamento e apoia-se nas teses básicas da teoria de Vigotski, com a sua abordagem psicológica iniciada na antiga União Soviética, na década de 1930 do século passado. Nessa perspectiva, o espaço escolar é responsável por permitir a organização de vivências que possibilitem que as pessoas aprendam e se desenvolvam, formando as suas máximas qualidades. Por isso mesmo é necessário que profissionais da Educação Infantil tenham conhecimentos atuais sobre tais aspectos e que disponibilizem às crianças espaços e experiências adequados para que esse desenvolvimento aconteça. Para tanto, será de grande relevância a discussão das contribuições do meio social educativo para o processo da formação de conceitos na pré-escola.

Nesse sentido, faz-se relevante direcionar mais pesquisas a respeito de como ocorre a educação das crianças que frequentam esse espaço e sobre a influência no seu desenvolvimento. Nesse cenário, está a minha intervenção enquanto professora e pesquisadora para contribuir para esse processo. Por isso, o objeto de estudo é voltado para a organização do meio social educativo para a formação de conceitos por crianças de uma turma de Educação Infantil do município de Belém-PA.

A Educação Infantil tem um papel significativo no desenvolvimento da criança, normatizado por meio da Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988, art. 208, IV) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Trata-se esta da primeira etapa da Educação Básica (0-5 anos), fase em que as práticas educativas possuem maiores ações sobre a formação da personalidade e do desenvolvimento da criança. Tal ideia foi reiterada também com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uniformização dos conteúdos em território nacional (Brasil, 2017).

Nessa perspectiva, concordo com Oliveira (2019) quando, pautada na teoria de Vigotski, afirma que “[...] na organização do meio social educativo da Educação Infantil é importante considerar as crianças como sujeitos históricos, sociais e ativos no processo educativo que carregam consigo as especificidades das suas relações sociais e peculiaridades da infância” (Oliveira, 2019, p. 28).

Com isso, proponho-me a investigar e realizar a organização do meio social educativo para a formação de conceitos por crianças da Educação Infantil, mais especificamente em uma turma pré-escolar, compreendendo a importância de pensar em uma educação que fortaleça o processo educativo de modo ativo e articulado com práticas do/a professor/a.

De acordo com Teixeira e Barca (2019a), baseadas em Vigotski, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando. O próprio meio social educativo, de acordo com as autoras, é o conjunto de todas as relações humanas vivenciadas na escola, com a premissa de que educar é organizar a vida. Por isso, esse meio também precisa ser organizado, ou seja, é preciso organizar as relações sociais vividas pelas crianças na escola.

Nesse sentido, este trabalho tem como questão central de pesquisa a seguinte pergunta: *Como uma professora de Educação Infantil organiza o meio social educativo de uma turma de crianças de quatro a cinco anos de idade, para promover o processo de formação de conceitos? E quais as implicações dessa organização no desenvolvimento das crianças?*

Para auxiliar na resposta de forma mais aprofundada, elaborei as seguintes questões específicas:

- a) Como o processo de formação de conceitos é abordado na teoria de Vigotski?
- b) Como ocorre o desenvolvimento humano na idade pré-escolar voltado ao processo de formação de conceitos por essas crianças na perspectiva de Vigotski?
- c) De que forma a organização intencional do meio social educativo para a formação de conceitos pode contribuir para o desenvolvimento das crianças da turma, tendo como pressupostos os princípios do sistema conceitual de Vigotski?

Para responder a tais questões, elaborei os seguintes objetivos:

O objetivo geral é: Analisar como uma professora de Educação Infantil organiza o meio social educativo de uma turma de crianças de quatro a cinco anos de idade, para promover o processo de formação de conceitos e quais as implicações dessa organização no desenvolvimento das crianças.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar como o processo de formação de conceitos é abordado na teoria de Vigotski;
- b) Analisar como ocorre o desenvolvimento humano na idade pré-escolar voltado para o processo de formação de conceitos por essas crianças na perspectiva de Vigotski;
- c) Analisar como a organização do meio social educativo para a formação de conceitos contribui para o desenvolvimento das crianças da turma, tendo como pressupostos os princípios do sistema conceitual de Lev Vigotski.

Como dito no início deste trabalho, diante da tarefa de estudar a organização do meio social educativo para a formação de conceitos por crianças de uma turma da pré-escola, umas das razões para trazer a teoria de Vigotski como alicerce teórico é a possibilidade de ela contribuir para um processo educativo crítico e transformador por meio da participação ativa e consciente de seus diferentes interlocutores. Nesse sentido, os postulados de sua teoria acerca da educação podem contribuir para a prática dos docentes de Educação Infantil, vendo-os como intelectuais de sua prática.

O autor em destaque neste estudo, Lev S. Vigotski, atuou em vários campos da ciência e aprofundou-se na Psicologia, criando um sistema conceitual acerca do processo de formação humana, dando ênfase no papel da educação na formação da personalidade consciente, que não

se explica por si mesma, mas pela existência social da pessoa, pelo conjunto das relações sociais de que ela participa.

Carvalho (2019) explica que, quando propôs a Dialética da Psicologia como Psicologia Geral, o estudioso tomou como objeto de estudo a “dialética do humano”, sendo ainda o autor de um conjunto de elementos concretos que contribuem para a compreensão do humano como um ser social, simbólico e histórico. “De acordo com Vigotski [...], a ‘dialética do humano’ consiste na compreensão do humano em sua totalidade, considerando as contradições dialéticas entre o mundo objetivo e subjetivo” (Carvalho, 2019, p. 32).

Carvalho (2019) reverbera as ideias de Achilles Delari Júnior, psicólogo brasileiro que estuda a teoria de Vigotski há pelo menos 30 anos, para quem o projeto científico de psicologia do estudioso tinha por objetivo elaborar uma nova psicologia para um novo homem. Nesse sentido, apresenta princípios que norteavam o seu compromisso, sendo o seu legado mais avançado os quatro princípios articulados e indissociáveis: “1) objeto de análise (personalidade humana consciente); 2) princípio explicativo (as relações sociais); 3) unidade de análise (significados) e 4) modo de proceder a análise (genético-causal)” (Carvalho, 2019, p. 33). Desse modo, a partir do estudo da dialética do humano proposto por Vigotski, esses elementos não podem ser estudados de forma isolada, pois corre-se o risco reduzir e descaracterizar sua teoria psicológica.

Com base na finalidade da educação para Vigotski, segundo as contribuições de Carvalho (2019), esse processo educativo traz objetivos, com a ação de três elementos ativos – o professor, o aluno e o meio social educativo. Nessa articulação, o meio para o ser humano é o meio social, que é o conjunto das relações humanas, não podendo ser visto como algo externo e sem movimento imposto ao sujeito. Segundo esse viés, o meio social educativo detém de todos os contextos socioeducativos para o desenvolvimento da personalidade consciente; por isso é o professor quem organiza esse meio social educativo, resultando na sua experiência pessoal, constituindo a principal base do trabalho pedagógico.

A formação do professor/a precisa se basear em uma teoria sólida, crítica e transformadora que forme o sujeito para uma sociedade contemporânea. Por esse motivo, o caminho epistemológico escolhido nesse estudo, a teoria de Vigotski, é coerente com uma educação que visa a emancipação, permitindo aos atuantes da área educacional enfrentar o desafio de repensar o papel da escola na formação das qualidades humanas de seus interlocutores. Dessa forma, é importante discutir sobre conceitos de “meio social educativo” e sobre como ocorre a formação de conceitos em crianças de idade pré-escolar por meio dessa

organização do professor, que é o organizador do meio social educativo para uma educação emancipadora e de qualidade.

Contudo, esbarramos na realidade do presente sistema educacional, que, como afirma Carvalho (2019), encontram-se a favor da lógica do mercado. Cabe ressaltar que as políticas públicas de formação continuada para os professores da educação básica estão cada vez mais vinculadas aos resultados, resultando em uma fragmentação no processo de formação humana na educação e, conseqüentemente, representa avanços e retrocessos para os docentes em sua carreira profissional.

Para a escola que pretende a emancipação humana, é preciso romper com essa visão mercadológica. Porém, para a realização dessa educação em prol da emancipação, exige-se uma base teórica coerente com esta finalidade. Nesse sentido, encontrei na teoria de Vigotski fundamentos para discutir sobre a organização do meio social educativo, ou seja, o trabalho pedagógico para o processo de formação de conceitos por crianças da pré-escola, o que se considera com vistas a contribuir para essa educação de qualidade. Mas o que é educação de qualidade?

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), os debates sobre qualidade na Educação Infantil se desmembraram em seminários, fóruns e publicações acadêmicas, especialmente na época da elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, bem como algumas novas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação voltados para a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, sendo essa integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino impulsionadora para a elaboração e revisão das propostas curriculares municipais do país.

De acordo com os autores, outra mudança que resulta dessa inserção da Educação Infantil na educação pós-LDB foi a exigência e consolidação da profissionalização do educador infantil. Isso, porque “Ser professor da primeira etapa da educação básica, é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada, portanto, com espaço legítimo de reivindicação” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 65).

Também houve, de acordo com Nunes, Corsini e Didonet (2011), o crescimento da quantidade de pesquisas acadêmicas nas universidades voltadas às especificidades da Educação Infantil, trazendo como tópicos a formação de professores, ampliação de projetos de extensão, dentre outros.

Vale mencionar que a atenção e metas do PNE foram atingidas em 2006 quanto à infraestrutura para o funcionamento adequado da Educação Infantil. A maior visibilidade para

essa questão aconteceu por meio de vários seminários e fóruns realizados pelo Ministério da Educação (MEC), resultando nos documentos Parâmetros Básicos de Infraestrutura Para instituições de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil.

Ainda de acordo com os autores, houve em 2008 a inclusão da Educação Infantil no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), assim como a inclusão das crianças brasileiras na educação com a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos de duração e a entrada das crianças de seis anos.

Nesse sentido, para Nunes, Corsini e Didonet (2011), a Educação Infantil é agora trazida como direito das crianças, existindo a ampliação da oferta e maior investimento na qualidade dos serviços ofertados; no entanto, as pesquisas de avaliação de impacto ainda são inexistentes.

Para Silva (2009), existem alguns determinantes que são contribuintes externos para a referência dessa qualidade da educação escolar, a exemplo dos fatores socioeconômicos, como condições de moradia, de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelos estudantes, a renda familiar, o trabalho infantil e de adolescentes e a falta de acesso às escolas pela distância. Sobre os fatores socioculturais, existem as questões da escolaridade da família, bem como a dedicação para a formação cultural dos filhos. Também se consideram o financiamento público adequado e o compromisso dos gestores com a formação dos docentes e funcionários da educação.

Para Silva (2009), outros elementos que sinalizam a qualidade da educação dentro da escola perpassam pela

[...] organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (Silva, 2009, p. 9).

Entre as ações dos profissionais da educação, Silva (2009) avalia que estão: o reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo; a atenção quanto à alimentação e ao transporte de estudantes; o desenvolvimento da criatividade e inovação por meio de atividades e projetos voltados para temas da atualidade; a organização educacional para o desenvolvimento da criação artística; e o acesso a diferentes textos literários e tecnologias da informação. Nesse caso, entra-se na questão de como o trabalho pedagógico acontece ou deveria acontecer; segundo Silva (2009), trata-se da atividade que detém uma intenção no espaço educacional, permitindo a realização das relações de aprendizagem nas relações sociais direcionadas pela ética profissional.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola realize a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos (Silva, 2009, p. 10).

A escola de qualidade social, portanto, volta-se para as dimensões socioeconômicas e culturais que englobam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação. Para isso, é necessário haver a compreensão das políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, e a valorização dos trabalhadores em educação que são quem transforma os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências democráticas.

Nesse sentido, para melhor responder às questões e alcançar os objetivos do estudo, realizei a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Lima e Miotto (2007, p. 2), é “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Com isso, foi possível analisar a produção científica sobre as práticas educativas com crianças da Educação Infantil, tendo como foco o conceito de meio social educativo e o processo de formação de conceitos nessa faixa etária da infância.

Com isso, decidi realizar essa pesquisa sobre a minha prática a partir da turma em que atuo, concordando com Ponte (2002) quando afirma que, entre os pontos positivos de realizar essa modalidade de pesquisa, o/a pesquisador/a pode assumir o papel de protagonista de sua ação profissional, justamente para potencializar o desenvolvimento da prática como meio transformador da cultura escolar e fornecer elementos que elevam a compreensão dos problemas educacionais e da cultura profissional.

Ao analisar e realizar a intervenção com a turma da pré-escola do município onde atuo, a finalidade foi organizar o meio social educativo para contribuir para a formação de conceitos por crianças dessa faixa etária, de modo a realizar uma intervenção, baseando sempre a minha ação na teoria de Vigotski, comprometendo-me com a transformação social e considerando a importância de “compreender também que os valores éticos e os critérios axiológicos de cooperação, superação e emancipação são interdependentes e alinham as relações sociais e impulsionam a formação humana em sua plenitude” (Carvalho, 2019, p. 41).

Levando em conta que a vertente teórica aqui seguida se baseou na dialética para pensar em uma educação coletiva e democrática, concordo com Teixeira e Barca (2020), que afirmam que, ao seguir uma teoria, é imprescindível para a trajetória do pesquisador considerar o/a professor/a, o aluno e os meios ativos nesse processo. Para os estudiosos, o docente é quem

organiza o meio social educativo, ou seja, as suas interações com a criança; daí a importância da teoria para o entendimento do/a professor/a sobre como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano, a formação de conceitos, para que possa realizar uma prática com aporte teórico consistente, capaz de viabilizar uma educação de qualidade.

Entre os autores que contribuíram de maneira mais intensa para a produção deste trabalho foram o próprio Vigotski, além de comentadores e pessoas que dialogam com sua obra, como Oliveira (2019), Silva (2020), Teixeira e Barca (2019a, 2019b, 2020), Delari Jr. (2014, 2015, 2017, 2019), Van der Veer e Valsiver (1996), dentre outros, proporcionando grandes contribuições para o entendimento sobre a orientação da formação do professor na perspectiva de Vigotski, lidando com a formação do psiquismo humano, a personalidade consciente e outras significativas abordagens e interpretações da teoria.

Essas pesquisas possuem relação com a proposta deste estudo em função do referencial teórico-metodológico, com o diferencial de propor uma análise sobre a organização social educativa para a formação de conceitos em crianças da Educação Infantil. Levando em conta a formação de conceitos determinante para o desenvolvimento do conhecimento humano, é necessário o domínio da pesquisa, fundamentando-a em estudos que ofereçam suporte teórico e prático para a contribuição com a formação e atuação docente. Isso, porque, além do entendimento da realidade, é necessária a transformação social em uma educação emancipadora.

Sendo assim, compreender como os conceitos são trabalhados na Educação Infantil permite refletir sobre como os professores são formados e atuam com essa realidade para a contribuição da formação da criança ou aluno. Nesse sentido, como afirmam Teixeira e Barca (2019a), pautadas na teoria de Vigotski, é no processo educativo e na educação que acontece a formação da personalidade humana consciente.

Após este texto introdutório, na qual apresentei as motivações que me levaram a pesquisar o objeto aqui em evidência, os questionamentos, os objetivos e o referencial teórico-metodológico, a dissertação resultou em seis seções, as quais explico abaixo.

Na seção 2, intitulada “O processo de formação de conceitos na perspectiva de Vigotski”, mostro como se deu a gênese histórica do pensamento de Vigotski no percurso da pesquisa sobre formação de conceitos, a fim de esclarecer como as ideias do autor estavam interligadas à natureza geral de seu pensamento nos períodos de realização de seus estudos e pesquisas.

Na seção 3, intitulada “A formação de conceitos por crianças em idade pré-escolar na perspectiva de Vigotski”, discorro sobre processo de formação de conceitos na idade pré-escolar, caracterizando a criança pré-escolar para evidenciar como se instrui essa criança. Abordo ainda em que consistem os conceitos espontâneos e científicos, e como eles se relacionam, qual é o papel do/a docente da Educação Infantil como o/a organizador/a do meio social educativo para a formação de conceitos, bem como a importância de uma sólida formação, que contribua para a sua prática pedagógica em uma perspectiva crítica e emancipatória.

A seção 4, intitulada “Método como passos dados em busca do conhecimento científico”, é direcionada ao método da pesquisa, evidenciando a abordagem teórico-metodológica e os procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa.

A seção 5, intitulada, “O processo de formação de conceitos por crianças da Educação Infantil: uma revisão literária”, é direcionada à consulta à literatura em relação ao processo de formação de conceitos por crianças da Educação Infantil, após a sistematização e a discussão de levantamento de dados realizado na plataforma digital da CAPES no período de 2018 a 2023.

A seção 6, intitulada “Observação das interações das crianças da turma e seus resultados”, apresenta os resultados da observação da turma durante a investigação, em que as crianças e os processos de seu desenvolvimento foram o centro das observações, a fim de se obterem as informações necessárias em busca do conhecimento profundo do objeto de estudo.

A seção 7, intitulada “A organização do meio social educativo para a formação de conceitos por crianças de 4 a 5 anos, de uma turma de Educação Infantil da rede municipal de Belém-PA”, traz a intervenção e seus resultados de modo a compreender como o processo da organização do meio social educativo em crianças na fase pré-escolar contribui para a formação de conceitos, tendo como pressupostos os princípios do sistema conceitual de Vigotski. Foi possível trazer respostas relativas às análises decorrentes da investigação com vistas a contribuir para o desenvolvimento infantil e a prática de docentes, especialmente os atuantes na área de Educação Infantil.

Compreender como o ser humano se constitui é uma tarefa complexa. Por isso, nada é mais valioso do que trazer contribuições científicas aos que auxiliam nessa formação humana, que são os professores, os organizadores do meio social educativo. Dessa forma, podem-se valorizar as práticas educativas desses profissionais que muitas vezes se encontram em situações precárias para realizar a sua prática. Afirmo então que este estudo é importante para que, por meio da exposição minha prática e dos conhecimentos teóricos utilizados para a

realização desta, existam reflexões, estudos e debates maiores acerca da importância da organização do meio social educativo para esse processo de pensamento mais elaborado, que é a formação de conceitos, tendo em vista que é na Educação Infantil que ocorrem os primeiros passos das crianças em suas relações sociais mais abrangentes e elaboradas intencionalmente.

2. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

A introdução deste trabalho apresentou os motivos que me levaram a escolher pesquisar a respeito da organização do meio social educativo para a formação de conceitos por crianças de pré-escola, mais especificamente as matriculadas em uma turma da rede municipal, local onde atuo como professora efetiva. Nesta seção, tive o objetivo de evidenciar como o processo de formação de conceitos é abordado na teoria de Vigotski a fim de responder ao primeiro problema específico do estudo: *como o processo de formação de conceitos é abordado na teoria de Vigotski?*

Para isso, busquei evidenciar a gênese histórica do pensamento de Vigotski no percurso de seus estudos e pesquisas sobre o processo de formação de conceitos, de modo a melhor esclarecer como as ideias do autor estavam interligadas à natureza geral de seu pensamento nos períodos de suas investigações sobre o tema em questão.

Pude constatar e afirmar que este é o diferencial deste trabalho, pois, diante das leituras e pesquisas as quais realizei, ao considerar os diferentes períodos da vida de Vigotski enquanto estudioso e pesquisador, pude compreender a evolução de seus trabalhos e pensamentos, bem como suas grandes contribuições científicas sobre o psiquismo humano. Essa compreensão foi muito relevante para o meu entendimento da teoria de forma crítica, sem deturpações sobre a teoria do autor; conseqüentemente, isso levou à qualidade necessária para um trabalho científico de tanta responsabilidade focado na área da educação. Para isso, dialoguei com autores renomados como Van Der Veer e Valsiver (1996), Delari Jr. (2017, 2019), Teixeira e Barca (2020), entre outros estudiosos de Vigotski, como base para compreender o sistema teórico e conceitual do autor.

Assim, considerando o objetivo da seção, elaborei o texto com os seguintes tópicos: *A gênese histórica do pensamento de Vigotski sobre o processo de formação de conceitos*; e *O processo de formação de conceitos em Vigotski*.

2.1 A gênese histórica do pensamento de Vigotski sobre o processo de formação de conceitos

É importante considerar primeiramente que, ao entrar em contato com os estudos de Vigotski, o contexto histórico das suas produções é o resultado de um processo no qual, cronologicamente, há mudanças que constituem marcos significativos.

Dentre as diversas periodizações existentes no percurso das pesquisas de Vigotski, utilizo como referência no presente estudo a periodização elaborada por Veresov (1999 *apud* Teixeira; Barca, 2020), admitindo a existência de três períodos de estudos e produções de Vigotski, acrescentando um último. O primeiro é o Reflexológico, anterior ao ano de 1925, o segundo é o período Behaviorista-Estrutural, de 1925 a 1927, e o terceiro período é denominado Histórico-Cultural. De acordo com Teixeira e Barca (2020), a essa periodização podemos acrescentar o último e mais importante período, denominado Período Sistemático Semântico (1934-1934), existente no final da vida de Vigotski.

De acordo com Teixeira e Barca (2020), as principais produções de Vigotski sobre educação foram constituídas entre 1917 e 1926, período esse que apontam as ideias do autor inclinadas ao reflexiologismo e ao behaviorismo. Apesar disso, o estudioso já fundamentava o seu trabalho no materialismo histórico-dialético, sendo assim um desafio para quem decide estudar as contribuições da teoria de Vigotski para a educação.

Nesse sentido, as autoras afirmam que a teoria de Vigotski tem como objetivo a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária, sinalizando o papel que essa teoria e a educação podem desempenhar no processo de transformação da sociedade; como já frisado, esse teórico passou por algumas fases em relação ao seu conhecimento e isso não foi diferente a respeito do processo de formação de conceitos. De acordo com Van Der Veer e Valsiver (1996), a primeira fase do pensamento de Vigotski sobre esse estudo iniciou por volta de 1927, dizendo respeito aos desdobramentos do trabalho de Ach, posteriormente aos desdobramentos do trabalho de Piaget. Contudo, de acordo com os autores, mesmo que os estudos mais reconhecidos de Vigotski tenham sido sobre formação de conceitos, suas pesquisas são raramente compreendidas em um contexto histórico.

Van Der Veer e Valsiver (1996) apontam que, por meio da obra *Pensamento e Linguagem*, por exemplo, não é possível reconstruir a ordem cronológica em que os vários manuscritos de Vigotski sobre formação de conceitos foram escritos.

De acordo com os autores, a pesquisa sobre formação de conceitos realizada por Ach resultou em replicações e desdobramentos, desencadeando uma nova tradição que foi subdividida em três pressupostos: 1) A pesquisa precisaria inclinar-se aos estudos sobre o desenvolvimento de conceitos e não de seus produtos acabados; 2) O denominado método

sintético-desenvolvimentista deveria voltar-se às pesquisas de como as palavras adquirem um sentido significativo e como acontece a transformação para símbolos; e 3) O papel do conceito seria executar-se com funcionalidade, tomando o ser humano como ativo nesse processo.

Van Der Veer e Valsiver (1996) afirmam que, mesmo o método de busca de Ach representando um grande passo na direção da pesquisa de formação de conceitos, ainda possuía seus passos negativos na opinião de Vigotski e Sakarov, como o período de treinamento que não permitia que o experimentador estudasse os processos mentais dos sujeitos e utilização de materiais totalmente simétricos, distanciando-se da vida real. Sakarov comentou que o experimentador deveria começar com um conjunto de objetos desorganizados, que somente poderia ser organizado com a ajuda de palavras.

Segundo os autores, para trazer novos debates e constatações por meio da ciência sobre os estágios no desenvolvimento da criança rumo ao pensamento conceitual, Vigotski e seus colaboradores trouxeram alguns resultados empíricos, afirmando que podem ser subdivididos em três estágios:

Quadro 1 - Estágio 1

| Primeiro estágio | |
|-------------------------|--|
| Sincrético | Quando a criança exerce atividade em uma base de tentativa e erro, ao selecionar objetos e experimentar outros quando corrigida; a seleção de objetos próximos uns dos outros e a seleção de vários grupos separando diversos objetos. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vigotski (1991).

O segundo momento, o estágio por complexos, é considerado pelo estudioso como um grande avanço em relação ao estágio anterior, ainda que não signifique um tipo de formação de conceito completo. É possível observar a formação de grupos com objetos que apresentam semelhanças, utilizando para isso a generalização, fazendo com que o vínculo subjetivo seja superado.

Quadro 2 - Estágio 2

| Segundo estágio | |
|------------------------|--|
| Complexos | Quando a criança seleciona os objetos em “complexos” relacionados por Vigotski, como nomes de famílias, tendo cada membro algum traço em comum com os demais, porém, todos os membros não compartilham necessariamente do mesmo traço, significando que o pensamento por |

| | |
|--|---|
| | complexo é superior ao pensamento sincrético pelo fato de a ordenação ser realizada com base em características existentes. |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vigotski (1991).

De acordo com as investigações de Vigotski, a criança ainda utiliza uma variedade de conexões, porque o segundo estágio se caracteriza por um pensamento empírico concreto. Em seus estudos, o autor distinguiu cinco formas de complexo, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Estágios de complexos

| FORMAS DE COMPLEXOS | |
|----------------------------|--|
| Associativos | É a seleção de objetos por semelhança de cor, forma, contraste, dentre outros. As palavras deixam de ser relacionadas com nomes próprios para nomes de famílias. |
| Coleções | É realizada pelo agrupamento de objetos que se complementam em seu contexto funcional concreto, como garfo, faca e prato. |
| Cadeias | A criança é orientada a pegar um objeto amarelo, pode acrescentar os outros da mesma forma de cores diferentes, mudando o critério de seleção, considerando sempre o último objeto selecionado. |
| Difusos | É a ordenação dos objetos com critérios difusos por cores, formas, semelhanças e de forma ilimitada. |
| Pseudoconceitos | A criança passa a considerar características pela percepção concreta, diferente do adulto, que se baseia em um conceito real, apoiando-se na compreensão de certas características abstratas que não acontecem no mundo perceptual; por isso conclui-se que os pseudoconceitos são exemplos de que os significados das palavras de criança e de adultos coincidem, porém, seu entendimento se dá em níveis diferentes. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vigotski (1991).

De acordo com Van Der Veer e Valsiver (1990), no capítulo 5 de *Pensamento e Linguagem*, assim como no capítulo 10 de *A pedologia do adolescente*, Vigotski conclui sua análise do desenvolvimento conceitual da criança afirmando que o desenvolvimento descrito por ele constituía somente um aspecto de um todo complexo, pois defendia que a formação do processo sincrético e de complexos era baseado na combinação de objetos semelhantes em conjuntos; no entanto, a habilidade de realizar combinação de objetos semelhantes poderia ser distinguida da capacidade de analisar, separar e abstrair algumas características.

De acordo com os autores, ao falar do desenvolvimento da capacidade da criança em realizar abstração, Vigotski afirma que essa competência deveria se sobrepor parcialmente à capacidade de formar conjuntos de objetos parecidos, assim:

Quadro 4 - Estágio 3

| Terceiro Estágio | |
|-------------------------|---|
| Conceitos potenciais | Demanda o domínio completo das capacidades da criança de realizar a abstração e de formar conjuntos de objetos similares. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vigotski (1991).

Van Der Veer e Valsiver (1996) afirmam que Vigotski descreve de forma muito vaga a diferença entre os termos “pseudoconceitos” e “conceitos reais”, restando a afirmação do estudioso de que é na adolescência que acontece a transição da formação de *conceitos potenciais* para a *formação de conceitos reais*, uma vez que Vigotski também afirma que o adolescente, quando apresenta dificuldade em definir conceitos formados por ele, pôde constatar que a tomada de consciência junto à definição lógica de um conceito vem após a sua dominação por meio da prática.

É importante esclarecer que, ao descrever os estágios de desenvolvimento do pensamento da criança, Vigotski (2009) deixa claro que esse processo não é algo linear, pois esse caminho ocorre de forma variada e pode seguir diferentes trajetórias com distintas variações temporais, mesmo que as crianças se encontrem na mesma faixa etária, isso ocorre porque os avanços ou transformações no pensamento infantil não acontecem exclusivamente de acordo com o fator biológico do desenvolvimento, mas é preciso considerar as relações com o meio, as relações sociais pela via cultural e social em que está inserida e como isso é mediado nesse processo.

Como afirma Silva e Mello (2020), a fala do adulto para a criança tem um papel importante para obter as transformações necessárias à formação do conceito. Entretanto, essa fala, em muitos casos, acaba por transmitir para a criança tipos de generalizações que podem ser realizadas. Quando isso ocorre, a resposta da criança pode se assemelhar ao conceito.

Nesse sentido, Van Der Veer e Valsiver (1990) afirmam que Vigotski concluiu por meio desse estudo empírico, que Ach estava equivocado quando equiparou o significado de palavras a conceitos, pois a criança e o adulto podem referir-se ao mesmo conjunto de objetos, mas basear-se em operações psicológicas distintas, pois é por meio da interação verbal com o adulto que os pseudoconceitos se desenvolvem em conceitos reais.

Existe então a dificuldade de compreensão do processo de classificação que está por trás dos diferentes estágios listados por Vigotski. No entanto, a pesquisa realizada com o método modificado de busca de Ach foi importante para o estudioso, pois as investigações comprovaram que as crianças, adolescentes e adultos podem querer dizer coisas diferentes com as mesmas palavras.

Diante dessas informações sobre o processo de formação de conceitos, no capítulo 6 da obra *A Construção do Pensamento e Linguagem*, Vigotski realizou estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância a partir das investigações, comentando

que um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória ou um hábito mental. Antes,

[...] é um ato real e complexo de pensamento que não pode se aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o nível mais elevado (Vigotski, 2009, p. 246).

Para Vigotski (2009), a sua investigação ensina que em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização, enquanto a essência do seu desenvolvimento é a transição de uma estrutura para a outra; além disso, em qualquer idade, o conceito expresso por meio de uma palavra representa uma generalização, porém, o significado das palavras evolui.

O autor esclarece que, quando uma nova palavra que traz um determinado significado, é aprendida pela criança. Aí inicia-se o seu desenvolvimento, pois no início é apenas uma generalização, mas à medida que a criança se desenvolve, as generalizações são substituídas de um tipo cada vez mais elevado, culminando no processo na formação de verdadeiros conceitos.

Sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (1991) comenta que o desenvolvimento

[...] gera toda a plenitude e possibilidades que se realizam no processo de aprendizagem. É como se a aprendizagem se edificasse sobre a maturação. Sua relação com o desenvolvimento é como a do consumo com produto. Alimenta-se dos produtos do desenvolvimento e os utiliza aplicando-os na vida. Assim se reconhece a dependência unilateral entre o desenvolvimento e a aprendizagem (Vigotski, 1991, p. 297).

Nesse sentido, a aprendizagem requer certo grau de maturidade de funções psíquicas particulares. Nas pesquisas psicológicas relacionadas ao problema da aprendizagem, Vigotski (2009) afirma que estas limitam-se a definir o nível de desenvolvimento intelectual da criança. Porém, o autor acredita ser insuficiente determinar o estado de desenvolvimento da criança por meio desse nível, o que é realizado por testes para se ter informação sobre o que a criança sabe no dia de hoje, definindo apenas o nível de desenvolvimento atual. No entanto, o estudioso explica que o desenvolvimento nunca é determinado somente pela área madura, mas também devem ser consideradas as funções em maturação.

É importante também comentar que o ato de imitar presente na infância é comentado por Vigotski como a forma principal que influencia a aprendizagem no desenvolvimento da criança, como na fala. Então, a aprendizagem na escola organiza-se de forma ampla baseada na imitação, pois, na instituição escolar, a criança não aprende o que fazer sozinha, já que tem

contato com o que ainda não sabe e passa a ser acessível em colaboração com o professor e sua orientação; logo, a aprendizagem só é possível onde é possível a imitação.

Portanto, a aprendizagem só é eficiente quando realizada nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato – ou período sensível, como chamado por outros autores. Nesse sentido, o autor inicia uma nova fase de suas investigações a respeito dos conceitos que as crianças já trazem como resultados de suas vivências, denominados por ele de conceitos cotidianos, e do contato com conceitos trabalhados na escola, identificados como conceitos científicos.

Para melhor informar ao leitor a respeito do progresso de Vigotski em seus estudos e pesquisas direcionados ao processo de formação de conceitos, apresento essas informações de forma breve no tópico a seguir.

2.2 O processo de formação de conceitos em Vigotski

No sexto capítulo da obra *A construção do pensamento e linguagem*, Vigotski e Piaget trazem novos temas e abordagens para o estudo do

de conceitos, junto a uma nova apreciação de algumas descobertas de Piaget. Van Der Veer e Valsiver (1996) afirmam que o autor traz uma análise das novas investigações sobre o pensamento conceitual de crianças e as razões para os comentários autocríticos do estudioso, ficando claro que a pesquisa posterior de formação de conceitos de Vigotski foi acima de tudo uma tentativa de repensar e estender a pesquisa de Piaget nesse campo.

Também afirmam que, ao iniciar seu interesse na investigação de conceitos espontâneos (cotidianos) e científicos, Vigotski questionava-se se o domínio desses dois conceitos poderia seguir rotas diferentes, ao passo que defendia a investigação do desenvolvimento e conceitos científicos em particular.

De acordo com os autores, Vigotski tece críticas a Piaget quando este descartava os conceitos teóricos, afirmando que não refletem o modo de pensar da criança, fazendo entender que existe uma lacuna entre os dois tipos de conceitos. Shif, assim como Vigotski, afirma que os conceitos científicos ensinados na escola e os conceitos cotidianos não eram incompatíveis, mas sim parceiros em um relacionamento complexo.

Van Der Veer e Valsiver (1996) apontam que, para Vigotski, não se pode ensinar conceitos científicos a uma criança antes que seus conceitos cotidianos tenham atingidos um determinado nível mínimo. Desse modo, os conceitos científicos têm sua base em conceitos cotidianos. No entanto, assim que os conceitos científicos tiverem sido dominados, eles

começarão a transformar os conceitos cotidianos da criança, levando-os a um maior nível de compreensão.

Com isso, Vigotski defende que o ensino explícito e sistemático de regras e conceitos dentro de uma área talvez se transporte para outras áreas, visto que os resultados mais importantes desse ensino eram a tomada de consciência e o uso das regras para o comportamento das crianças, só evoluindo esse resultado na adolescência.

Vigotski (2009) comenta que o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos seguem caminhos contrários, bem como que os dois processos estão inter-relacionados. Isso faz com que o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança atinja um determinado nível para que ela possa aprender o conceito científico e tomar consciência dele. Isso, porque em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limite além do qual se torna possível a tomada de consciência, em uma construção que é dialética e se materializa no cotidiano, como veremos a seguir.

3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Esta seção apresenta os seguintes tópicos: 3.1. *O desenvolvimento da criança pré-escolar* que aborda de forma breve como acontece o desenvolvimento da criança a partir da teoria Vigotskiana; 3.2. *A formação de conceitos na idade pré-escolar na perspectiva histórico-cultural* que traz respostas sobre o segundo problema da pesquisa e discute como acontece o processo de formação de conceitos na idade pré-escolar e 3.3. *A organização do meio social educativo por professores/as direcionada à formação de conceitos por crianças da primeira etapa da educação básica apresentando* discussões sobre o papel do/a docente da Educação Infantil como o/a organizador/a do meio social educativo para a formação de conceitos, bem como a importância de uma sólida formação, capaz de contribuir para a sua prática pedagógica em uma perspectiva emancipatória.

3.1 O desenvolvimento da criança pré-escolar

Para iniciar, com o objetivo de esclarecer ao leitor sobre como acontece o desenvolvimento da criança na perspectiva de Vigotski, trago algumas citações do estudioso a partir da tradução de Lemos et al (2022), a saber “[...] é um processo em que a pessoa, desde o nascimento passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade” (Vigotskij, 2018, p. 131-132). Ou, ainda: “[...] nos deteremos sobre as leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança ou dito de outra forma sobre as leis gerais do desenvolvimento da personalidade consciente da criança” (Vigotskij, 2018, p. 132). E, “[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao ser humano, o papel de uma fonte de desenvolvimento” (Vigotskij, 2018, p. 121).

Nessa perspectiva, de acordo com Lemos et al (2022), os estudiosos da teoria histórico-cultural entendem que o processo de formação do psiquismo são revoluções funcionais sistêmicas que emergem em cada nova fase na ontogênese, pois o desenvolvimento na medida que permite a realização de novas estruturas funcionais, sendo portanto dinâmico e criador, estão relacionados diretamente às mudanças psíquicas que ocorrem durante o desenvolvimento da consciência que acontece nas relações que a criança estabelece com o meio, sendo a criança ativa nesse processo, ou seja, o desenvolvimento é resultado dessas relações, considerando que cada pessoa age, pensa e sente de forma particular.

De acordo com Prestes e Tunes (2021), Lev Semionovitch Vigotski foi um dos estudiosos soviéticos que mais se destacou em seus trabalhos científicos que perpassaram por diferentes campos do conhecimento como: psicologia, pedologia, defectologia, arte, entre

outros, deixando inúmeros textos direcionados à análises e discussões a respeito dos resultados de suas pesquisas e as implicações para o desenvolvimento humano.

Segundo as autoras, orientadas pela periodização psíquica do desenvolvimento proposta por L. S. Vigotski, é possível perceber como resultado de suas investigações, mudanças qualitativas na relação de convivência da criança com o adulto e com seus pares em idades no limiar da idade pré-escolar e da primeira idade escolar e que se refletiram na relação consigo mesmas e em sua autoconsciência. Sendo assim, descobriu-se que essas alterações na relação de convivência das crianças se formam na brincadeira que é a prática mais presente entre essa faixa etária que direciona o desenvolvimento da criança. Dessa forma, as crianças para caminharem à instrução escolar precisam saber ensinar outra pessoa, saber transmitir ao outro o procedimento da atividade que conhecem bem, ou seja, se a criança sabe ensinar e possui uma base psicológica para a formação do saber estudar que é o ato de ensinar a si mesma.

Nesse sentido, Vigotski (1935) propõe uma classificação de tipos de instrução para pedagogos, afirmando que existe a instrução espontânea quando aquele que está em processo de instrução estuda seguindo seu próprio programa, e há a instrução reativa, quando ele se instrui seguindo um programa “do outro”.

Prestes e Tunes (2021) afirmam que se levarmos em consideração o fato de que, em uma mesma turma, existem crianças com diferentes idades psicológicas, então, não fica claro por qual criança deve-se orientar a organização da instrução que guia o desenvolvimento, por isso a necessidade de pesquisas especiais sobre as condições para essa organização da instrução com crianças de diferentes idades psicológicas e que esteja orientada para a zona de desenvolvimento iminente, considerando que antes de algo se transformar em conteúdo do desenvolvimento atual, seguindo a lógica de L. S. Vigotski, precisa ter sido conteúdo da zona de desenvolvimento iminente, pois o conteúdo da zona de desenvolvimento iminente, com ajuda externa, transforma-se em conteúdo do desenvolvimento atual e adquire um caráter de saberes e conhecimentos autênticos.

A partir disso, as autoras então, refletem e discutem a respeito do da zona de desenvolvimento iminente afirmando que,

Isso permite formular o seguinte problema que se relaciona com a possibilidade de desenvolvimento da zona de desenvolvimento iminente. Primeiramente, ao falar do desenvolvimento da zona de desenvolvimento iminente, leva-se em conta a alteração de seus limites. O limiar da zona de desenvolvimento iminente, por um lado, foi esboçado por L. S. Vigotski. É o nível de desenvolvimento atual. Por outro lado, como destaca o autor da psicologia histórico-cultural, se a criança não pode fazer algo com a ajuda

externa, isso significa que um dado conteúdo está fora da zona de desenvolvimento iminente. O que está para além dos limites da zona de desenvolvimento iminente e, principalmente, de que modo esse conteúdo passa a fazer parte dela são questões muito importantes. Sem essa investigação e discussão, parece-nos impossível compreender teoricamente por completo as ideias de L. S. Vigotski sobre a inter-relação instrução e desenvolvimento, bem como estruturar e efetivar a instrução que visa ao desenvolvimento na prática educacional.

Nesse sentido, é de suma importância discutir sobre como as práticas educacionais pedagógicas realizam a instrução e como é visado e visto o desenvolvimento, principalmente em sua base, na idade pré-escolar e como foco desta pesquisa, direciono o olhar para como a formação de conceitos nessa faixa etária para o desenvolvimento da criança, como será discutido no próximo tópico.

3.2 A formação de conceitos na idade pré-escolar na perspectiva histórico-cultural

Primeiramente é importante caracterizar quem é a criança pré-escolar para assim evidenciar como a instruir. Considerando a teoria Vigotskiana da educação em busca de uma educação direcionada à perspectiva crítica e emancipadora, é necessário realizar a articulação entre o papel do/a professor/a, de um lado, e as especificidades das crianças da Educação Infantil, de outro, para que posteriormente seja possível relacionar esses elementos ao processo de formação de conceitos por crianças nessa etapa, conforme proposta do presente estudo.

Como afirma Vigotski (2020)¹, em seu relatório sobre educação pré-escolar, intitulado *Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar*, a criança de 0 a 3 anos – faixa etária denominada de idade inicial – aprende por si, por um programa próprio. A criança em idade escolar aprende pelo professor, pelo seu programa, enquanto a criança pré-escolar é capaz de aprender na medida em que o programa do professor se torna seu programa. Percebo e concordo com Vigotski a partir de meus conhecimentos e práticas enquanto professora de Educação Infantil, pois a identificação do conhecimento geral do desenvolvimento da criança ainda é uma dificuldade encontrada pelos pedagogos por ser uma tarefa difícil.

Ao falar do tempo certo de instrução de determinado tema à criança, Vigotski (2020) afirma que existe um “prazo ótimo”, ou seja, um período mais favorável para realizar essa ação; quando se está acima ou abaixo desse prazo, cedo ou tarde demais, isso prejudica o seu processo de desenvolvimento, pois, para iniciar a instrução, é preciso que determinadas características da criança tenham amadurecido até certo ponto.

¹ Originalmente sem data precisa de publicação. Este texto foi traduzido para a língua portuguesa e publicado apenas recentemente no Brasil.

Contudo, o autor chama a atenção para o estágio que ainda está em maturação na criança e que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente, afirmando que é o processo de educação e formação mais importante. Isso se dá em razão de os processos de instrução e educação em cada idade estarem ligados principalmente às características que estão na sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Quando discorre a respeito das principais características da criança pré-escolar, Vigotski também afirma:

Parece-me que seria uma tentativa desesperada buscar caracterizar as particularidades da consciência de uma criança em idade pré-escolar, se partirmos não do todo, mas de partes isoladas, se tentarmos caracterizar a atenção, a memória, o pensamento da criança, tomados separadamente. Como a investigação mostra e como a experiência nos ensina, o mais essencial no desenvolvimento da criança e de sua consciência não é apenas que as funções individuais da consciência crescem e se desenvolvem na transição de uma idade para a outra, mas o essencial é que cresce e se desenvolve a personalidade da criança, e cresce e se desenvolve a consciência como um todo (Vigotski, 2020, p. 146).

O autor explana sobre a percepção no sistema da consciência na idade inicial (0-3 anos), explicando que seu papel é diferente em fases distintas da primeira infância, desenvolvendo-se intensamente nos primeiros três anos de vida da criança. “Portanto, não é de surpreender que a percepção se desenvolva mais cedo que o pensamento e mais cedo que a memória, – já que ela é um pré-requisito tanto para a memória como para o pensamento” (Vigotski, 2020, p. 147).

Vigotski também comenta a respeito da memória na idade pré-escolar (3 a 7 anos na época que hoje é de 3 a 5 anos), afirmando que essa função psicológica superior se torna o centro da consciência nessa etapa e desempenha papel dominante. O autor explica que a percepção não é substituída de forma instantânea pela memória, mas é possível entender que a criança em idade pré-escolar está em uma etapa em que a memória detém o papel central no sistema de suas funções, já que o papel da memória é imprescindível para o desenvolvimento de crianças pré-escolares, processo subdividido e explicado pelo autor em três aspectos.

O primeiro aspecto é caracterizado como “Generalização”, ou seja, quando a criança pré-escolar pensa, cada conceito e significado é resultado da generalização, pois cada palavra vem de um grupo de objetos. No entanto, esse processo de generalização acontece de forma diferente em cada fase da criança, mas o mais notável desse desenvolvimento é que, na infância, ele se amplia quanto maior for a sua comunicação com adultos.

O segundo aspecto é a “Generalização Afetiva”, que consiste em interesses e necessidades da criança que são determinados pelos sentidos que determinada situação representa para ela, especialmente pelo significado que é atribuído por ela.

O terceiro aspecto é a transição da criança para um novo tipo de atividade, para a “Atividade Criativa” por meio do “Pensamento e “Ação”, iniciando a capacidade de sair do pensamento para a situação (ação).

Devido aos objetivos do presente estudo, é importante comentar como, no relatório *Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar*, Vigotski considera que, quando a criança inicia sua visão de mundo, da natureza, da sociedade e de si, inicia ali também a criança escolar, surgindo as instâncias éticas internas, quando começam a estabelecer regras éticas.

Assim, sobre a elaboração do programa para a instrução pré-escolar, Vigotski afirma que deve ser construído de forma articulada ao sistema que direciona a criança a uma meta e deve ser um programa parecido com o programa escolar de ensino geral, precisando ser também o programa da própria criança, de modo a responder aos seus interesses emocionais relacionados ao seu pensamento e representações gerais, pois

[...] uma criança em idade pré-escolar tem uma tendência a entender não apenas fatos separados, mas a estabelecer também algumas generalizações. Essa tendência no desenvolvimento da criança deve ser utilizada no processo de instrução e determinar o caminho principal pelo qual se deve elaborar, em determinado sistema o programa do primeiro ao último ano (Vigotski, 2020, p. 149).

Portanto, a criança em idade pré-escolar, foco deste estudo, que se encontra em uma etapa próxima da etapa escolar, já verbaliza suas vontades e insatisfações, mesmo que algumas de forma mais intensa do que outras, iniciando o processo de formação de conceitos por meio das suas vivências com os demais da escola e com a sua comunidade. Por isso, o papel da escola e a prática do professor de maneira consciente nesse período de desenvolvimento da criança precisam ser embasados em uma teoria sólida, que lhes dê as ferramentas necessárias para a organização do meio social educativo, tomando as crianças como seres ativos em busca de uma educação emancipadora.

As pesquisas realizadas até aqui sobre práticas pedagógicas voltadas para a formação de conceitos, que abarcam atividades que detêm finalidades cognitivas e educativas, permitem afirmar que essas dimensões ainda não são tão consideradas na Educação Infantil. Como afirmam Silva e Mello (2022), as concepções de um desenvolvimento infantil pautado no aparato biológico ainda são presentes nas práticas desenvolvidas com crianças desta faixa etária, resultando na falta de reflexão sobre a formação de conceitos, pois concepções pautadas no desenvolvimento biológico como fator predominante perpetuam um trabalho em que os motivos que levam ao sucesso ou não do desenvolvimento responsabilizam diretamente as

crianças, já que, dentro desta visão, a maturidade da criança passa a ser o parâmetro da aprendizagem.

Neste sentido, as concepções sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento abordadas pela teoria histórico-cultural são determinantes no presente estudo, auxiliando na compreensão e aprofundamento dos estudos desenvolvidos, fornecendo bases necessárias aos professores/as da Educação Infantil, considerando que as crianças dessa faixa etária, frequentadoras do espaço coletivo escola, já estabelecem contato por meio das relações sociais que as rodeiam, sendo de grande importância para o seu desenvolvimento. Portanto, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Conhecer e aprofundar os conhecimentos sobre a formação de conceitos é fundamental para que professoras e professores possam planejar suas práticas. Além disso, constituem-se elementos primordiais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ampliando conhecimentos espontâneos em direção aos conhecimentos científicos (Silva; Mello, 2022, p. 3).

As autoras comentam que é possível o desenvolvimento de uma prática voltada para a formação de conceitos na Educação Infantil, desde que bem planejada para assim, a fim de realizar práticas que atendam às necessidades das crianças.

Para Vigotski (2006), o processo de formação de conceitos é uma das funções psíquicas superiores que somente os seres humanos desenvolvem, sendo imprescindível para o desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças ao longo da escolarização. Por isso, deve ser o principal alvo da educação, uma vez que por meio dele é possível conhecer a realidade e essência dos objetos.

Nesse sentido, Silva e Mello (2022) defendem que é imprescindível os/as professores/as deterem conhecimento sobre a importância de priorizar a formação de conceitos na Educação Infantil, para edificar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico nas etapas posteriores de escolarização.

Assim, para Vigotski (2001), a linguagem tem um importante papel no processo de desenvolvimento do pensamento. Mesmo que pensamento e linguagem tenham raízes distintas, existem entre esses elementos relações que são fundamentais, pois, quando acontece um encontro desses elementos – isto é, quando o pensamento passa a ser verbal e a linguagem, intelectual –, existe um marco importante para o desenvolvimento infantil.

Com isso, Vigotski (2009) explana sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Por acontecerem por meio da mediação intencional externa, podem ter influências positivas ou negativas. Silva e Mello contribuem afirmando:

Entretanto, a variante positiva tanto na aprendizagem como no desenvolvimento psíquico depende do aprofundamento do planejamento da atividade docente, do nível de intencionalidade docente sobre as atividades e conteúdo a serem realizados com as crianças, da potencialidade dos recursos mediadores, e, principalmente, das mediações que serão desenvolvidas ao longo da atividade. Além disso, é fundamental refletir sobre o planejamento das atividades para estejam adequadas às necessidades de aprendizagem das crianças, que foram identificadas antes, durante e depois deste processo (Silva; Mello, 2022, p. 6).

Portanto, é importante que o/a docente possua conhecimento sobre o conceito a ser trabalhado, de modo que possa organizar o ensino adequado às necessidades de aprendizagem das crianças.

Vigotski (2009) explica que a formação do pensamento perpassa por etapas, tais como: o desenvolvimento sincrético, por complexos, pseudoconceitos e pensamento por conceitos. O processo de formação de conceitos também envolve o que Vigotski (2009) chama de conceitos cotidianos e conceitos científicos, que, embora distintos, mantêm uma relação entre si neste processo. Diante disso, o conhecimento docente sobre cada um dos elementos que estão envolvidos no processo de formação de conceitos é imprescindível para o planejamento de uma prática pedagógica que vise a construção das bases para a promoção das aprendizagens e do desenvolvimento da criança.

Silva e Mello (2022) afirmam que é preciso que exista uma avaliação diagnóstica dos conceitos espontâneos a partir das necessidades das crianças em relação a esses conceitos, para ampliar esses conhecimentos, possibilitando a transformação do conceito cotidiano em conceito científico.

Portanto, é evidente que a práxis docente auxilia significativamente o trabalho de construção das bases para a formação de conceitos pelas crianças de Educação Infantil, superando as concepções biológicas que apontam a criança como imatura para o conhecimento.

De acordo com Silva e Mello (2022), na Teoria Histórico-Cultural, o pensamento conceitual é uma função psíquica superior necessária para o desenvolvimento humano. Isso, porque a formação de conceitos é a base do processo que direciona o desenvolvimento do pensamento conceitual. Desta forma, é importante que o/a professor/a de Educação Infantil identifique e compreenda como a criança desta etapa da educação básica se apropria dos conceitos com base em suas vivências, para assim organizar atividades mediadoras em direção às aprendizagens e ao desenvolvimento com base nas necessidades de aprendizagem da criança.

É então necessária a identificação das necessidades das crianças, bem como criá-las por meio de observação atenta às falas, às ações e, principalmente, às brincadeiras das crianças nos

mais diferentes momentos do dia a dia escolar. Especialmente a observação é um elemento fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Observar é uma ação que exige planejamento, afinal as professoras e professores devem ter claro o quê, para quê, o como, o local, o tempo e, principalmente, quem será observado. A escolha do local e das situações de observação é fundamental para direcionar a prática pedagógica. No cotidiano escolar é possível planejar esse tipo de observação diagnóstica mediante as atividades proposta na sala, no parque, nos passeios, em qualquer que seja o ambiente ou atividade a ser desenvolvida. O importante é o/a docente saber o que observar para potencializar a formação de conceitos científicos nas crianças (Silva; Mello, 2022, p. 6).

As autoras contribuem afirmando que a observação deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem, em razão de ser uma ação que permite o/a docente exercer reflexão sobre a própria prática pedagógica, pois, por intermédio dela, permite-se a organização e reorganização do planejamento pedagógico.

3.3 A organização do meio social educativo por professores/as direcionada à formação de conceitos por crianças da primeira etapa da educação básica

Para iniciar a discussão a respeito do meio social educativo na perspectiva vigotskiana e realizar reflexões sobre a organização do meio social educativo para a formação de conceitos na idade pré-escolar na perspectiva de Vigotski, é preciso entender primeiramente sobre o conceito de meio social educativo e o processo de formação de conceitos para que o/a leitor/a compreenda o significado destes termos.

Vigotski dedicou-se a estudar o desenvolvimento humano e, para essa compreensão dialética, distingue-se das outras abordagens da Psicologia por ter enfatizado que a formação da personalidade acontece no social. Avança em seus estudos trazendo esclarecimentos sobre a personalidade consciente, explicando que a consciência é a capacidade humana de olhar para si e compreender seu lugar no mundo, na realidade vivida, por meio das ações e relações das quais faz parte.

É importante comentar que, por ter sido um estudioso e pesquisador preocupado com os problemas sociais e educacionais de sua época, Vigotski almejou a transformação da sociedade e a criação de um “novo homem” e de uma “nova sociedade”. De acordo com Teixeira e Barca (2019a), quando Vigotski elaborou seu sistema conceitual, voltou-se para a educação, colocando-a como centro de sua teoria. Por esse motivo defendia que o ato de educar possibilita organização da vida, de modo que a educação escolar seria de grande importância por ser uma

organização sistemática. Por isso, enxergava-a como meio primordial para desempenhar a formação desse novo homem. Assim, evidenciou a sua compreensão de processo educativo explicando que existe a relação ativa e dialética entre meio social educativo, a criança e o professor, sendo função do/a professor/a organizar o meio social educativo em colaboração com a criança.

Como aborda Oliveira (2019), para o autor, o meio social educativo é o conjunto das relações humanas que ocorrem na escola e que precisam ser organizadas intencionalmente. Desse modo,

É válido ressaltar que são várias as relações que se estabelecem, porém cabe ao/à professor/a organizar as que irão contribuir para a formação da personalidade consciente das crianças, em diálogo com elas (Oliveira, 2019, p. 33).

De acordo com Teixeira e Barca (2019b), Vigotski enfatizar por meio de seus estudos a afirmação a respeito da educação como meio de organização da vida humana, criando o conceito Meio Social Educativo, que, de acordo com seu pensamento dialético, afirma o processo educativo como totalidade constituída de três elementos: o professor, o aluno e o meio social educativo, em que todos são ativos.

Nessa perspectiva, o meio social educativo vem a ser o conjunto de todas as relações humanas vividas na escola. E como educar é organizar a vida, esse meio também precisa ser organizado, o que significa organizar as relações sociais vividas pelas crianças na escola e que interferirão no desenvolvimento social de suas personalidades conscientes (Teixeira; Barca, 2019b, p. 77).

A partir disso, o autor atribuiu uma grande importância ao professor, pois é quem organiza o meio social educativo, sendo aquele que precisa conhecer a realidade das crianças que educa, considerar seus relatos, suas vivências, ter uma sólida formação científica, filosófica e artística, e ter clareza de quais relações sociais deseja promover na escola; daí a importância de existir essa troca de diálogo entre a escola e a comunidade.

A respeito da organização do meio social educativo na Educação Infantil, Carvalho (2019) afirma que é necessário que esteja conectada ao conceito de currículo, bem como aos princípios éticos, estéticos e políticos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Nesse sentido, é evidente a importância de realizar pesquisas sobre o meio social educativo e identificar as suas implicações para o desenvolvimento infantil, pois desempenha uma função fundamental no processo de formação humana da criança, sendo necessário investigar de que forma ela constrói a sua consciência.

Vale salientar que Vigotski (2008) buscou esclarecer como surgem e ocorrem situações sociais do desenvolvimento da criança a partir das crises das idades que reestruturam a personalidade consciente por colaborar com novas formações. O autor destaca que em cada idade psicológica, idade não cronológica, existe sempre uma atividade que orienta o desenvolvimento e, na pré-escola, essa atividade é a brincadeira. Por isso, a importância do/a docente conhecer as peculiaridades da infância e das crianças, os seus avanços e crises, para que possa planejar o meio social educativo, visando ações coletivas e elegendo elementos mediadores, signos e instrumentos contribuintes para a formação da personalidade consciente das crianças, tendo a concepção do meio social educativo como um elemento em movimento e transformação do processo educativo.

Nesse sentido, uma prática que deve estar presente na atuação docente é a observação intencional das crianças durante suas atividades em diferentes espaços da escola. O ato de planejar e atuar com intencionalidade é uma das principais características “de um/a professor/a que atua para a transformação das condições objetivas e subjetivas de sua prática pedagógica e dos processos de aprendizagem das crianças” (Silva; Mello, 2022, p. 16).

4 MÉTODO COMO PASSOS DADOS EM BUSCA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Nas seções 2 e 3, o objetivo foi apresentar a base teórica deste trabalho, a visão de Vigotski para a pesquisa, de forma a discorrer sobre determinados conceitos ligados aos problemas e objetivos do estudo. Nesta seção, dedicada ao método, o leitor encontrará os referenciais metodológicos que nortearam e delinearão o trabalho em busca de responder à questão norteadora, a saber: *como uma professora da Educação Infantil organiza o meio social educativo para o processo de formação de conceitos por crianças de uma turma de Educação Infantil?*

Primeiramente, realizei a pesquisa bibliográfica, sendo esta segundo Lima e Miotto (2007), um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, direcionado ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório, pois o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica de constante indagação e (re)construção da realidade, ao mesmo tempo que vincula pensamento e ação, visto que para ser intelectualmente um problema, primeiramente precisa ser um problema da vida prática, que no caso deste estudo, voltou-se à produção científica sobre as práticas para a organização do meio social educativo para promover a formação de conceitos por crianças em idade pré-escolar.

Nesse sentido, um dos caminhos percorridos para a realização da pesquisa bibliográfica foi o levantamento e a seleção das leituras realizadas nas disciplinas durante o curso de mestrado, que servissem de base para a compreensão do meu objeto de estudo, as “leituras seletivas”, denominada por Lima e Miotto (2007) como um percurso metodológico constituinte da pesquisa bibliográfica, que busca selecionar o material que de fato se relacionasse com os objetivos da pesquisa, além dos momentos de orientação realizados junto à orientadora, utilizando como instrumento a “investigação das soluções” que permitiu pinçar das obras escolhidas, os temas, os conceitos e as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

Desse modo, o caminho percorrido na produção de informações e nas análises se deu por meio do levantamento e seleção do material bibliográfico, que me permitiu identificar e selecionar dentre o material bibliográfico levantado, os materiais aqueles que poderiam e constituir nas principais fontes de pesquisa, que no caso de forma mais enfática, foram as obras *Pensamento e Linguagem* de Lev Semionovich Vigotski e *Formação de Professores e Trabalho Docente no Contexto de Crise Política, Econômica e Sanitária*, organizada pela Professora Doutora Sônia Regina dos Santos Teixeira e pelo Professor Doutor Benedito de Jesus Pinheiro

Ferreira, teses e dissertações como a de Teixeira (2009), Silva (2020), Oliveira (2019), Carvalho (2019), dentre outros. A partir das informações obtidas após essas pesquisas, alguns dos conceitos mais pertinentes neste estudo, como Meio Social Educativo, Formação de Conceitos, Personalidade Consciente e a orientação metodológica, dentre outras contribuições, foram imprescindíveis para a realização deste trabalho de forma consistente e para dar início a outra etapa da pesquisa – a pesquisa empírica.

Como segunda etapa do estudo, realizei a pesquisa empírica, sendo o estudo de minha própria prática. Decidi tomar esse caminho devido as minhas muitas inquietações após iniciar meu trabalho como professora de crianças de 4 a 5 anos da rede pública de Belém do Pará. Esse movimento trouxe como meio de investigação a observação e a análise da observação para a organização da intervenção e seus resultados.

Também consultei o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de realizar o levantamento bibliográfico acerca das produções acadêmicas para analisar a produção científica sobre as práticas educativas com crianças da Educação Infantil, tendo como foco o processo de formação de conceitos nessa faixa etária da infância. A sistematização a discussão foi feita com base em levantamento de dados realizado em plataformas digitais no período de 2018 a 2023; em seguida, como já dito, a pesquisa empírica foi resultado de minha própria prática com a turma de Educação Infantil na qual sou professora.

De acordo com Vidal e Silva (2019), entende-se por pesquisa da própria prática,

[...] qualquer investigação que tenha por objeto ou que mobilize informações da prática profissional realizada pelo próprio sujeito investigador, ou ocorrida no interior de instituição/empresa/organização pública, ou privada, governamental e não governamental, ligada ou não ao setor da Educação (Vidal; Silva, 2019, p. 5).

Os autores apontam que a pesquisa da própria prática permite evidenciar as táticas (individuais e coletivas) de formação em serviço e continuada, de caráter formal e/ou informal, possibilitando a ampliação do repertório do campo, seja no setor educacional ou em outros campos. Por isso mesmo promove a ação reflexiva do trabalhador (autoavaliação), melhora a prática profissional e estimula a identificação e solução de problemas no ambiente profissional, ultrapassando o estudo de campo, replicando a experiência e suscitando políticas públicas.

Nesse sentido, a prática profissional, quando levado em conta o ambiente de trabalho, pode ser objeto de investigação, considerando certos protocolos reconhecidos pelo campo acadêmico, que asseguram e validam o trabalho como de caráter científico.

Como minha pesquisa teve como campo de investigação uma turma de 20 crianças matriculadas pela rede municipal na Educação Infantil, é importante considerar, como indicam Vidal e Silva (2019), que se tratou de um estudo que envolveu o espaço da escola, mais especificamente a sala onde as crianças ocupavam maior parte do tempo na escola.

Como contribuem Lima e Nacarato (2009), é preciso primeiramente compreender sobre o que se entende por pesquisa do professor e quem a valida e legitima, pois tem sido presente nos debates brasileiros de pesquisa dois movimentos de professores que pesquisam a própria prática:

1) o(a) professor(a) da escola básica, por iniciativa própria e/ou como participante de grupos colaborativos, investiga problemas emergentes em suas salas de aula e, tendo o grupo como contexto para discussão e divulgação de suas investigações, gera histórias e/ou narrativas de aulas. Exemplos desse trabalho podem ser encontrados em Fiorentini e Cristovão (2006) ou Nacarato, Gomes e Grando (2008); 2) o(a) professor(a), de qualquer nível de ensino, ao ingressar num programa de pós-graduação, toma a sua própria prática como objeto de investigação. Castro (2004), Lima (2006) e Abreu (2008) exemplificam essa forma de pesquisa. (LIMA & NACARATO, 2009, p. 3).

Lima e Nacarato (2009) complementam as presentes informações afirmando que é preciso existir a contribuição recíproca por parte dos professores e dos acadêmicos com as pesquisas produzidas, nas duas práticas, na escola e na universidade e defendem que a pesquisa dos professores da escola básica pode contribuir para a compreensão de quais conhecimentos na ação pedagógica, bem como o modo que são (re)significados para conseqüentemente contribuir para a pesquisa acadêmica e para a gestão de políticas públicas e assim contribuir para que esses professores atuem de forma mais crítica quando realizarem pesquisas acadêmicas e nas suas produções também.

Nesse sentido, é válido questionar quais as razões que podem justificar a pesquisa da própria prática realizada pelo professor? Como já mencionado anteriormente no texto introdutório deste estudo, Ponte (2002) contribui ao afirmar que geralmente pode seguir as seguintes razões: 1) possibilita ao(a) professor(a) assumir-se como protagonista do desenvolvimento curricular e profissional; 2) potencializa o desenvolvimento profissional e age como transformador da cultura escolar; 3) fornece elementos que levam à maior compreensão dos problemas educacionais e da cultura profissional. É possível acrescentar também o motivo sobre o próprio papel do professor na atual sociedade, perpassando pela então formação do professor, surgindo questionamento de como essa formação tem contribuído ou não para não somente a diplomação de apto a atuar como docente, mas também como pesquisador.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a pesquisa da própria prática vem ganhando destaque, pois como afirmam as autoras, muitas pesquisas atuais sobre os modelos de formação docente, principalmente as faculdades que se afastam da rede pública, assim como a própria continuada, não têm dado conta de transformar as práticas pedagógicas, pois ocorrem de forma vertical, não possibilitando que o professor(a) seja protagonista, tanto de seu desenvolvimento profissional quanto do desenvolvimento curricular. Nesse sentido, pesquisas nacionais e internacionais realizadas produzidas pelos professores da escola básica vêm apresentando indícios de transformações não apenas pessoais, mas também organizacionais.

O professor em sua prática pode se isolar na instituição onde trabalha e seguir rotinas que não propiciam reflexão e criticidade para ele e conseqüentemente às crianças com quem atua, por isso, quando o docente entra em contato com as produções de outros professores que também estão no “chão da escola”, a prática docente e as possíveis dificuldades das quais pode enfrentar vista pela atuação de outros professores, passam a lhe fazer sentido e assim pode o instigar a também se tornar pesquisador de sua própria prática, acontecendo assim, esse movimento, essa mobilização, para a produção de novos saberes. Portanto, a divulgação e compartilhamento das pesquisas das práticas dos professores, permitem a constituição de uma comunidade de professores que aprendem e produzem sentidos ao seu fazer pedagógico.

Como afirmam Lima e Nacarato (2009), a aprendizagem docente é como um processo de produção/criação de significados e promove a transformação e consideram como condições essenciais para a pesquisa da própria prática o registro intencional e sistemático do professor e pesquisador, bem como a sua participação em espaços de “(com)partilhamento” de ideias e saberes, possibilitando a elaborações e reelaboração de conceitos e aprendizagens docentes, no que diz respeito tanto à prática docente quanto à própria metodologia da pesquisa.

Diante disso, considerando o que foi dito sobre a importância da pesquisa da própria prática na atuação docente, a realização desta pesquisa como investigação de minha própria prática necessitou também da aprovação dos responsáveis das crianças para a execução da pesquisa, o consentimento de todos os membros e, caso houvesse recusa de algum dos participantes, a decisão deveria ser respeitada e uma solução precisaria ser realizada para o caso.

O envolvimento de crianças, de adolescentes e de vulneráveis requer uma atenção ainda maior por parte do sujeito investigador. Não apenas o consentimento dos pais ou dos responsáveis deve ser obtido de forma esclarecida, como devem ser asseguradas todas as condições necessárias de acolhimento e respeito aos direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Vidal; Silva, 2019, p. 8).

É importante que os procedimentos de produção, obtenção das informações e as metodologias de análise sejam pautados pela transparência da pesquisa, respeitando a privacidade dos participantes.

Nesse sentido, dou centralidade também ao método construtivo e transformativo proposto por Vigotski, pois ilumina o caminho de minha prática, para proceder a análise da gênese social da personalidade consciente. Concordo com Delari Júnior (2013 *apud* Teixeira; Barca, 2022) quando afirma que o pesquisador não deve apenas analisar os processos como se apresentam, mas também os construir com suas intenções e emoções com vistas à transformação da realidade.

De acordo com Stetsenko (2016 *apud* Teixeira; Barca, 2022), quando Vigotski orienta essa metodologia, convida o pesquisador a mudar radicalmente a atitude epistemológica e profissional, pois pode se constituir em um instrumento crítico e prático para a educação como prática transformadora.

Com isso, após considerar as devidas exigências, fundamento-me no sistema teórico de Vigotski para a realização da pesquisa empírica, constando dos seguintes momentos: a) Observações e registros das experiências da turma dentro e fora da sala; b) Intervenção no campo de pesquisa de minha própria prática pedagógica enquanto professora; c) Análise de dados. Na presente seção, serão desenvolvidos os seguintes aspectos: i) Princípios metodológicos; ii) Caminhos metodológicos; e iii) O contexto da pesquisa.

A partir do pensamento conceitual de Vigotski em interface com o objeto de estudo, a unidade metodológica é a formação de conceitos para aprofundar os conhecimentos sobre essa temática, de forma a analisar mais especificamente como uma professora de Educação Infantil de uma escola municipal de Belém do Pará organiza o meio social educativo de uma turma de crianças de quatro a cinco anos de idade, para promover o processo de formação de conceitos, atentando também para quais as implicações dessa prática no desenvolvimento das crianças. Para tanto, a organização do meio social educativo por meio de ações sistematizadas e o uso de instrumentos que potencializem a apropriação do conhecimento científico são ambos processos que possibilitam avanços no desenvolvimento da criança para que posteriormente se alcance o pensamento conceitual.

4.1 Princípios metodológicos

Os princípios metodológicos utilizados nesta pesquisa, referendados no sistema conceitual de Vigotski, têm a finalidade de compreender como uma professora de uma turma de Educação Infantil da rede municipal de Belém do Pará organiza o meio social educativo para a formação de conceitos por crianças de 4 a 5 anos de idade. Ao deixar grandes contribuições sobre a dialética do humano, Vigotski a trouxe como objeto de estudo da psicologia, auxiliando na compreensão do humano em sua totalidade. Nesse sentido, considero que os princípios metodológicos elaborados pelo autor têm suma importância para o estudo e análise da atividade docente para a Educação Infantil.

O sistema conceitual de Vigotski orienta a prática docente sem esquecer do desenvolvimento humano, para que seja possível perceber maiores e melhores avanços na prática de professores e no desenvolvimento das crianças, visto que o desenvolvimento humano é social, cultural, histórico e dialético. Por isso, ao pesquisá-lo, é preciso que o estudo se guie pelo método que dê conta de explicá-lo em sua totalidade.

Desse modo, os caminhos aqui percorridos na investigação do problema seguem os princípios dessa teoria, refletindo sobre o quanto Vigotski tem como base o materialismo histórico-dialético com o objetivo de compreender o humano pelas e nas suas relações sociais. Diante disso, posso afirmar ao leitor que o pesquisador, ao escolher a teoria de Vigotski como base de seus estudos e práticas teórico-metodológicos, precisa realizar uma investigação que dê conta de analisar o fenômeno em processo. Nesse sentido, como esclarece Oliveira (2019), Vigotski desenvolveu três princípios baseados dialética marxista, que são necessários para a pesquisa científica:

1. A análise de processos e não de objetos - a necessidade de o pesquisador ao estudar um determinado fenômeno não tomá-lo como um objeto fixo, como uma “coisa”, mas como um processo dinâmico, em constante transformação.
2. A explicação dinâmico-causal e não apenas a descrição - a descrição é necessária no processo de explicação de um fenômeno, porém, em uma pesquisa de cunho histórico-cultural é preciso ir além da mera descrição, da aparência do fenômeno e buscar sua essência, procurando explicar as suas causas e relações dinâmicas.
3. Buscar a origem viva dos “comportamentos fossilizados - Vigotski alerta o pesquisador para que tenha cuidado com o “comportamento fossilizado”, aquele comportamento que uma vez apartado de sua gênese, mostra-se aparentemente como algo natural, automático, cristalizado e busque sempre reconstituir a gênese para retornar à origem viva do fenômeno (Oliveira, 2019, p. 60).

É importante que tenha consciência do que é possível realizar no estudo para que não se posicione nem como um relativista, nem como um dogmatista, mas como um pesquisador crítico da realidade, a fim de realizar de fato a transformação social.

Oliveira (2019) comenta que o Bakhtin enfatiza o diálogo como o espaço de divergência, de confronto, diferente do dogmatismo e do relativismo. Com isso, é possível afirmar que esse princípio é imprescindível para a realização de uma pesquisa empírica, pois permite conhecer e debater com fundamentos sólidos acerca da realidade que se quer transformar.

Sobre esses aspectos, Delari Jr. (2015) traz contribuições para a compreensão de como é possível realizar os procedimentos metodológicos de uma pesquisa pautada na teoria de Vigostki, baseando-se em dois princípios gerais articulados para que o pesquisador se afaste das ideias relativistas e dogmatistas: o princípio dialógico e o princípio da prática.

Segundo Barca (2017), o princípio dialógico mostra que é no ato do diálogo que se produz a compreensão mais clara sobre os fenômenos, possibilitando ao pesquisador deter-se sobre o processo de subjetivação em suas dimensões social e semiótica. Para Delari Jr. (2015), um princípio complementar ao dialógico é o princípio da prática, cujo fundamento engloba o materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx. Ao fazer uma análise desse método, a própria Barca destaca que:

Para o autor, não basta haver debate/diálogo, é necessário que haja uma intervenção prática na realidade alvo do debate. Contudo, não pode ser qualquer —prática—. Ela deve ser coletiva e caminhar em direção à maior autonomia humana (Barca, 2017, p. 74).

Nesse sentido, diante de minha pesquisa no campo investigado, realizei intervenção na forma de diálogos com a turma, em busca de reflexões críticas acerca do trabalho pedagógico organizado para as crianças. Assim, realizei a organização da prática pedagógica direcionada para esse desenvolvimento como contribuição para o processo de formação de conceitos.

Portanto, considerando as questões de método apresentadas e discutidas nas quatro categorias metodológicas na perspectiva de Vigotski, segundo Delari Jr. (2015, 2017), destaco que estas se subdividem em: 1) Objeto de análise; 2) Princípio explicativo; 3) Unidade de análise; 4) Modo de proceder a análise.

De acordo com a análise de Barca (2017) sobre a produção de Vigotski, desde o início de seu trabalho científico, em 1925, quando publicou o artigo *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, seguindo até o final, em 1933/1934, com os textos *O problema da consciência*, e em 1934, com *O Pensamento e linguagem/fala*, a prioridade do autor era a consciência como o objeto de estudo, ou seja, este era seu objeto de análise mesmo após ter realizado duas outras proposições, o estudo da personalidade e estudo das funções psicológicas superiores.

Para Delari Jr. (2017), o objeto de estudo em Vigotski é a dialética do humano, que é o desenvolvimento social da personalidade humana consciente, desenvolvida historicamente, pois, mais importante do que as funções psicológicas superiores, são as pessoas que as colocam em função da organização geral da consciência. Nesse sentido, Delari Jr. (2014) afirma que essa proposição traz uma implicação importante para a educação, pois, para Vigotski, o que se desenvolve são as pessoas, não as funções psicológicas isoladas; o objetivo central da educação, então, é promover o seu desenvolvimento como seres humanos integrais.

Desse modo, para responder à questão central deste estudo, em harmonia com a teoria de Vigotski, o mais importante não é perguntar o que se desenvolve, mas quem se desenvolve. Este estudo toma como objeto de análise a dialética do desenvolvimento social do meio social educativo como contribuinte para o processo da formação de conceitos por essas crianças participantes da pesquisa.

Como considera Barca (2017), também pautada em Delari Jr., ao se realizar uma pesquisa segundo o sistema conceitual de Vigotski, é necessário que, além de definir o objeto de análise, o pesquisador também estabeleça uma relação causal do seu objeto e aquilo que é capaz de explicar a sua origem histórica, ou seja, o seu princípio explicativo,

Nessa perspectiva teórica, em coerência com as teses centrais de Vigotski, resumidas em sua Lei genética geral do desenvolvimento cultural [...], o princípio explicativo não pode ser outro se não as relações sociais – as múltiplas determinações da existência social de uma pessoa. Nas palavras do autor: Temos consciência de nós mesmos porque as temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós (Barca, 2017, p. 76).

Com isso, neste estudo, como princípio explicativo para a análise do processo de subjetivação da turma analisada, considero as relações sociais que constituem a existência social – de um modo especial, as relações sociais vividas na escola, principalmente no grupo em sala e comigo, que sou a professora.

Como afirma Barca (2017), diferente de outras abordagens teóricas que defendem que o meio social é algo externo à criança, para Vigotski, a criança faz parte desse meio, sendo que a criança é um ser social, e seu meio é o meio social.

Por fim, a terceira categoria metodológica necessária para uma pesquisa segundo a teoria de Vigotski é a unidade de análise, elemento este presente tanto no objeto de análise quanto em seu princípio explicativo, que contém as contradições da totalidade e articula os dois elementos. Segundo Barca (2017), o estudioso ao chegar no final de sua vida passou a priorizar

a análise por unidades, apontando o significado (palavra significativa) como esse elemento articulador.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d'água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo como a célula viva está para o organismo, como o átomo está para o cosmo. Ele é microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana (Vigotski, 2001, p. 346-347).

Diante desses aspectos, o presente estudo toma o significado como a unidade de análise entre a dialética do desenvolvimento social do meio social educativo para a formação de conceitos em crianças de 4 a 5 anos de idade de uma turma pré-escolar municipal. Assim, analiso como isso se dá por meio das relações entre as crianças e a minha atuação com elas. Compreendo que o significado, um elemento semiótico, acontece no meio social e na atividade cultural de que a criança participa de forma ativa, interagindo em suas relações sociais. Considero também que existe uma unidade de análise, a qual se faz necessária para compreender como proceder, algo relacionado à solução trazida por Vigotski no método genético-causal. De acordo com Barca (2017), o conceito “genético” é a necessidade de o pesquisador investigar um processo, bem como a sua origem e evolução; já o termo “causal” significa que não cabe ao pesquisador apenas descrever o processo, mas buscar as suas causas em sua dinâmica.

Assim, a seguir, apresento o caminho metodológico do estudo, que abarca a pesquisa bibliográfica, a pesquisa empírica e finaliza com a análise de dados.

4.2 Caminho metodológico do estudo

Como já dito, o presente estudo foi desenvolvido primeiramente por meio da pesquisa bibliográfica para compreender e analisar pesquisas realizadas à luz da teoria de Vigotski, principal referencial teórico que embasa este trabalho, voltando o olhar para o processo de formação de conceitos, a organização do meio social educativo e a Educação Infantil, mais especificamente a pré-escola.

O estudo também consta da pesquisa empírica por meio da intervenção junto a um grupo de 20 crianças. O objetivo da intervenção foi desenvolver procedimentos a partir da identificação das relações sociais das crianças, considerando a realidade de vida, para então analisar os instrumentos e procedimentos necessários para realizar a organização do meio social educativo a fim de contribuir aos seus avanços no processo de formação de conceitos.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Pará, que permanece em análise a ser aprovada, para garantir os requisitos éticos necessários para a realização de pesquisas com todos os envolvidos. As produções de informações foram realizadas mediante autorização da instituição responsável e dos responsáveis pelas crianças, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os *instrumentos metodológicos* para produção de informações foram: a observação dos participantes, registros por meio de anotações, fotos, vídeos e gravação de voz. Os recursos e materiais utilizados na intervenção foram: vídeo em retroprojeter; a lenda do açaí impressa em folha de papel A4; um pé de açaí; papel A4; 22 lápis; e um litro da polpa do açaí, acompanhado de 500 gramas de farinha de tapioca e 250 gramas de açúcar.

Nesse sentido, para a compreensão mais clara dos momentos da *pesquisa empírica*, pontuei quais foram e como aconteceram. O *primeiro momento* foi a seleção da instituição, realizada em 30 de junho de 2023. Como já mencionado, decidi realizar a pesquisa de minha própria prática em uma turma de Educação Infantil do município de Belém-PA, constituída por 20 crianças de 4 a 5 anos de idade do segundo turno, na qual atuo como professora efetiva. Todas as crianças foram autorizadas pelos seus responsáveis a participarem da pesquisa de maneira integral por meio da assinatura do termo de aceite, presente no Apêndice B. Na administração pedagógica da escola, no turno da tarde atuam uma coordenadora e uma diretora; porém, a diretora encontra-se com maior frequência na escola polo e a coordenadora é mais presente no anexo, escola de realização da pesquisa, que contém quatro turmas nesse período, a de etapa pré-escolar, na prefeitura denominada de Jardim II, enquanto nos anos do Ensino Fundamental existem o 1º, 2º e 3º ano, denominados de ciclo I, II e III.

A quantidade de crianças participantes da pesquisa empírica variou em cada momento do processo investigativo devido à ausência de algumas nos dias em que as atividades planejadas para o desenvolvimento do estudo foram realizadas. A pesquisa apresentou riscos mínimos aos participantes, os momentos mais físicos da pesquisa foram quando eles tocaram em um vegetal (pé e açaí) e ingeriram a polpa de uma fruta (açaí) para degustação, levando em conta a vontade de participar ou não de cada criança. Nesses dois processos, eles não apresentaram nenhum tipo de alergia ou mal-estar, bem como não foi aplicado nenhum tipo de procedimento clínico que pudesse interferir na integridade fisiológica, psicológica ou social, e a identidade dos participantes foi preservada com nomes fictícios, garantindo-lhes privacidade e anonimato.

O *segundo momento* da investigação foi a realização da pesquisa empírica já no lócus selecionado. Durante a primeira semana do mês de agosto de 2023, quando aconteceu a volta das atividades do ano letivo após as férias escolares, por meio da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenação da Escola, iniciei o processo de recolhimento das assinaturas dos responsáveis dos participantes, da Diretora e da Coordenadora Pedagógica da escola, por meio de autorizações e termos presentes nos Apêndices A e C. O objetivo foi elucidar para todos os envolvidos o teor da pesquisa, os objetivos e os procedimentos utilizados durante a investigação.

O *terceiro momento* ocorreu durante a segunda semana do mês de agosto, quando iniciei a observação das interações da turma, no dia 7 de agosto de 2023, processo que foi concluído em 1º de setembro de 2023. Para isso, realizei registros por meio de fotos, vídeos, gravações de voz e anotações, analisando os diálogos presentes e suas relações interpessoais, atentando para como elas se comunicam, em busca do conhecimento das influências diretas ou indiretas na formação de seus pensamentos, nas suas comunicações e visão de mundo, lembrando sempre da realidade e cultura da comunidade de onde elas vêm, apoiada na teoria de Vigotski. Nesse sentido, as observações dos participantes ocorreram do momento da chegada até o horário de saída das crianças e durante o lanche.

Como afirma Silva (2020), a observação em uma pesquisa científica precisa ser planejada com objetivos direcionados. Nesse caso, posso afirmar que, tratando-se desta pesquisa que envolve a minha própria prática, ela influencia diretamente na organização do meu planejamento de atividades, pois somente por meio de ações intencionais é possível definir o que se deve observar e, principalmente, compreender como aquele dado ou percepção da criança está sendo produzido. Desse modo, é possível obter informações que não permanecem em uma dimensão superficial, indo à gênese do observado, em consonância com o método de investigação proposto por Vigotski.

Portanto, o instrumento de observação presente nessa metodologia investigativa permitiu a minha participação ativa como pesquisadora e professora, a fim de atingir os objetivos de pesquisa, e das crianças, no tocante ao estímulo de importantes percepções, como a visual e a tátil. Diante disso, sinalizo que minha prática perpassou por esse salto de qualidade enquanto professora, pois a observação como instrumento metodológico não aconteceu somente nesse momento direcionado à observação, mas durante todo os outros momentos de intervenção e registros do processo de desenvolvimento, permitindo-me refletir sobre o próprio processo investigativo e a intenção ativa de minha prática com as crianças.

Os dias de observação foram importantes para registrar como acontece a comunicação entre os participantes, suas especificidades e conceitos mais presentes. As crianças se mostraram sempre receptivas a sua participação no estudo, por já possuírem uma relação de confiança, proximidade e afeto comigo, pois já estávamos realizando um trabalho juntos desde o início do ano letivo, sendo esse um fator de grande importância para a realização da pesquisa empírica. O tempo de observação durou quatro horas diárias.

O *quarto momento* teve início no mês de setembro, de 1 a 8/9/2023, quando realizei a análise das produções de informações nas observações, considerando as interações dos participantes para posteriormente poder elaborar o planejamento das intervenções. Nesse processo, busquei entender as necessidades expressas pelas crianças no tocante aos conceitos envolvidos nas relações que estabeleciam entre si durante as atividades em sala e nos diferentes espaços da escola.

Sobre o *quinto momento* da pesquisa, realizado nos dias 9 e 10/9/2023, ocorreu o planejamento da *intervenção*, a *roda de conversa final*, realizadas no dia 11 de setembro de 2023, atividade muito presente na Educação Infantil, que segundo Silva e Mello (2022),

[...] pode ser considerada um instrumento de muita relevância para explorar o conceito científico, desde que a sua utilização não se limite a uma exposição oral, na qual o professor apenas transmita o conhecimento. Como o próprio nome sugere, deve promover uma conversa que potencialize a troca de experiências. A comunicação e a linguagem devem ser estimuladas por meio dessa atividade. Além disso, levar outros recursos para desenvolver os conteúdos ou provocar a criação de necessidades para as rodas de conversa faz dessa atividade um momento importante que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento (Silva; Mello, 2022, p. 12).

Quanto à rotina diária da turma, deparei-me com a flexibilidade para organizar e realizar a intervenção em cada momento. Durante a roda de conversa, busquei identificar hipóteses das crianças sobre o conceito “açai”, escolhido com elas após as observações dos presentes diálogos entre si e comigo, até chegarmos a esse consenso de conceito principal, ao perceber sobre o que conversavam mais quando chegavam na escola e durante a rotina da turma. Nesse sentido, nessa roda de conversa, chegamos a um consenso, as crianças e eu, de que seria um bom tema para abordarmos mais a fundo, sendo possível dar início ao planejamento da intervenção com o consentimento de todas as crianças.

Quadro 5 - Produções de informações realizadas

| Produções de informações | Descrição | Período de realização das etapas | Local de realização |
|--------------------------|-----------|----------------------------------|---------------------|
|--------------------------|-----------|----------------------------------|---------------------|

| | | | |
|------------------|--|---|--|
| Primeiro momento | Seleção da Unidade Escolar | 26 a 30 de junho 2023 | Unidade escolar |
| Segundo momento | Contato com a diretora, coordenadora e família das crianças da instituição para leitura e assinatura do Termo de Consentimento; e observação das interações da turma | 1 a 31 de agosto de 2023 | Unidade escolar e sala do horário de entrada às 13h ao de saída às 17h, de segunda-feira a sexta-feira. Lanche da turma das 14h30 às 14h45; aula de leitura todas as terças-feiras das 13h45 às 14h30. |
| Terceiro momento | Observação das interações dos participantes | De 07 de agosto a 1 de setembro de setembro de 2023 | Unidade escolar |
| Quarto momento | Análise das produções de informações nas observações | 01 a 08 de setembro de 2023 | Unidade escolar |
| Quinto momento | Planejamento da intervenção | 09 e 10 de setembro de 2023 | Unidade escolar |

Fonte: Elaboração própria.

É importante esclarecer que a intervenção tem sua elaboração intencional com o objetivo de explorar outros conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento proximal da criança, desenvolvendo-se quando trabalhado o conceito, uma vez que, ao participarem da atividade, as crianças verbalizam e têm contato com outros conceitos.

Durante a pesquisa, a rotina da turma não foi alterada. Realizei com cuidado o planejamento dos momentos da intervenção, sempre atentando para a rotina fixa da turma, seu calendário letivo e as necessidades do grupo. As análises dos dados obtidas por meio da segunda etapa são embasadas e subsidiadas pela Teoria Histórico-Cultural, refinada pela teoria de Vigotski. A organização dos dados foi feita por meio de anotações em um caderno voltado exclusivo para essa função, para entender suas necessidades a partir das relações sociais e da cultura que vivenciam, para melhor identificar os conceitos mais presentes nos diálogos entre as crianças, quais suas maiores necessidades quanto aos significados desses conceitos, sempre pensando em como poderia realizar a partir disso com elas a organização dessas relações, ou seja, a organização do meio social educativo em prol do processo de formação de conceitos por elas.

A metodologia de intervenção desenvolvida nesta pesquisa foi composta pelos instrumentos de observação, roda de conversa inicial sobre o conceito “açai”, exibição de um vídeo sobre o tema, leitura coletiva, contato com o pé de açai, degustação da polpa do açai e

roda de conversa final. Esses instrumentos e os procedimentos aplicados para o desenvolvimento das atividades planejadas foram fundamentais para seguirmos o princípio de ir à raiz da unidade genética da pesquisa, orientada pela teoria de Vigotski.

Nesse sentido, o objetivo da observação foi identificar como as crianças se relacionam entre si por meio do diálogo, considerando sua realidade e necessidades, para obter informações suficientes e, junto delas, definir o tema da intervenção. Assim, a produção de informações após o primeiro momento de intervenção com a turma apresenta-se com melhor aprofundamento mais adiante. Primeiramente, considerei importante falar sobre o contexto da pesquisa, abordado no tópico a seguir.

4.3 Contexto da pesquisa

Para compreender o contexto de atuação realizada na instituição e as implicações para a organização do meio social educativo para formação de conceitos na pré-escola, realizei um levantamento do contexto social, ou seja, as relações sociais existentes em que está inserida a escola, a fim de perceber sob quais condições de trabalho o meio social seria organizado.

A escolha enquanto o *lócus* da pesquisa, de modo geral, deu-se por ser o lugar onde atuo e vivencio experiências como professora, pois trago inquietações ao longo do tempo de meu desenvolvimento profissional diante das possibilidades de mudanças e melhoria de minhas práticas e contribuições à primeira etapa da educação básica pública.

Pelo contexto geográfico, segundo a Lei 7.806, de 30 de julho de 1996 (Belém, 1996), o bairro da Terra Firme compreende a área envolvida pela poligonal, que tem início na interseção da Av. Eunice Weaver (Av. Perimetral) com as áreas da UFPA, contornando esse limite até a interseção com o Igarapé do Tucunduba, onde encontra com a Pass. N. Sra. das Graças, a Rua da Olaria, perpassa pela Rua Silva Rosado, pela Trav. Juvenal Cordeiro até a Rua Roso Danin, a Pass. Nazaré, a Av. Ceará com a Pass. Sem Denominação, a Rua Jabatiteua, o Canal Tucunduba, a Pass. Monte Alegre, seguindo por esta até a Av. Eunice Weaver (Av. Perimetral) e até o início da poligonal.

De acordo com França e Sanches (2017), o bairro Terra Firme é localizado em área periférica do espaço metropolitano de Belém-PA, tendo sua origem no século XVIII, período marcado pela escravidão de negros africanos na Amazônia. Os estudos sobre o bairro ainda são poucos, sendo um dos mais populoso da periferia de Belém, possuindo mais ou menos 64 anos, resultado de um processo de ocupação urbana, nos meados da década de 1960 de acordo com Alves (2010 *apud* França; Sanches, 2017).

Segundo Silva e Sá (2012 *apud* Morais, 2019), o nome “Terra Firme” advém das características geográficas do lugar, que, por influência direta das bacias do Rio Tucunduba e do Rio Guamá, fizeram com que seus primeiros ocupantes se posicionassem numa estreita faixa de “terra firme”.

De acordo com a divulgação do Censo de 2010, o bairro possuía 61.439 habitantes, com uma maioria da população negra e de baixa renda, apresentando um elevado índice de trabalhadores absorvidos pelo chamado trabalho informal. A realidade social e cultural dessa população é marcada pelos problemas decorrentes da precariedade dos serviços públicos básicos e da ausência do poder público em todos os aspectos, tornando-se palco de situações de violência envolvendo frequentemente crianças e jovens, ao passo que os movimentos culturais fazem frente a essa realidade, sendo promovidos principalmente por grupos de artistas militantes, no entanto, ainda há pouca visibilidade pela sociedade e poder público.

O patrimônio cultural do bairro da Terra Firme é constituído por uma diversidade de manifestações artísticas e culturais, populares, tradicionais e contemporâneas. Tais manifestações acumulam experiências de vida que potencializam as relações com os grupos sociais com os quais convivem, formulando assim novas práticas culturais. Embora muito criativas em sua essência, essas manifestações carecem de reconhecimento dentro e fora da cidade, passando muitas vezes despercebidas – invisíveis – até mesmo dentro do próprio território. Ademais, a falta de perspectivas futuras e a fragilidade das políticas públicas voltadas à realidade dessas comunidades carentes – talvez pelo próprio desconhecimento da existência desta riqueza – têm comprometido a difusão e a valorização do patrimônio cultural vivo, afetando, assim, sua continuidade e sustentabilidade no lugar onde se articulam suas redes sociais (Morais, 2019, p. 21).

O bairro concentra uma grande rede de grupos culturais que adotam linguagens artísticas, especialmente a cultura de rua, as técnicas artesanais, práticas sociais, rituais e atos festivos, resultando em conhecimentos tradicionais e populares. Nesse sentido, foi possível perceber tais influências nas relações sociais dos moradores no bairro, principalmente das crianças participantes da pesquisa, pois esse olhar voltado para a Terra Firme e para as suas particularidades é resultado de um processo de escuta das conversas das crianças, trazendo informações que somente são possíveis de obter em uma pesquisa empírica diante da observação das existentes relações sociais dos envolvidos.

Em face dessa realidade, Morais (2019) expõe que a localização geográfica do bairro da Terra Firme também é privilegiada por abrigar várias instituições de ensino e pesquisa importantes da capital, tais como a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a Escola de Aplicação da UFPA, o Museu Paraense

Emílio Goeldi (MPEG), com Núcleo de Pesquisa, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e as Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A (Eletronorte).

Voltando ao presente objetivo deste estudo, o trabalho foi realizado com uma turma de etapa pré-escolar em uma escola municipal de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental chamada Solar do Acalanto, localizada no referido bairro, na rua Alameda Dinah Coelho, nº 173-181, Terra Firme, no município de Belém-PA. Essa escola é anexo da Escola Benvenida de França Messias, localizada no bairro de São Brás.

Figura 1 - Escola Solar do Acalanto - Belém/PA



Fonte: Pesquisa de campo.

Na instituição, o meio social formativo de professores se caracteriza por meio de formação coletiva. Todas as segundas-feiras, na Hora Pedagógica, ocorre o acompanhamento individualizado e reuniões entre a equipe gestora e os professores. A escola recebe pela manhã quatro turmas, uma turma da Educação Infantil, denominada pela SEMEC de Jardim I, e as três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominadas Ciclo I, Ciclo II e Ciclo III. No segundo turno, recebe quatro turmas, uma da Educação Infantil (Jardim II) e três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo I, Ciclo II e Ciclo III). No total, são 142 crianças matriculadas, 70 no turno da manhã e 72 no turno da tarde.

A turma selecionada para a realização da pesquisa empírica contava com 20 crianças matriculadas, de 4 a 5 anos de idade que frequentam a escola no turno da tarde, todas foram autorizadas pelos seus responsáveis a participarem da pesquisa de maneira integral.

É importante salientar algumas dificuldades encontradas no espaço físico da escola, campo de pesquisa do estudo, resultantes da falta de uma estrutura necessária para que se possa realizar uma educação que contribua para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas. A escola encontra-se em um terreno alugado, sendo uma casa adaptada para uma escola que recebe essas crianças de 3 a 10 anos de idade.

No ano de 2023, período em que foi realizado o estudo, a estrutura física da sala era composta por dois armários de aço, mesas coletivas, comportando um total de quatro crianças em cadeiras individuais, a mesa da professora, duas janelas, dois ventiladores instalados na parede e uma central de ar-condicionado.

Sobre o espaço da escola, é uma casa alugada pela prefeitura, que possui dois andares. Embaixo, possui uma área de entrada onde as crianças lancham ou esperam na chegada e saída, duas salas, uma de atividades onde as crianças passam mais tempo durante a rotina escolar com os professores, outra de leitura, uma cozinha, um banheiro e uma área de serviço. No segundo andar, existem três salas, a sala da coordenação, um banheiro e um pátio. Todas as salas são climatizadas.

O espaço foi adaptado para receber as crianças das turmas, no entanto, não atende a todas as necessidades que uma escola precisa para realizar atividades diárias com qualidade, sendo essa realidade uma dificuldade para a atuação dos docentes e das crianças.

Sobre a rotina diária das crianças, trago o quadro 6:

Quadro 6 - Rotina diária turma - período da tarde

| Horário | Atividade |
|-----------------------|----------------------|
| 13h | Entrada das crianças |
| 13h15 às 14h30 | Atividades |
| 14h30 às 14h50 | Lanche das crianças |
| 14h50 às 17h45 | Atividades |
| 17h00 | Saída das crianças |

Fonte: Elaboração própria.

4.3.1 A organização da Educação Infantil na secretaria municipal de educação

A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), localizada na Av. Governador José Malcher, no bairro de Nazaré, foi criada pela Prefeitura de Belém em 1964 pela Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB), com vistas a promover o ensino básico e a cultura. Quatro anos depois, a fundação se transformou em Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), nos termos da Lei nº 6558, de 04 de outubro de 1968, e após 21 anos, em 1989, a Prefeitura de Belém criou a Fundação Cultural do Município de Belém (Fumbel), por meio da Lei nº 7455, de 17 de julho de 1989, para gerir a cultura no município. A partir de então, a SEMEC ficou responsável apenas pela educação, alterando a denominação para Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Como visto na Lei Federal nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é responsabilidade dos Municípios oferecer a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, e o Ensino Fundamental, admitida sua atuação em outros níveis de ensino. Portanto, as Unidades Educacionais de Belém, em sua grande maioria, atendem à população da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e a Educação Especial.

O Sistema Municipal de Ensino é composto de 100 unidades de ensino (pesquisa de campo realizada em 5 de agosto de 2023), com aproximadamente 60.269 (sessenta mil e duzentos e sessenta e nove) alunos matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino a seguir:

- *Educação Infantil*: primeira etapa da Educação Básica, conforme especificado na LDB nº 9394/96, sendo um processo educacional que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até cinco anos de idade. Em Belém, a Educação Infantil é ofertada em duas modalidades – creches, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos de idade;
- *Ensino Fundamental*: está organizado a partir dos anos iniciais de 1º a 5º ano, atendendo na zona urbana ao I e II Ciclo;
- *EJAI*: essa modalidade é destinada ao atendimento de jovens a partir de 15 anos de idade, adultos e idosos, de ambos os sexos, egressos ou não do sistema regular de ensino.

Focando na etapa da Educação Infantil, de acordo com a Coordenação de Educação Infantil (COEI), a SEMEC possui em sua rede de ensino um total de 130 espaços entre unidades de Educação Infantil (UEIs), escolas municipais de Educação Infantil (EMEIs), unidades

pedagógicas localizadas em escolas anexas da rede pública, organizações da sociedade civil (OSC) e organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP).

A Educação Infantil de Belém pauta-se no que determinam: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei nº 8.069/1990; a Lei de Diretrizes Brasileira (LDB), de 1996, seção II, artigos 29, 30 e 31; a Resolução nº 5/2009 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014-2024, na Lei nº 13.005/2014, em sua Meta 1; o Plano Estadual de Educação (PEE), de 2015-2025; a Lei nº 8.186/2015, Meta 1; e o Plano Municipal de Educação (PME) de 2015-2025, na Lei nº 9.129/2015.

4.3.2 Os participantes da pesquisa

Essa pesquisa, como dito no decorrer deste estudo, investiga como uma professora (a própria autora do presente trabalho) organiza o meio social educativo para formação de conceitos por crianças de uma turma pré-escolar da rede municipal de Belém do Pará.

Para o processo de investigação, trouxe como participantes as 20 crianças da turma de Educação Infantil (8 meninas e 12 meninos), com idade variando de 4 a 5 anos que frequentaram no ano de 2023, moradoras das redondezas da escola, em zona periférica.

Apresentam renda econômica baixa, com responsáveis cuja maioria é de autônomos ou assalariados, com pouca formação acadêmica. Ao todo, a escola atendeu, no ano de 2023, a 142 crianças matriculadas, 70 no turno da manhã e 72 no turno da tarde.

4.3.3 Instrumentos da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, iniciei o estudo com a pesquisa bibliográfica e logo depois empreguei a empírica, o que envolveu a intervenção. O ponto de partida foi o princípio de que uma investigação na área educacional exige uma interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o que leva, segundo Lüdke e André (1986), às ações dos participantes da pesquisa, levando em conta suas interações cotidianas, além de permitir notar suas visões sobre os aspectos que estão sendo investigados.

Desse modo, para estudar a organização do meio social educativo para a formação de conceitos por crianças da pré-escola, foi preciso considerar um método que me permitisse traçar os caminhos da pesquisa e manter a coerência metodológica e epistemológica em todos os períodos das informações obtidas. Dessa forma, o método genético-causal orientou este estudo

para informar a análise desse fenômeno em seu processo de existência social, partindo de como as relações entre sua origem e causas o constituem.

Nessa perspectiva, esta pesquisa situa a problemática na minha atuação enquanto professora de uma turma de Educação Infantil, considerando a organização do meio social educativo direcionado ao processo de formação de conceitos por essas crianças de idade pré-escolar, 4 a 5 anos, dentro de um contexto histórico social, com suas limitações e determinações, em que o conhecimento científico se apoia em métodos e fundamentos epistemológicos que marcam toda a atividade da pesquisa. Como afirma Delari Jr. (2009, p. 27), pautado em Vigotski, essa postura se deve a ato de pesquisar ser a busca por explicações de um fenômeno por meio de sua essência, a qual está contida necessariamente em sua “gênese, origem e desenvolvimento”. Portanto, utilizei, ao longo da pesquisa empírica, os métodos de observação e intervenção por meio de rodas de conversa, recursos visuais, degustativos e táteis, partindo das análises de cada etapa para a produção de informações.

Durante a realização das rodas de conversa, as falas dos participantes da pesquisa foram registradas por meio de gravação de áudio; o roteiro de perguntas foi elaborado com base nas informações registradas durante a observação dos diálogos entre as crianças da turma e as necessidades de cada etapa, com atenção também para o consentimento das crianças. Para análise das falas dos participantes, considere que a principal intenção aqui não foi proceder a análise do discurso como método de investigação, mas adotar o meio de compreensão da fala como unidade de análise que expressa sentimentos, pensamentos, percepções, desejos, concepções que explicam a existência social das pessoas, isto é, a própria síntese da personalidade humana. Isso, porque “a palavra significativa é tanto algo que pertence as relações sociais quanto aos processos de generalização do real próprios ao funcionamento do pensamento” (Delari Jr., 2009, p. 23). Nesse sentido, a fala (discurso) é contextualizada, pois expressa o contexto de vivência das pessoas, as suas relações sociais.

De acordo com Carvalho (2019), ancorada em Vigotski, a fala é resultado das interações sociais; sendo ativa, atua e age sobre o meio e sobre o outro de forma dialógica a partir das relações sociais. Desse modo, a linguagem não é neutra e pertence ao campo da produção social, carregando os significados da existência humana no âmbito filosófico, ideológico, dialógico.

Como aponta Delari Jr. (2015), a fala é um campo de conflito que envolve divergência e é histórico-social em relação a quem a produz e com qual sentido a utiliza. As falas, na perspectiva de Vigotski (2001), podem ser analisadas pelo pesquisador não somente gramatical, mas também como pertencente a um contexto histórico-social; o direito de dizer a palavra

remete ao direito de existir, de historicizar-se incansavelmente. Como afirma Vigotski (2001), para compreender a pessoa analisada em sua existência concreta, o pesquisador não pode olhá-la longe das relações sociais que a constituem, sendo preciso compreender a sua fala como unidade de análise do pensamento verbalizado.

Para Delari Jr. (2019), Vigotski afirma que o “significado” representa a unidade de análise da personalidade, não a palavra em si, enquanto signo, mas contextualizada, pertencente a um grupo, a uma realidade, a uma situação; diante disso, a palavra significa algo para alguém em seu processo de existir. Por isso, as falas dos participantes desta pesquisa, nascidas no seio das interações/relações sociais das crianças participantes entre si e comigo, como professora e pesquisadora, constituem-se como unidades básicas de análise.

Com isso, esses elementos constituem o caminho desta pesquisa na produção das informações e são relevantes para a compreensão acerca de como uma professora de Educação Infantil se propôs a pesquisar a sua própria prática partindo da organização do meio social educativo para a formação de conceitos por crianças de 4 a 5 anos de idade.

Nesse sentido, é importante analisar como o tema em foco tem sido abordado na literatura atual. Portanto, na próxima seção, o leitor poderá acompanhar a análise das produções resultantes dos processos teórico-metodológicos específicos que fundamentaram este estudo, sendo esta investigação comprometida com o desenvolvimento da personalidade humana consciente.

5 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO LITERÁRIA

Diante das pesquisas realizadas, é possível afirmar que a discussão acerca do processo de formação de conceitos por crianças da Educação Infantil ainda é um campo pouco pesquisado, sendo interessante problematizar essa questão. Cabe então o questionamento sobre por que um processo de desenvolvimento infantil tão importante na vida humana ainda é tão pouco discutido e estudado pelos professores e pesquisadores do país, sobretudo, em face da importância desse conhecimento científico para os docentes da primeira etapa da educação básica, já que se faz imprescindível para a atuação e organização da prática para o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, os tópicos seguintes apresentam em linhas gerais os resultados e discussões resultantes de consulta à literatura em relação ao processo de formação de conceitos por crianças da Educação Infantil, após a sistematização e a discussão de levantamento de dados realizado na plataforma digital da CAPES no período de 2018 a 2023.

a. Publicações relacionadas ao objeto de estudo nas bases do portal de Periódicos da CAPES

Para compreender as produções escritas no período acima mencionado, que abordam o processo de formação de conceitos por crianças da Educação Infantil, foi encontrado na base de dados do portal de Periódicos da CAPES, no período de 2018 a 2023, o total de 48 (quarenta e oito) publicações relacionadas a uma das seguintes variáveis que constituem o objeto deste estudo: “Formação de conceitos”, “Educação Infantil” e “Teoria histórico-cultural”.

No entanto, a partir da leitura dos resumos e de informações mais específicas no corpo do texto destas publicações, foram priorizadas somente 5 (cinco) pesquisas para efeito de aprofundamento, considerando as aproximações com aportes teóricos e metodológicos, categorias de pesquisa, etapa e nível de ensino (primeira etapa da educação básica) e com os limites do objeto deste estudo.

Cabe destacar que os critérios de inclusão das pesquisas neste estado do conhecimento se deram a partir de objetos de estudos que contemplam as variáveis de estudo descritas acima, no período de estudo de 2018 a 2023, representando cinco anos de desenvolvimento de pesquisas no campo deste objeto de estudo.

Foram incluídas apenas pesquisas relacionadas à primeira etapa da Educação Básica, uma vez, que esta pesquisa está voltada para esse nível de ensino. Desta forma, foram excluídas deste estado do conhecimento todas as pesquisas que não se encaixassem nos critérios das variáveis em questão.

O levantamento de artigos, dissertações e teses publicados nessa base de dados permitiu construir o Quadro 7, com a distribuição do número de publicações por anos e programas.

Quadro 7 - Produção sobre os descritores² (2018-2023) nos bancos de dados da CAPES

| DESCRITORES | ARTIGOS | DISSERTAÇÕES | TESES |
|---|---------|--------------|-------|
| Formação de Conceitos e Educação Infantil | 2 | 0 | 0 |
| Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil | 3 | 0 | 0 |
| Total | 5 | 0 | 0 |
| Nota: A= Artigo; *D = Dissertação; *T = Tese | | | |

Fonte: Base de Dados da CAPES, em consulta em 31 de julho de 2023.

O levantamento de artigos, dissertações e teses, demonstrado no Quadro 7, permitiu revelar o quantitativo e o nível acadêmico das pesquisas encontradas na CAPES direcionadas às variáveis do objeto de estudo. Vale destacar que, no banco de dados, não foram encontradas dissertações e teses, mas somente artigos. A seguir, apresento de forma mais descritiva as pesquisas encontradas por base de dados da CAPES.

² Os descritores foram: Formação de Conceitos e Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil.

b. Artigos, dissertações e teses publicados na base de dados da CAPES com os descritores “Formação de Conceitos” e “Educação Infantil”

Quadro 8 - Quadros de produções

| AUTOR/A | TÍTULO | ANO DE PUBLICAÇÃO |
|---|---|-------------------|
| Rafael Montoito Aline Vieira da Cunha | Era uma vez, um, dois, três: estudos sobre como a literatura infantil pode auxiliar no ensino da construção do conceito de número | 2020 |
| Camile Pegoraro, Eduardo Cristiano Hass da Silva, Raquel Pegoraro Copatti | <i>Cadê o juízo do menino?:</i> reflexões das crianças sobre a normalidade em uma obra de literatura infantil do PNAIC | 2022 |

Fonte: Base de Dados da CAPES, em consulta em 31 de julho de 2023.

Segundo Montoito e Cunha (2020), a pesquisa denominada *Era uma vez, um, dois, três: estudos sobre como a literatura infantil pode auxiliar no ensino da construção do conceito de número*, pois teve como principal objetivo discutir a presença de elementos matemáticos nas histórias infantis, mais especificamente nos contos clássicos. A ideia é que possam contribuir para que as crianças da Educação Infantil desenvolvam os processos mentais necessários à construção do conceito de número, discorrendo sobre a importância da literatura para o desenvolvimento infantil, discutindo sobre os processos mentais que constituem a formação do conceito de número e analisando a relação entre literatura infantil e matemática por meio do conto *Cachinhos Dourados*, com o qual o professor pode trabalhar os conceitos de correspondência, comparação, seriação e ordenação, estimulando os professores a dirigirem um olhar matemático às histórias infantis.

O trabalho *Cadê o juízo do menino? reflexões das crianças sobre a normalidade em uma obra de literatura infantil do PNAIC*, de Pegoraro *et al.* (2022), resulta de uma pesquisa empírica realizada com crianças de 10 e 11 anos, com o objetivo analisar as concepções infantis acerca do conceito de normalidade a partir da obra *Cadê o juízo do menino?*, a qual é parte das obras do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os autores afirmam que o livro foi lido e discutido com as crianças, e posteriormente foi realizada uma roda de conversa. As análises relacionam os textos escrito e visual da história selecionada à legislação e às reflexões das crianças, considerando também o conceito de Atuação das Políticas Educacionais

para realizar a análise. Como resultados, são trazidas as políticas de educação que, de acordo Pegoraro *et al.* (2022), vão além dos seus objetivos educacionais ou pedagógicos, como a alfabetização e o letramento, pois também contribuem para a formação humana dos/as estudantes. Portanto, a interferência das/dos educadoras/es é fundamental, desde a escolha das obras lidas em cada sala até o debate acerca delas, contribuindo para rever estereótipos e proporcionar uma educação crítica.

c. Artigos, dissertações e teses publicados na base de dados da CAPES com os descritores “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil”

Na base de dados da CAPES, foram identificados 3 (três) artigos relacionados aos descritores “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil”, como evidenciado no Quadro 9.

Quadro 9 - Dissertações e teses sobre Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil

| AUTORA/A | TÍTULO | ANO DE PUBLICAÇÃO |
|--|--|-------------------|
| Dayanne Vicentini Marta Silene Ferreira Barros | O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural | 2018 |
| Mariana de Oliveira Faria Alessandra arce hai | (RE) significando o brincar na Educação Infantil a partir da teoria histórico-cultural | 2020 |
| Geovana Nascimento Cavalcante Gislaine Franco de Moura Princielle Souza Ignácio Jaqueline Delgado Paschoal | Ação docente na Educação Infantil: fundamentos do trabalho educativo à luz da teoria histórico-cultural | 2022 |

Fonte: Base de Dados da CAPES, em consulta em 31 de julho de 2023.

Vicentini e Barros (2018) trazem a pesquisa denominada *O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: implicações da teoria*, com o objetivo de discutir a organização dos espaços da escola infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, em reflexão baseada na Teoria Histórico-Cultural, por meio de observações realizadas em uma escola de Educação Infantil. Trazem como principal questionamento: de que modo os professores contribuem para a organização dos espaços de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Os resultados apontam que a escola apresenta equívocos no que diz respeito a uma organização intencional capaz de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das

crianças. Diante disso, as autoras pretendem apontar contribuições de funcionamento para esta instituição de ensino, a fim de proporcionar o pleno desenvolvimento da criança pequena.

O artigo (*Re*) *significando o brincar na Educação Infantil a partir da teoria histórico-cultural*, de autoria de Faria e Hai (2020), traz como principal objetivo evidenciar as possíveis contribuições de autores contemporâneos internacionais do campo da Teoria Histórico-cultural para a Educação Infantil, sendo a brincadeira de papéis sociais o objeto da pesquisa. O estudo caracterizou-se pela análise bibliográfica a partir da produção de autores que trabalham com a educação de crianças menores de 5 anos, a fim de possibilitar reflexões e caminhos para o brincar na Educação Infantil brasileira.

A pesquisa “Ação docente na Educação Infantil: fundamentos do trabalho educativo à luz da teoria histórico-cultural”, de Cavalcante *et al.* (2022), considera a ação docente decisiva para a o trabalho educativo na infância, portanto, apresenta como objetivo principal discutir a relação entre o professor e a cultura elaborada, bem como a influência do conhecimento na relação pedagógica com crianças de 0 a 5 anos. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica com base no Materialismo Histórico e Dialético. Os resultados indicam que a Educação Infantil como espaço do saber sistematizado tem a finalidade de promover o desenvolvimento da criança por meio de propostas intencionalmente organizadas pelo professor. Portanto, a pesquisa colabora com a afirmação de que o ensino é o eixo norteador para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Nesse sentido, compreender o estado de evolução ou involução das pesquisas relacionadas ao processo de formação de conceitos por crianças de Educação Infantil é importante tanto para situar esse fenômeno dentro do contexto histórico em que se desenvolve as políticas públicas de formação de professores, quanto é fundamental para o campo da produção científica no que tange à ordenação periódica dos resultados e pesquisas sobre o contexto da escola.

Portanto, caro leitor, em decorrência dos resultados da presente revisão de literatura, considerando os descritores “Formação de Conceitos”, “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”, pude perceber que devido a essa escassa literatura no meio científico, principalmente voltada à educação, há baixo nível de conhecimento produzido sobre os professores da Educação Infantil. Essa constatação esbarra no próprio processo de formação de professores e na necessidade de um currículo que abranja de forma mais intensa o conhecimento do tema, pois, para ser educador, é preciso que se tenha o conhecimento do desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, diante do processo de formação da personalidade consciente do professor e do aluno, a unidade de análise são os significados que condensam as contradições vivenciadas por esses sujeitos nas diversas relações sociais de que participam. Desse modo, perceber os significados que os professores atribuem aos processos formativos organizados por eles é fundamental para a compreensão dos saberes que alicerçam a prática destes profissionais.

Assim, acentuo que o diferencial de minha pesquisa quando da necessidade de investigar a formação de conceitos por crianças de Educação Infantil se dá a partir da escolha por um referencial teórico-metodológico fundamentado na psicologia histórico-cultural, a qual me possibilita a base para a compreensão e construção de conhecimento a partir de minha prática educativa. Assim, a próxima seção será direcionada a evidenciar o primeiro momento de intervenção e seus resultados.

6 OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS DA TURMA E SEUS RESULTADOS

Compreender como o ser humano se constitui é uma tarefa complexa; por isso, nada mais interessante do que trazer contribuições científicas aos que tanto auxiliam na formação humana, os professores, que são responsáveis pela organização do meio social educativo. Por meio dessa iniciativa é possível até mesmo valorizar as práticas educativas desses profissionais, que muitas vezes se encontram em situações precárias para realizar a sua prática.

Para dar início à análise da pesquisa empírica, retomo à questão central do estudo: saber como uma professora de Educação Infantil organiza o meio social educativo de uma turma de crianças de quatro a cinco anos de idade, para promover o processo de formação de conceitos e quais as implicações dessa organização no desenvolvimento das crianças.

Assim, realizei as seguintes etapas da pesquisa empírica: 1) Seleção da instituição como o campo de pesquisa; e 2) produção de informações sobre a instituição selecionada. A partir das intervenções, os momentos foram: i) observação das interações dos participantes e produção de informações; ii) roda de conversa; iii) exibição do vídeo “De onde vem o açaí?”; iv) leitura da Lenda do Açaí; v) contato das crianças com o pé de açaí – dia da árvore; vi) degustação do açaí e roda de conversa final.

Para a realização da análise dos instrumentos e procedimentos utilizados para o desenvolvimento da investigação, baseei-me nesta ordem de aplicação dessas atividades, em cada momento construído junto às crianças, considerando as suas contribuições de forma a compreender sua importância e suas potencialidades no processo de formação de conceitos, para construção das bases que pudessem contribuir, posteriormente, na constituição do pensamento conceitual.

Nesse sentido, é importante informar que cada momento planejado e executado da intervenção foi conduzido por meio de atividades coletivas e individuais, pois, como afirma Silva (2020), pautada em Vigotski, ao organizar essa ordem de planejamento, considera-se um importante princípio da Teoria Histórico-Cultural, segundo o qual o desenvolvimento humano ocorre das relações intersíquicas para as intrapsíquicas, assim como a aprendizagem parte do coletivo para o individual. Portanto, a intervenção em cada momento seguiu uma sequência lógica que consistiu em conhecer a concepção das crianças a respeito de alguns conceitos relacionados ao tema. Depois, por meio de recursos variados e organização do meio social educativo, busquei fomentar vivências para o desenvolvimento do conceito científico.

Em todas as atividades propostas, as crianças tiveram a possibilidade de expressar seus conhecimentos e interagirem umas com as outras por meio de seus saberes sobre o principal tema abordado. Nesse sentido, foi possível organizar o meio social educativo que possibilitou identificar as necessidades de desenvolvimento dos conceitos por meio de conhecimentos culturais nos ambientes nos quais estavam inseridas, sendo estes de caráter crítico e emancipador.

Sendo assim, a metodologia de investigação elaborada para esta pesquisa foi organizada primeiramente pelas observações, para assim obter informações necessárias que serviram de base para a elaboração do planejamento da organização do meio social educativo para formação de conceitos pelos participantes, pois esse movimento dialético permitiu reflexões e ajustes das práticas de acordo com as necessidades que surgiam no decorrer da pesquisa.

Segundo Smirnov (1960 *apud* Silva 2020), a observação como instrumento de um processo metodológico contribui para o que se percebe e como se percebe o observado, permitindo a percepção de importantes elementos direcionadores da prática educativa. Como pesquisadora e professora, percebi que, ao me direcionar mais atentamente ao que cada criança falava, seus gestos e como se relacionavam umas com as outras, consegui obter informações que possivelmente passariam despercebidas por mim, o que conseqüentemente influencia diretamente na minha prática enquanto professora como um todo.

Os registros das intervenções por meio de vídeo, áudio e foto também foram de suma importância para uma análise mais estruturada, em razão de terem permitido realizar a elaboração e estudo dos caminhos metodológicos até os resultados, assim como as imagens possibilitaram a identificação de gestos e detalhes que auxiliaram na análise das informações.

Nesse sentido, a observação foi o primeiro contato empírico com as crianças de forma mais direcionada, com o objetivo de conhecer e avaliar o desenvolvimento dos conceitos já trazidos por elas e como são organizados em suas conversas durante a rotina na escola. A observação ocorreu no período de 7 de agosto de 2023 a 1º de setembro de 2023, com uma quantidade de participantes que variou de 11 a 19 crianças, e contou com a minha participação.

Quando realizei a observação dos participantes para ter acesso direto aos conceitos mais presentes nos diálogos das crianças, principalmente no momento de chegada na escola, enquanto aguardavam para subir para a sala, esperavam as atividades pedagógicas iniciarem e nos momentos de lanche, também pude melhor definir o conceito em destaque para dar continuidade à intervenção, o qual foi selecionado e desenvolvido por mim junto às crianças nesse estudo.

Posso afirmar que do início ao fim dos momentos de intervenção realizada almejei desenvolver uma investigação em que as crianças e os processos de seu desenvolvimento fossem o centro, em busca das informações necessárias do conhecimento profundo do objeto de estudo.

Concordo com Silva (2020), pautada na perspectiva de Vigotski, quando afirma que a prática do professor em sala é essencial na realização ou não da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Novamente, o foco aqui recai sobre como, a partir de minha prática docente, organizo o meio social educativo para a formação de conceitos por crianças de 4 a 5 anos de idade da turma em que atuo como professora efetiva, quando elaboro e desenvolvo momentos de intervenção com a finalidade de contribuir para o avanço no meu processo de conhecimento enquanto professora e pesquisadora, e no das crianças enquanto frequentadoras do espaço educativo e pessoas em constante desenvolvimento. Diante do tema identificado como mais latente em suas falas, com a participação ativa das crianças, posso entender que me encontro no caminho que almejo partindo da teoria que embasa este estudo. Nessa perspectiva, a etapa de observação dos participantes, na qual pude identificar aspectos dos diálogos por meio das relações sociais das crianças, dentro e fora da sala, permitiu-me de fato alcançar as finalidades para esse momento do estudo.

6.1 Procedimento de análise da observação dos participantes e seus resultados

Para dar início ao momento da observação dos participantes, conversei primeiramente com a turma, avisando-a de que eu realizaria um estudo para saber mais sobre eles. Para isso, em alguns momentos eu iria gravar e anotar informações quando achasse necessário, alguns perguntaram se eu estudava, eu respondi que sim, pois eu pretendo ser uma professora melhor todos os dias para eles; todos foram solícitos em participarem da pesquisa.

A observação teve início no dia 7 de agosto de 2023, na segunda semana desse mês, e foi concluída em 1º de setembro de 2023. Realizei registros por meio de fotos, vídeos e principalmente por gravações de voz e anotações. Nesses momentos, ao observar as crianças mais especificamente, na chegada, antes de entrarem na sala de referência, e durante o intervalo, eu sentava próximo a elas e logo percebia que a presença dos aparelhos digitais e meu olhar mais direcionado não as incomodava e nem causava grandes alterações em seus comportamentos, permitindo, com apoio do sistema conceitual de Vigotski, analisar os diálogos presentes e as relações com outras crianças, com adultos e consigo próprias, além de como elas

se comunicavam, a presença de elementos da realidade social e da cultura da qual faziam parte na formação de seus pensamentos por conceitos, nas suas comunicações e visão de mundo.

As observações, de um modo geral, tiveram a duração diária de quatro horas, que era o tempo da realização das minhas atividades diárias junto às crianças da turma e foram realizadas durante 30 dias.

Para a análise da produção de informações nas observações dos participantes no espaço escolar, levei em conta primeiramente as suas interações nesse processo, buscando entender as necessidades expressas pelas crianças no tocante aos conceitos envolvidos nas relações que estabeleciam entre si durante as atividades em sala e nos diferentes espaços da escola.

Utilizei a observação como um dos instrumentos de pesquisa, de acordo com Cordazzo et al (2008),

A observação é um exame minucioso e atento sobre um fenômeno ou parte dele e torna-se uma técnica científica à medida que serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, registrada e ligada a proposições gerais (Richardson, 1999). Batista (1996) afirma que pesquisa observacional direta é somente aquela em que o fenômeno é observado sem o auxílio de instrumentos ou de contato físico com o organismo estudado. Cole e Cole (2004) concluíram que os estudos de observação são um marco na pesquisa em crianças e uma fonte fundamental de informações sobre o desenvolvimento infantil. (CORDAZZO et al, 2008).

Para realizar a observação, considerei três caminhos, a saber: 1) a definição do local; 2) a seleção dos participantes da pesquisa e 3) a seleção do que analisar (os conceitos trazidos pelos participantes por meio de suas relações sociais). Com isso, posso afirmar que essa organização para executar o método de observação auxiliou na construção das próximas etapas da pesquisa empírica e conseqüentemente nos resultados do estudo, pois tais procedimentos de observação me possibilitaram um olhar mais atento quanto às interações das crianças entre si e comigo, não somente nessa etapa de pesquisa, mas constantemente durante o meu tempo com a turma, o que facilitou a identificação das necessidades das crianças, as minhas reflexões sobre as situações observadas, bem como levou a possibilidades de organização do meio social educativo, as quais foram introduzidas nos momentos de intervenção.

Desse modo, de início, percebi que ao chegarem, comentavam com bastante frequência entre si e comigo sobre o que almoçaram antes de irem para a escola, de modo que o alimento mais presente nesses diálogos era o açaí, acompanhado de alguma proteína, muitas vezes ovo, peixe e frango, além de processados como mortadela, salsicha e empanados de frango; notei que quase todos tinham essa mesma rotina nutritiva. Um fato da realidade das crianças participantes é que no bairro encontra-se em cada esquina uma venda de açaí, sendo, portanto,

uma comunidade que tem como parte principal da sua alimentação o fruto. As próprias crianças externalizavam isso por meio da fala ao comentarem sobre suas rotinas e cultura.

Percebi também que a turma apreciava momentos de diálogos coletivos, principalmente quando organizados com um conceito em destaque. Então, como uma das finalidades da intervenção é a participação ativa dos participantes da elaboração de cada momento até as conclusões e construção de conhecimentos, realizei o planejamento da próxima intervenção junto das crianças, decidindo com elas qual seria o conceito que trabalharíamos com maior intensidade.

7 A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS POR CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM-PA

Nesta seção, tenho o objetivo de evidenciar primeiramente como foi realizada a intervenção e seus momentos, para logo depois apresentar os resultados, de modo a compreender como a organização do meio social educativo de uma turma de Educação Infantil contribui para a formação de conceitos por essas crianças, tendo como pressupostos os princípios do sistema conceitual de Vigotski. Com isso, busco trazer respostas por meio de análises decorrentes da investigação, com vistas ao desenvolvimento da criança e à prática de docentes, especialmente os atuantes na área de Educação Infantil.

A partir da escolha do tema junto às crianças, identificado por meio das observações das suas necessidades, iniciei a *nova etapa da pesquisa*, a organização das *atividades de intervenções*, com duração de uma semana, do dia 11 ao dia 17 de setembro de 2023. Realizei pesquisas sobre o tema, bem como o levantamento dos conceitos que seriam discutidos com as crianças, considerando os mediadores que integrariam as atividades e a metodologia de desenvolvimento que exigissem análises relacionadas aos conhecimentos prévios dos participantes sobre o assunto, os conceitos espontâneos. Portanto, foi possível apontar aqueles que precisavam de intervenção com base científica e aqueles que estavam confusos e necessitavam de apoio instrumental concreto e objetivo, para então possibilitar condições e situações de ensino que contribuíssem com a transformação das hipóteses iniciais em relação aos conceitos.

Percebi que, de início, a maioria das crianças não conhecia o fruto açaí em sua forma natural, *in natura*, apenas reconhecendo-o em sua consistência de polpa ou suco. Dessa forma, foi feita a opção por recursos audiovisuais, tais como imagens, vídeos e sons, para melhor informar a elas de onde vem o açaí, como é transportado, como acontece o processamento até chegar a sua mesa para ser ingerido, como é realizado esse trabalho de colheita, exportação e distribuição da fruta.

Essa metodologia de intervenção envolveu atividades que foram organizadas em *seis momentos*, com objetivos diferentes do ponto de vista metodológico, mas com uma finalidade principal, debater e conhecer sobre o tema, pensando nas necessidades de conhecimento que as crianças já possuíam, de identificá-los e desenvolvê-los por meio de conceitos científicos e conhecimentos sistematizados, a fim de organizar o meio social educativo em busca da formação de conceitos com qualidade por essas crianças participantes.

Os instrumentos metodológicos utilizados nos momentos da pesquisa empírica foram: 1) *observação e roda de conversa inicial*, com o objetivo de conhecer e avaliar o desenvolvimento dos conceitos pelas crianças participantes; 2) exibição de um *vídeo* explicativo sobre o conceito científico, de produção e exportação do fruto, com a finalidade de aumentar a produção de informações sobre os conceitos científicos e espontâneos apresentados pelas crianças; 3) *leitura da lenda do açaí*, para contato das crianças com a cultura local por meio da leitura; 4) *contato com o pé do açaí*, de modo a concretizar o conceito científico através de experimentação por meio do contato visual e tátil, conhecendo também o processo de crescimento de vegetal; 5) *degustação do açaí*, envolvendo o sentido do paladar e do conhecimento sobre os diferentes modos como cada criança prefere ingerir a fruta; e 6) *roda de conversa final*, com o objetivo de analisar se houve ampliação do repertório de pensamento e linguagem a partir das vivências realizadas.

É importante ressaltar o papel da organização do meio social educativo nesse processo de desenvolvimento da intervenção, contribuindo significativamente para chegar aos resultados, empregando-se os instrumentos necessários para verificar o conhecimento das crianças, sem esquecer daquilo que já sabem, caminhando para o que podem conhecer mais, em harmonia com os objetivos almejados em cada situação.

Como afirmam Silva e Mello (2022), o meio social educativo, de acordo com Vigotski, é o conjunto das relações humanas que ocorrem na escola e que precisam ser organizadas intencionalmente, uma vez que são várias as relações que se estabelecem, cabendo ao professor organizar as que irão contribuir para a formação da personalidade consciente das crianças.

Assim, para organizar a produção de informações em cada momento da intervenção, realizei o plano de intervenção. Posteriormente, realizei a intervenção de cada momento, seguida da análise dos dados e, por fim, trouxe seus resultados, como evidenciado nos próximos subtópicos.

7.1 Roda de conversa inicial

Durante a intervenção denominada roda de conversa inicial, ocorrida no dia 11 de setembro de 2023, estavam presentes 11 crianças. O objetivo da atividade foi proporcionar um momento de desenvolvimento da linguagem oral por meio da expressão e comunicação, para que pudessem expor, por meio de diálogos em grupo, os conhecimentos sobre o tema. O Quadro 10 apresenta o plano de intervenção para esse momento.

Quadro 10 - Plano de Intervenção I

| PLANO DE INTERVENÇÃO Tema: Açaí Duração: 45 minutos Tipo de atividade: Roda de Conversa | |
|--|--|
| ATIVIDADE | Roda de conversa sobre o tema “açaí” |
| OBJETIVOS | Identificar os conhecimentos trazidos pelas crianças sobre o tema; ampliar seus conhecimentos por meio de questionamentos e respostas sobre a extração, exportação e produção do açaí |
| MÉTODOS | Realizar um diálogo a respeito do tema selecionado com a ajuda das crianças, a partir da conversa sobre como é a alimentação delas antes de chegarem na escola. Demonstrar, por meio da conversa, de onde vem, como é o processo de extração, exportação e produção do açaí, enfatizando o conhecimento do vegetal, sua representação cultural, social e econômica, sendo fonte de alimento e renda para muitas famílias, principalmente da região Norte do Brasil. |
| ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO | Organizar antes da roda de conversa um planejamento de intervenção a partir das observações feitas anteriormente para identificar os conhecimentos conceituais das crianças, considerando-as como personalidades conscientes. Iniciar a conversa com questionamentos que instiguem a participação das crianças a expressarem os seus conceitos sobre o tema, considerando que outros questionamentos poderiam surgir de acordo com as respostas e interações dos participantes. |
| CONCEITO | Açaí; Açaizeiro; Caroço; Líquido; Polpa; Venda; Exportar; Trabalho |
| PARTICIPANTES | 11 crianças |
| REGISTROS | Foto e gravação de voz |
| RECURSOS | Câmera e gravador de voz de celular |

Fonte: Elaboração própria.

Esse primeiro momento de intervenção, descrito no quadro acima, iniciou como resultado das observações das interações das crianças no cotidiano escolar, quando considerei os assuntos mais comentados e debatidos por elas ao chegarem na escola. Posteriormente, organizei as crianças ao redor de mesas, para que se sentassem unidas em círculo, para trazê-las como participantes ativos da pesquisa, a fim de que juntos pudéssemos trazer esses temas mais presentes em suas conversas. Nesse momento, fomos afinando os temas até chegarmos a um mais comentado, o qual resultou na alimentação que realizam antes de chegarem na escola – no caso, o almoço. A maioria afirmou que, durante essa refeição, a polpa do fruto açaí é bastante ingerida, acompanhada de proteínas, indicando que o ingerem com carne, frango, peixe, ovo e alimentos enlatados/embutidos.

Esse período inicial de metodologia de intervenção foi importante, pois permitiu a realização da análise das falas das crianças, levando a refletir sobre quais elementos estão presentes na realidade em que se encontram, como percebem-se integrantes de uma cultura na qual são ativas por meio de suas vivências e conhecimentos, justamente por serem personalidades conscientes.

Figura 2 - Roda de conversa inicial



Fonte: Pesquisa de campo.

No Quadro 11, exponho de forma mais clara como aconteceram os diálogos entre mim, enquanto pesquisadora, e os participantes.

Quadro 11 - Diálogos entre pesquisadora e sujeitos

| Trecho de diálogo |
|--|
| Pesquisadora: Crianças, vamos conversar sobre o que vocês sempre falam quando chegam na escola pra gente decidir junto o tema da pesquisa que vocês vão participar comigo? |
| Participantes: “Vamos!” “Sim!” |
| Pesquisadora: Sobre o que vocês gostam de conversar aqui com seus colegas assim que chegam na escola? |
| Participantes: “Gosto de brincar”. “Eu falo de muita coisa”. “Eu quero logo saber o que vamos estudar hoje”. |
| Pesquisadora: Vocês gostam muito de conversar, não é? Então me digam, que vocês fazem antes de chegarem na escola? |
| Participantes: “Eu tomo banho e almoço pra vim pra escola”. “Eu também”. “Eu almoço açaí”. “Eu também”. “Todo dia eu almoço açaí em casa”. “Eu amo tomar açaí com mortadela”. |
| Pesquisadora: Olha, muito legal! Vocês têm isso em comum. Então, todos gostam de beber açaí no almoço antes de virem pra escola! O que acham do açaí ser o nosso tema? |
| Participantes: “Sim!” “Sim, professora!” |

Fonte: Pesquisa de campo.

Após esse momento de decisão conjunta sobre o tema “açaí”, iniciei alguns questionamentos, a fim de saber mais a respeito do que traziam de conhecimento sobre o conceito. Neste quadro, trago de modo mais detalhado os diálogos dos participantes comigo.

Quadro 12 - Diálogo entre pesquisadora e sujeitos

| |
|---|
| Pesquisadora: Então me digam, o que é açaí? |
| Maurício: É uma fruta que nasce na árvore. Aí a gente tira pra poder fazer o açaí pra gente tomar. |
| Pesquisadora: Esse fruto nasce no chão, no tronco ou lá em cima na árvore? |
| Participantes: Lá em cima! |
| Pesquisadora: Como é o açaí quando está na árvore? |
| Maurício: É caroço! |
| Pesquisadora: É de que cor? |
| Participantes: “Preto!” “Meio roxo!” “Escuro!” |
| Pesquisadora: Esses caroços que nascem na árvore chamado açaí já nascem escuros? |
| Participantes: “Sim!” “Já!” |
| Pesquisadora: Os caroços nascem verdinhos e depois que amadurecem ficam dessa cor mais escura que vocês conhecem. Quando vocês ingerem o açaí, ele tá em caroço ou é uma polpa meio líquida? |
| Samira: Líquido! |
| Mary: Eu tomo com farinha! |
| Daniel: Eu gosto de tomar com açúcar! |
| Aline: Eu tomo só com farinha! |
| Hélio: Eu gosto de farinha de tapioca! |
| Maurício: Eu gosto de molhar o frango no açaí e depois eu como. |
| Pesquisadora: Vocês perceberam que aqui cada um gosta de beber açaí de um jeito diferente? Alguns com farinha, outros com farinha e açúcar, outros com farinha de tapioca e de colocar a proteína, que é a carne que vocês comem, junto com o açaí de uma vez? |
| Participantes: “Sim!” “Eu também gosto!” |
| Pesquisadora: Então o açaí é um alimento que faz parte do almoço de vocês. |
| Samira: Sabe o que meu irmão faz? Ele coloca toda a comida no açaí e come. |
| Maurício: Professora, a minha mãe faz cordão de caroço de açaí, mas ela tem vergonha de vender. |
| Pesquisadora: Vocês sabiam que algumas pessoas trabalham vendendo açaí? |
| Participantes: “Sim!” |
| Pesquisadora: Um exemplo disso é quando vocês ou os responsáveis de vocês vão comprar o açaí, lá tem uma pessoa que vende, não é? |
| Participantes: “Sim” |
| Mary: Meu pai trabalha no Ver-o-Peso e lá tem gente que vende açaí, porque eu já vi. |
| Pesquisadora: Sim, verdade, Mary. Lá no mercado do Ver-o-Peso é um dos lugares do nosso estado que mais recebe o açaí para vender para os pontos de açaí dos bairros onde moramos e até exportar para outros países. E esse açaí vem de lá das ilhas por meio dos rios trazidos pelos barcos. Também têm pessoas que fazem artesanato com o caroço do açaí pra vender... Vejam quantas pessoas trabalham com açaí! |
| Maurício: Professora, sabia que quando eu morava na outra casa as pessoas tiravam açaí lá? Porque tinha um pé de açaí lá. |
| Pesquisadora: Deve ser legal ter um pé de açaí em casa. Vocês sabem como é o nome da árvore do açaí? |
| Participantes: “Não!” |
| Pesquisadora: O nome mais popular da árvore do açaí se chama açaizeiro. O que vocês acham de eu trazer um vídeo falando tudo sobre o açaí pra vocês assistirem aqui na sala? |
| Participantes: “Sim!” “Traz, professora!” |

Fonte: Pesquisa de campo.

7.1.1 Procedimento de análise da roda de conversa inicial e seus resultados

Durante a roda de conversa inicial com a turma, o conceito açaí foi desenvolvido de forma mais definida por meio de diálogos em grupo. Para isso, trouxe questionamentos sobre a origem do açaí, seu crescimento, como ocorre a sua exportação, seu processamento e as pessoas envolvidas nesse trabalho, para assim o definirmos como tema a ser debatido mais

sistematicamente, tornando-se o conceito principal delimitado nesta pesquisa para o desenvolvimento da formação de conceitos pelas crianças.

Observei primeiramente que as respostas das crianças estavam pautadas em um conhecimento cotidiano, por isso, ao iniciar a organização do meio social educativo, decidi avançar os seus conhecimentos sobre o conceito açaí e ir além do que já sabiam, em busca do conhecimento científico, como quando indago sobre o que é açaí, como nasce, a sua coloração, formato, trazendo novo conceito como o “amadurecimento” da fruta, a textura e consistência de quando é ingerido por elas e comentando sobre o estado líquido do fruto.

Um momento interessante foi quando as crianças interagiram comigo ao falarem de suas preferências de como preferem ingerir o açaí, como quando Mary falou “*Eu tomo açaí com farinha*” e logo em seguida as outras crianças se mostraram confortáveis e instigadas a falarem sobre suas preferências também, esse processo realizado nesse diálogo mostrou a riqueza que existiu durante essas falas direcionadas a um conceito central que interligou-se a memória que as texturas e sabores podem trazer para a formação de conceitos pelas crianças. é possível relacionar essa experiência com o que Vigotski (2009) afirma que o processo de formação de conceitos é processo complexo que resulta da participação da pessoa em diferentes relações sociais, o que envolve o uso de signos e de várias funções psíquicas, tais como a memória, a atenção e a formação de imagens.

Nesse sentido, a roda de conversa como instrumento de produção de informações contribuiu tanto para o desenvolvimento individual das crianças, quanto para o social por meio da troca de vivências entre elas e comigo, contribuindo para o conhecimento mais apurado e debatido do conceito açaí tão presente em seu cotidiano que passou a ser mais visualizado e refletido de forma mais consciente entre elas; algumas participaram mais do que outros, porém, até as que menos falaram ou não falaram, após essa intervenção, comentaram com os colegas em outros momentos sobre o que haviam visto durante a roda de conversa, pude perceber essas falas que aconteceram fora do contexto direcionado na roda de conversa porque estava mais atenta diante do ouvir suas conversas e interações, isso me ajudou a perceber o quanto a atenção mais direcionada e consciente das relações das crianças na turma pode contribuir para realizar a minha prática docente bem organizada e contribuinte para uma educação emancipadora na educação infantil. Também foi possível identificar as necessidades culturais e o que estava na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, contribuindo para o planejamento dos próximos momentos de intervenção.

Nesse sentido, tanto a comunicação existente entre os integrantes do grupo por meio da linguagem, quanto a organização do meio social educativo realizada por mim naquele momento foram elementos fundamentais no processo de formação de conceitos que iriam compor as bases para constituir o pensamento conceitual.

Percebi durante a investigação que, quando organizo o meio social educativo com vistas a tratar da formação da personalidade consciente das crianças, é imprescindível que exista o conhecimento de cada uma, na sua realidade concreta, pois isso permitirá organizar o meio social educativo visando incluí-la na sua totalidade em todas as atividades realizadas. Nesse sentido, naquele momento, quando observava, analisava e dialogava com as crianças, conseguia me aproximar cada vez mais da realidade de cada uma, tendo mais acesso ao contexto de onde elas vinham, tendo mais acesso a informações de como as relações sociais, econômicas e culturais que viviam dentro e fora da escola influenciavam nos seus conhecimentos sobre o conceito em destaque.

Nesse sentido, o procedimento metodológico desenvolvido com utilização da roda de conversa como instrumento, a partir da organização do meio social educativo realizada por mim, considerando o primeiro momento com o instrumento de observação e o segundo momento com a roda de conversa, além de permitir ter acesso ao que a criança já trazia de conhecimento, criou as bases para a formação do conceito por meio do acesso ao conhecimento científico.

Esses resultados e transformação podem ser observados quando trouxe o conceito nesse segundo momento para uma conversa mais direcionada e organizada com as crianças. Diferentemente da conversa mais solta ocorrida no primeiro momento, já houve no segundo momento um diálogo que passou pelos conhecimentos prévios da criança e elas, juntamente comigo, foram ao decorrer da conversa amadurecendo e ampliando seus conhecimentos por meio dos questionamentos e conclusões sobre o mesmo conceito em destaque. Isso, porque agora as crianças perceberam que o caroço do açaí pode ser usado como artesanato, entenderam que a venda do açaí é um trabalho, conheceram o conceito de “pé de açaí”, que pode ser chamado de açaizeiro, que existem diferentes formas de ingerir o açaí, as que ainda não sabiam de onde vinha o açaí começaram a perceber que algumas sabiam, e começaram a entender por meio da explicação das outras crianças e da mediação da professora, que contribuíram para elas terem acesso a esse conhecimento, além de participarem ativamente da escolha do próximo momento da pesquisa, no caso, a exibição do vídeo sobre açaí.

Assim, os resultados da roda de conversa mostram que esse instrumento contribuiu para transformações importantes no tocante à utilização de conceitos espontâneos e científicos. Como afirma Silva (2020), os conceitos espontâneos e científicos são elementos essenciais no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois o conceito científico, segundo Vigotski, corresponde ao conhecimento comprovado cientificamente, enquanto o espontâneo está vinculado aos saberes que são parte integrante de um conhecimento popular, ou seja, não comprovados cientificamente. Dito isso, essa investigação demonstra que, de início, as respostas apresentadas pela turma estavam pautadas em um conhecimento cotidiano, ligado às suas vivências; assim, percebi que as crianças conheciam o objeto, mas não tinham conhecimento do conceito em si. Nesse sentido, essa consciência se dá por meio da apropriação do mesmo, em um processo que acontece a partir do acesso à informação e pelas organizações do adulto; no caso, pela organização do meio social educativo realizada por mim enquanto professora e pesquisadora, para que as bases da formação do conceito fossem consolidadas.

Esses resultados me permitem afirmar que o planejamento e a organização do meio social educativo são fundamentais no processo metodológico a ser desenvolvido junto às crianças. Assim, posso afirmar que essa evolução do conceito espontâneo para o científico acontece a partir das relações estabelecidas com o outro – em outras palavras, acontece de forma intensa nas práticas pedagógicas e aprendizagens das crianças desenvolvidas na escola em que se inicia na Educação Infantil.

Como afirma Vigotski (2007), a escola possui um papel significativo nesse processo por meio da organização do meio social educativo, para que o desenvolvimento da criança aconteça. De acordo com as investigações realizadas por Vigotski, pode-se compreender que, quando se fala em avanço do conceito espontâneo para o científico, não significa que um conhecimento se extingue em detrimento do outro, pois, à medida que o conceito espontâneo avança, também forma as bases para a construção do conceito científico, ou seja, ambos são importantes. Porém, quando direcionado às aprendizagens e metodologias de ensino escolares, não é possível desenvolver um trabalho que fique apenas no conceito espontâneo, já que precisa ser identificado e desenvolvido, fazendo com que o processo de ensino vá além dele para promover um trabalho que possibilite a evolução desse conceito. Nesse sentido, essa identificação dos conceitos espontâneos relaciona-se com a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para isso, ao realizar a roda de conversa, foi possível identificar e atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal da turma quando pude identificar as percepções das crianças, descobrindo o que está na sua ZDP; e por meio da organização do meio social educativo, pude

atuar ativamente na ZDP. Nesse sentido, ao elaborar o plano de intervenção experimental dessa investigação, pautei-me nos estudos de Vigotski (2007) ao afirmar que, quando o professor em sua prática se atenta à Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, isso servirá de base para a apropriação de outros conhecimentos. Após a análise do primeiro momento de intervenção, ocorrido entre o dia 12 e o dia 17 de setembro, pude organizar o planejamento do próximo momento de intervenção, o qual seria a exibição de um vídeo a respeito do tema central, a fim de trazer mais informações com bases científicas e melhor elaboradas para as crianças.

7.2 Exibição de vídeo

O segundo momento de intervenção, ocorrido no dia 18 de setembro de 2023, com 15 crianças presentes, foi realizado de forma coletiva por meio de uma exibição de um vídeo explicativo, o qual tratava do conceito açaí, abordando como ocorre sua produção, sua exportação na região e os envolvidos nesse trabalho, com a finalidade de ampliar os conhecimentos das crianças a respeito dos conceitos científicos.

O quadro 13 evidencia o plano de intervenção direcionado ao segundo momento de intervenção.

Quadro 13 - Plano de intervenção II

| PLANO DE INTERVENÇÃO Tema: Açaí Duração: 45 minutos Tipo de atividade: Exibição de vídeo | |
|---|---|
| ATIVIDADE | Exibição de um vídeo com o título De onde vem o açaí? |
| OBJETIVOS | Ampliar conhecimento a respeito dos conceitos científicos e espontâneos apresentados pelas crianças sobre o tema após esse contato com maiores informações. |
| MÉTODOS | Demonstrar, por meio da exibição do vídeo, de onde vem, como é o processo de extração, venda na região e no país, exportação e produção do açaí, enfatizando o conhecimento do vegetal, sua representação cultural, social e econômica, sendo fonte de alimento e renda para muitas famílias principalmente da região norte do Brasil. |
| ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO | Organizar antes da exibição do vídeo a retomada do assunto a respeito da pesquisa com a turma, considerando o tema “açaí” como principal conceito debatido e estudado junto aos participantes, considerando as informações obtidas a partir da intervenção anterior, para identificar os conhecimentos conceituais das crianças, considerando-as como personalidades conscientes. |
| CONCEITO | Açaí; Produção; Exportação; Alimento; Apanhador Peconha; Peconheiro |

| | |
|----------------------|---|
| PARTICIPANTES | 15 crianças |
| REGISTROS | Fotos por câmera de celular |
| RECURSOS | Vídeo, retroprojektor, celular, rede de internet móvel, lápis e papel A4. |

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, nesse segundo momento de intervenção, retomei o assunto açá com as crianças e expliquei que daríamos continuidade ao processo de estudo e pesquisa do conceito em destaque. Relembrei-as do combinado no último momento da intervenção, isto é, que iniciariamos a exibição do vídeo; para isso, trouxe o equipamento retroprojektor cedido por uma professora da escola. No momento da preparação do material, as crianças mostraram-se curiosas com o aparelho, pois esse recurso não é utilizado com a turma pela falta dos equipamentos na instituição. Todas estavam ansiosas para que a exibição do vídeo iniciasse, solicitei que permanecessem sentadas para que pudesse organizar o espaço rapidamente; durante a exibição do vídeo, a turma manteve-se atenta às informações.

Após o fim do vídeo, algumas crianças pediram para assistir mais uma vez. Eu então o repeti e, após finalizar a primeira exposição, conversamos sobre o que vimos e consideramos interessante. Seguem abaixo o registro fotográfico e o diálogo com a turma a respeito desta intervenção.

Figura 3 - Exibição do Vídeo



Fonte: Pesquisa de campo.

Quadro 14 - Análise sobre exibição de vídeo

| Análise sobre exibição de vídeo |
|--|
| Yara: Gostei desse vídeo! |
| Pesquisadora: O que vocês gostaram de assistir nesse vídeo? |
| Aline: Professora, eu vi lá que o homem sobe na árvore pra pegar o açaí. |
| Pesquisadora: Sim, sabe como é o nome do material que os apanhadores de açaí usam para subir na árvore? |
| Participantes: Não! |
| Pesquisadora: Se chama peconha, feito de miriti ou de saco de nylon. Os apanhadores de açaí, que são chamados de peconheiros, envolvem esse material nos dois tornozelos e usam pra subir na árvore e apanhar o açaí. |
| Maurício: Eles são rápidos quando sobem! |
| Pesquisadora: Vocês gostaram do vídeo? |
| Participantes: Sim! |
| Pesquisadora: Vamos retomar pra ver o que aprendemos hoje. O que vocês aprenderam? |
| Aline: A gente viu o nome que usa pra subir lá na árvore, “pecanhu...”. |
| Pesquisadora: Sim Aline, peconha é o nome do material que as pessoas usam pra pegar o açaí no açazeiro. |

Fonte: Pesquisa de campo.

7.2.1 Procedimento de análise da exibição do vídeo e seus resultados

Após esse diálogo, percebi que as crianças se mostravam interessadas no assunto. Então, para obter maiores informações sobre como estavam analisando e compreendendo os novos conceitos chegados a elas por meio do vídeo, decidi solicitar a todas uma produção de desenhos utilizando lápis e papel A4 sobre o que presenciaram na exibição do vídeo.

De acordo com Silva (2020), o desenho é uma forma de expressão com uma função muito importante dentro do processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois, segundo Vigotski, o desenho é uma forma de representação da vida social e dos conceitos da criança. Ao utilizar esse instrumento, a intenção foi analisar se os desenhos feitos pelas crianças como forma de registro perpassavam pelo conhecimento científico desenvolvido no primeiro momento de intervenção, e identificar as necessidades das crianças em interface com seus conhecimentos prévios e a observação do que e como a criança se apropriou do conhecimento.

Durante a realização da atividade, andei pela sala acompanhando as crianças sem interferir. Posteriormente, solicitei que cada criança individualmente fizesse a descrição de seu

desenho. Nesse momento, o celular descarregou e não tive a oportunidade de gravar essas importantes informações, além de não conseguir ter acesso aos desenhos posteriormente por se misturarem a outros materiais que molharam próximo a janela da sala em um dia de chuva; no entanto, contei com minhas anotações sobre os principais conceitos abordados pelas crianças.

A mediação planejada para esse momento de descrição do desenho foi direcionada para obter a resposta das crianças sobre o que deveria ter desenhado, verificando, dessa forma, a compreensão ou não da orientação e identificação das ilustrações feitas, relatadas pelas próprias crianças. Para tanto, as seguintes questões foram planejadas para mediar esse momento: “*O que você desenhou?*” e, logo em seguida, “*O que era para desenhar?*”.

Diante das explicações das crianças sobre suas produções, algumas desenharam a árvore do açaí, identificando-as como açazeiro, outras se desenharam em casa almoçando açaí. Uma criança desenhou o barco transportando painéis de açaí para vender no mercado do Ver o Peso e outras ainda não conseguiram passar em forma de desenho o que haviam entendido sobre o tema.

Pude perceber que, diante dos desenhos e das explicações sobre eles, as crianças não só falavam do que desenharam, mas reproduziram histórias sobre outros conceitos que apareceram no vídeo e sobre o que já vivenciavam cotidianamente. Nesse sentido, tais registros demonstraram que o procedimento e os recursos adotados auxiliaram na aumento dos conhecimentos das crianças em relação ao tema, a presença das funções psíquicas memória, percepção e imaginação para passar ao papel o que haviam compreendido; a maioria relacionou o registro ao tema principal, no entanto, as crianças que não conseguiram realizar o desenho afirmaram que queriam desenhar árvore de açaí ou o próprio fruto açaí, porém, não o conseguiram passar para o papel em forma de desenho, mas explicaram como gostariam de representar essa ilustração e todas as ideias foram voltadas ao conceito.

É importante considerar o que como afirma Vigotski (2020), o desenvolvimento da criança e de sua consciência não são somente as funções individuais da consciência que crescem e se desenvolvem com o seu amadurecimento, mas o mais importante é perceber que nesse processo, cresce e se desenvolve a personalidade da criança e cresce e se desenvolve a consciência como um todo, nesse sentido, de acordo com o autor, a memória na idade pré-escolar (3 a 7 anos na época que hoje é de 3 a 5 anos) se torna o centro da consciência nessa etapa e desempenha papel dominante. Por isso, a importância de se desenvolver um planejamento que contribua para esse desenvolvimento dessa qualidade humana, pois a criança em idade pré-escolar está em uma etapa em que a memória detém o papel central no sistema de

suas funções, já que o papel da memória é imprescindível para o desenvolvimento de crianças pré-escolares.

Neste sentido, diante das informações resultantes desse momento de intervenção e das relações com as concepções sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em etapa pré-escolar, entendo que o professor pesquisador de educação infantil determinado a seguir um caminho de estudo, pesquisa e prática pautada nesse conhecimento científico, possui ferramentas que lhe servem de bases, quando considera que as crianças dessa faixa etária, frequentadoras do espaço coletivo escola, já estabelecem contato por meio das relações sociais que as rodeiam, sendo de grande importância para o seu desenvolvimento.

Com isso, concordo com Silva e Mello (2022) quando afirmam que os professores e professoras de educação infantil, ao conhecerem e aprofundarem os conhecimentos, podem planejar suas práticas de forma mais consciente e organizada, pois constituem-se elementos primordiais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ampliando conhecimentos espontâneos em direção aos conhecimentos científicos (Silva; Mello, 2022, p. 3).

Para Vigotski (2006), o processo de formação de conceitos é uma das funções psíquicas superiores que somente os seres humanos desenvolvem, sendo imprescindível para o desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças ao longo da escolarização. Por isso, deve ser o principal alvo da educação, uma vez que por meio dele é possível conhecer a realidade e essência dos objetos. Portanto, concluo que é imprescindível os/as professores/as deterem conhecimento sobre a importância de priorizar a formação de conceitos na Educação Infantil, para edificar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico nas etapas posteriores de escolarização.

7.3 Leitura da lenda do açaí e contato com o pé de açaí

Após o segundo momento de intervenção, refleti sobre o avanço das crianças com relação ao conceito açaí. Entretanto, atentei-me às suas dificuldades em representarem em forma de desenho a árvore de açaí. Então percebi que seria interessante trazer a literatura como contribuinte para a organização do meio social educativo para auxiliar no processo de formação de conceitos por elas. Nesse sentido, nos dias 19 e 20, escolhi a lenda do açaí e pensei em como seria importante também levar um pé de açaí para conhecerem de forma concreta como o vegetal cresce; inicialmente, aproveitaria a oportunidade para falar das partes da estrutura da

árvore. É interessante mencionar que esse terceiro momento de intervenção, realizado no dia 21 de setembro de 2022, coincidiu com a data alusiva ao Dia da Árvore.

Quadro 15 - Plano de intervenção III

| PLANO DE INTERVENÇÃO Tema: Açaí Duração: 60 minutos Tipo de atividade: Leitura da lenda do açaí e contato com um pé de açaí – dia da árvore | |
|--|---|
| ATIVIDADE | Leitura coletiva da lenda do açaí e manuseio do pé de açaí |
| OBJETIVOS | Ampliar conhecimento a respeito dos conceitos científicos e espontâneos apresentado pelas crianças sobre o tema após esse contato com a lenda do açaí. Identificação do conceito no texto, trazendo a cultura local para o momento de intervenção e diálogo. Conhecer a estrutura física do pé de açaí e a estrutura orgânica da árvore. |
| MÉTODOS | Demonstrar, por meio da leitura da lenda do açaí, como a cultura local influencia nos conhecimentos espontâneos sobre o tema. Identificar o tema escrito no texto para conhecimento gráfico Contato com o pé de açaí para conhecimento das estruturas da árvore |
| ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO | A partir da reflexão crítica das crianças como personalidades conscientes que são, sobre seus avanços das crianças com relação ao conceito, trazer a literatura como contribuinte desse processo de formação de conceitos, considerando a cultura local, por meio da escrita e do contato direto com o vegetal, considerando as informações obtidas a partir da intervenção anterior e identificar os conhecimentos conceituais das crianças considerando-as como personalidades conscientes. |
| CONCEITO | Açaí; Pé de açaí; Árvore ; Tribo; Oca |
| PARTICIPANTES | 15 crianças |
| REGISTROS | Fotos e áudio por de celular |
| RECURSOS | Lenda do açaí em papel A4 Lápis Pé de açaí Celular |

Fonte: Elaboração própria.

7.3.1 Procedimento de análise sobre a leitura da lenda do açaí e do contato com um pé de açaí

Esta intervenção teve como objetivo ampliar conhecimento a respeito dos conceitos científicos e espontâneos apresentado pelas crianças sobre o tema, já com base nas outras duas intervenções. Após esse contato com a lenda do açaí, para a identificação do conceito no texto, trazendo a cultura local para o momento de intervenção e diálogo, a ideia era demonstrar, por meio da leitura, como a cultura local é a base dos conhecimentos espontâneos sobre o tema, levando em conta também a identificação da grafia do tema principal. O objetivo ligado ao

contato com o pé de açaí voltou-se para o conhecimento das estruturas da árvore por meio da estrutura física do pé de Açaí.

Figura 4, 5 e 6 - Contato com o pé de açaí



Fonte: Pesquisa de campo.

Nesse momento, as crianças evidenciaram sua animação para ouvir a lenda do açai e, ao terminar a leitura realizada por mim, as crianças realizaram alguns questionamentos:

Quadro 16 - Questionamentos das crianças

| Questionamentos das crianças |
|--|
| Samira: Professora! Eu sei o nome da casa de onde os indígenas moram, sabe qual é? |
| Pesquisadora: Diga qual o nome, quero saber. |
| Samira: É a oca. Eu lembro que vi isso no dia que teve aquela festa na escola... aquela que falava do dia do índio... |
| Pesquisadora: Sim, um dos lugares feitos pra moradia dos indígenas é a oca. Vocês sabem de qual material é que é feita a oca? |
| Participantes: “Não!” |
| Pesquisadora: É feita de madeiras, palhas ou folhas de palmeiras. |
| Aline: Eu queria morar numa oca, deve ser legal! |
| Pesquisadora: Vocês gostaram da lenda do açaí? |
| Participantes: “Sim!” |
| Emanuel: Eu não gostei porque ela ficou chorando. |
| Pesquisadora: Quem ficou chorando? |
| Emanuel: a Içan, ela chorou muito. |
| Pesquisadora: Ah sim, a Iaçã. Na lenda, ela ficou triste, mas o seu pai viu o fruto de açaí no local que ela estava chorando e desde esse dia a tribo não ficou mais sem alimento. Vocês sabem o que é tribo? |
| Samira: São os índios! |
| Pesquisadora: São grupos de indígenas que moram em um mesmo local e que falam a mesma língua. |
| Pesquisadora: Bom, agora que já descobrimos pela leitura da lenda do açaí algumas informações sobre o conceito. Trouxe pra vocês verem de perto como é um pé de açaí. |

Fonte: Pesquisa de campo.

Nesse momento todos os participantes ficaram animados e curiosos, queriam todos tocar no pequeno açazeiro. Pedi para que todos se sentassem em roda para conhecermos melhor o vegetal. Todas as crianças se sentaram e ficaram inquietas aguardando a sua vez de tocar no pé de açaí.

Quando realizamos a leitura da lenda do açaí e o manuseio do pé de açaí, percebi que ao levar para esse momento de intervenção o que a cultura por meio da literatura diz, assim como o concreto a ser tocado, ampliou e expôs os conhecimentos das crianças, como quando Aline falou do conceito “oca” ou quando Emanuel expôs seus sentimentos diante da lenda. Como afirma Vigotski (2009), em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização, enquanto a essência do seu desenvolvimento é a

transição de uma estrutura para a outra; além disso, em qualquer idade, o conceito expresso por meio de uma palavra representa uma generalização, porém, o significado das palavras evolui.

Para isso, as crianças em contato com diferentes formas de conhecimento do conceito açaí, pode avançar do nível de generalização que acontece nos primeiros contatos com os conceitos e assim aprender quando uma nova palavra traz um determinado significado, iniciando-se aí o seu desenvolvimento, pois no início é apenas uma generalização, mas à medida que a criança se desenvolve, as generalizações são substituídas de um tipo cada vez mais elevado, culminando no processo na formação de verdadeiros conceitos mais tarde.

Enquanto as crianças tocavam, fui apresentando as partes existentes das árvores, desde a raiz até as folhas. Percebi que nesse momento as crianças apreciaram muito mais essa atividade do que a que foi feita com eles na semana anterior sobre as partes das árvores em fotos e desenhos. Isso me fez refletir sobre o fato de que, ao realizar este estudo com as crianças envolvidas nessas atividades de forma ativa, pude repensar minha prática analisando a escolha da faixa etária de quatro a cinco anos de idade para realizar esta pesquisa, considerando que o pensamento conceitual em crianças nessa idade ainda é pouco pesquisado. Sua formação nos indivíduos ocorre um pouco mais tarde de acordo com os estudos de Vigotski; se esse desenvolvimento atinge seu auge mais tarde, é possível supor que teve início na infância, especialmente se houve um planejamento e execução da organização do meio social educativo com essa turma.

Como afirma Silva (2020), são poucas as produções acadêmicas sobre o pensamento conceitual no campo da Educação Infantil. Porque a criança está se apropriando de conceitos por meio de suas relações sociais, como afirma Vigotski, é nessa faixa etária, dos quatro e cinco anos de idade, que os trabalhos desenvolvidos nas escolas devem ir além do pensamento concreto, de forma que a criança avance em direção ao pensamento conceitual. Por isso, quando organizo o meio social educativo trazendo instrumentos que desenvolvem o campo visual, motor e cognitivo, é possível promover saltos importantes e alcançar níveis mais avançados de desenvolvimento.

Portanto, posso afirmar que a teoria de Vigotski me forneceu as bases necessárias para que esta pesquisa pudesse alcançar seus objetivos, pois as investigações realizadas pelos estudiosos dessa teoria têm como princípio ir à raiz do fenômeno estudado. O professor, quando estuda e considera o pensamento conceitual de Vigotski em sua prática, dá centralidade ao papel fundamental do processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois permite que a criança desenvolva um conhecimento real alicerçado na realidade em que vive.

7.4 Degustação do açaí e roda de conversa final

O planejamento da quarta intervenção teve duração de três dias, indo de 22, 23 a 24 de setembro de 2023. O momento de execução contou com a presença de 17 crianças e aconteceu no dia 25 de setembro de 2023, como detalhado no quadro de plano de intervenção. Teve por objetivo proporcionar às crianças o contato por meio do paladar e, ao ingerirem a polpa do açaí, perceberiam as diferentes formas de degustação escolhidas por cada participante. Posteriormente, aconteceu a retomada os conceitos desenvolvidos nas intervenções anteriores por meio de roda de conversa, etapa que me facilitaria o acesso aos resultados de conhecimentos a respeito dos conceitos formados por elas.

Quadro 17 - Plano de intervenção IV

| PLANO DE INTERVENÇÃO Tema: Açaí Duração: 60 minutos Tipo de atividade: Degustação do açaí e Roda de conversa final | |
|---|---|
| ATIVIDADE | Degustação do açaí e Roda de conversa final |
| OBJETIVOS | Propor o contato por meio do paladar ao ingerir açaí e as suas diferentes formas de degustação Retomar pela roda de conversa os conceitos desenvolvidos nas intervenções anteriores e ter acesso a resultados de conhecimentos a respeito dos conceitos formados pelas crianças sobre o tema “açaí” após os contatos mais elaborados e organizados sobre o tema |
| MÉTODOS | Realizar o contato das crianças com o açaí em suas formas distintas, considerando que conheceram por meio de vídeo, quando ainda é uma muda de árvore e quando já processado para beber. Por meio da sensação tátil ao tocar no vegetal, visual ao assistir o vídeo e pelo paladar ao ingerir o açaí da forma que mais lhes agrada. |
| ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO | A partir da reflexão crítica das crianças como personalidades conscientes que são, sobre seus avanços das crianças com relação ao conceito, trazer a literatura como contribuinte desse processo de formação de conceitos, considerando a cultura local, por meio da escrita e do contato direto com o vegetal, considerando as informações obtidas a partir da intervenção anterior e identificar os conhecimentos conceituais das crianças considerando-as como personalidades conscientes. |
| CONCEITO | Açaí |
| PARTICIPANTES | 15 crianças |
| REGISTROS | Fotos e áudio por de celular |
| RECURSOS | Açaí; 250 g de Açúcar; 250 g de farinha de tapioca; Celular |

Fonte: Elaboração própria.

As crianças mostraram-se empolgadas ao saberem que participariam desse momento de degustação desta fruta que tanto apreciam. Cada uma fez questão de falar sobre como gosta de ingerir o açaí, como evidenciarei mais detalhadamente nos diálogos a seguir.

Figura 7 - Degustação do Açaí

Fonte: Pesquisa de campo.

Quadro 18 - Respostas dos alunos sobre indagação do açaí

| Respostas dos alunos | |
|-----------------------------|---|
| Pesquisadora: | Crianças, como já falamos bastante do açaí durante esse mês, trouxe para vocês o açaí em estado de polpa, como vocês estão acostumados a beberem nas casas de vocês com suas famílias. Então, trouxe farinha de tapioca e açúcar, caso vocês queiram adicionar. |
| Yara: | Eu quero tudo! |
| Maurício: | Eu quero só com açúcar, porque eu gosto mais da outra farinha. |
| Aline: | Professora, eu tomei açaí em casa e agora vou tomar de novo! |
| Gael: | Eu tomei hoje açaí com peixe em casa. |
| Pesquisadora: | Vejo que todos vocês vão querer degustar o açaí, não é? |
| Participantes: | Sim! |
| Pesquisadora: | Vou servir a todos primeiramente o açaí. Depois passarei na mesa de cada um pra oferecer o açúcar e a farinha de tapioca pra quem quiser. |

Fonte: Pesquisa de campo.

7.4.1 Procedimento de análise sobre a degustação do açaí e a roda de conversa final

Nesse momento as crianças aguardaram e degustaram o açaí da forma que escolheram, mostraram-se familiarizadas com o manuseio do alimento, cada uma a seu jeito. Uma quis com tapioca, outra sem tapioca, outra quis só com açúcar. Assim, cada uma, ao mesmo tempo em que compartilhava aquele momento prazeroso e familiarmente cultural para elas, conseguia ver

que cada um tinha seu jeito de querer o açaí. Isso causou curiosidade e conhecimento de como o mesmo alimento pode ser apreciado de forma distinta por um grupo de mesmo local, como bairro, escola, cidade e estado.

Isso as permitiu o desenvolvimento e ampliação de seus conhecimentos sobre o mesmo conceito, açaí, levando a compreender a formação de conceitos que possibilitam o pensamento conceitual como algo para além de métodos mecanizados encontrados nas escolas, possibilitando ampliar a visão de mundo da criança, a partir da transformação do conhecimento cotidiano para o científico, sendo esse processo de transformação um dos verdadeiros objetivos da educação.

Quadro 19 - Diálogo realizado durante a quinta e última intervenção

| Trecho de diálogo |
|---|
| Pesquisadora: Crianças, o que vocês acharam de todos esses momentos que nós conversamos sobre o açaí? |
| Maurício: Eu gostei, professora. Porque eu aprendi muita coisa. |
| Yara: Professora, eu gostei de tocar na planta naquele dia. |
| Pesquisadora: Que bom que vocês gostaram! Nós vimos tantas coisas sobre o açaí que ainda não sabíamos, não é? O que vocês não sabiam do açaí que agora vocês sabem? |
| Aline: Eu vi como o homem sobe pra pegar o açaí. |
| Pesquisadora: Sim, nós vimos o modo como o açaí chega até nós, percebemos que passa por muitas etapas até chegar na nossa mesa de casa quando vamos almoçar, não é? O que mais vocês gostaram de saber? |
| Maurício: Eu gostei de saber de tudo do açaí. Porque eu tomo todo dia. |
| Pesquisadora: Verdade, Maurício. É bom saber de onde vêm as frutas que ingerimos. Além disso, o açaí é não só uma fruta, mas é alimento e trabalho pra muitas famílias. Faz parte da nossa cultura, só nasce aqui no Norte do nosso país, e muitos outros países estão começando a gostar também e por isso começaram a comprar daqui. |

Fonte: Pesquisa de campo.

Por meio da roda de conversa final, foi possível identificar, discutir e avançar no conhecimento das crianças em relação aos conceitos desenvolvidos. Os resultados alcançados mostraram avanços no tocante à apropriação do conhecimento científico por elas, bem como o reconhecimento e pertencimento da cultura que vivenciam por meio de suas relações com os demais ao seu redor e com os instrumentos disponibilizados a elas.

É possível afirmar que esta pesquisa, em cada etapa realizada, foi planejada levando em consideração as necessidades das crianças para que o conceito desenvolvido pudesse estar em consonância com elas. Portanto, as atividades planejadas envolveram as necessidades, organização, recursos, sentido, significado, linguagem, memória, imaginação, criatividade, conceitos científicos e espontâneos.

O caminho metodológico evidenciado nesta seção teve como objetivo apresentar as etapas de desenvolvimento do plano de intervenção, como se deu a realização desta pesquisa

empírica por meio dos planos de intervenção e relatos realizados por mim como pesquisadora. Tudo isso foi feito levando em conta as metodologias desenvolvidas a partir da observação da turma, para passar para o planejamento das intervenções por meio da organização do meio social educativo.

Assim, como afirma Silva (2020), percorrer esse caminho metodológico partindo da observação para então seguir para as próximas etapas de planejamento e intervenção é fundamental para avançar no conhecimento do objeto de pesquisa e na seleção das atividades que melhor atendem aos objetivos propostos. Isso, porque a observação de forma precoce direcionada à identificação das necessidades das crianças, durante o processo de desenvolvimento das atividades, que chamo nesta pesquisa de intervenção, norteia o planejamento da prática pedagógica. Baseada em Vigotski, prefiro nomear esse planejamento como um processo de organização do meio social educativo, prática esta imprescindível para os docentes poderem refletir sobre sua prática e criar situações de aprendizagens que promovam o desenvolvimento de seus alunos.

Nesse sentido, pude evidenciar como organizei o meio social educativo para promover a formação de conceitos pelas crianças de uma turma de educação infantil, considerando a participação ativa, os interesses e realidades das crianças em todos os momentos e diante disso, pude trazer resultados e avanços ao desenvolvimento das crianças considerando a sua realidade e assim contribuí para o avanço do processo inicial da formação de conceitos espontâneos para o científico e a apropriação da cultura por meio das relações sociais organizadas dentro da escola.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar como em minha prática quanto professora de Educação Infantil organizo o meio social educativo de uma turma de crianças de quatro a cinco anos de idade para promover o processo de formação de conceitos e quais as implicações dessa organização para o desenvolvimento das crianças. A questão central se deu sobre essa organização do meio social educativo nessa turma direcionada a promover o processo de formação de conceitos e quais as implicações disso no desenvolvimento das crianças.

Como reflexões dessas análises e resultados desenvolvidos por meio deste estudo bibliográfico e empírico, as informações produzidas a partir das atividades realizadas durante o desenvolvimento da metodologia de intervenção mostraram que contou com uma organização do meio social educativo que abarca de forma ativa o interesse das crianças, para que os conteúdos e atividades sejam desenvolvidos e direcionados ao avanço nas transformações das concepções iniciais das crianças.

Sobre o que pude refletir, partindo das leituras, pesquisas e intervenção realizada, vejo o quanto seguir uma teoria sólida se faz imprescindível para iniciar uma investigação e o processo de se tornar uma professora pesquisadora séria e compromissada com o que acredita e almeja, especialmente, no caso da pesquisa em educação.

Esta investigação é resultado da minha preocupação com minha prática quanto professora da educação pública brasileira, principalmente com a educação infantil, área que sempre foi meu maior interesse desde a graduação. É fácil perceber que essa etapa da educação ainda é uma realidade que muitas vezes ainda acontece em baixas condições em muitos bairros periféricos de Belém do Pará, tanto no espaço físico, quanto a falta dos recursos. Como professora efetiva do município, graduada pela maior universidade da região norte do país concluinte do curso de mestrado em educação pela mesma instituição, me incluo na luta por uma educação que garanta a formação humana das crianças na perspectiva da transformação social, envolvendo as relações sociais estabelecidas, tanto na escola, como nas demais relações sociais por elas vivenciadas.

Neste sentido, percebo que mesmo após um século, a teoria de Vigotski tem caráter revolucionário e seus estudos permitem o pensar à transformação do humano para uma nova sociedade. O pensamento conceitual, de acordo com Vigotski em seus últimos estudos, forma-se em um momento posterior, na adolescência. Contudo, essa concepção encontrada na teoria

não foi barreira para mostrar a importância do trabalho sobre formação de conceitos realizado com crianças de 4 a 5 anos de idade na Educação Infantil, contanto que exista o planejamento capaz de promover o avanço no pensamento das crianças em interface com as suas necessidades.

Cada momento de intervenção planejado foi realizado a partir das análises da produção de informações conquistada a cada etapa, de acordo com os resultados produzidos e considerados; as atividades não foram organizadas de forma isolada e seguiram o princípio dialógico. Portanto, no procedimento metodológico por mim adotado neste estudo, em que as crianças desempenhavam um papel ativo e com um tema que partiu de sua realidade e necessidades, direcionei o olhar nessa organização do meio social educativo para a formação de conceitos pelos participantes, existindo sempre a troca de conhecimentos entre mim como professora e pesquisadora e as crianças participantes da pesquisa. Considero a constante observação dos participantes como elemento que contribuiu para o planejamento da organização do meio social educativo em cada momento necessário da intervenção.

Uma vez que ser professora de Educação Infantil no Brasil é um desafio, querer ser consciente de minha prática por meio da ciência é algo que me direciona a organizar meu trabalho. Essa demanda me inquieta e me leva a ter como base uma teoria que gera ferramentas, caminhos concretos e adequados para contribuir para o processo de formação de crianças que vão diariamente à escola. Isso me instiga a refletir sobre que tipo de ser humano quero formar.

Por meio do sistema conceitual de Vigotski, posso entender que o professor é o organizador do meio social educativo para as crianças e essa prática precisa ser sistematizada e planejada de forma intencional para que elas se desenvolvam como um todo. Para isso, é necessário um meio social educativo organizado com intencionalidade e um professor com uma sólida formação teórico-prática para tal.

Para contribuir ao desenvolvimento das funções psíquicas das crianças participantes, durante a intervenção considerei a organização do meio social educativo como elemento fundamental. Para isso, cada momento primeiramente partiu do interesse das crianças, para depois serem desenvolvidos conteúdos e atividades que poderiam propor o avanço nas transformações das concepções iniciais das crianças.

A observação dos participantes realizada no primeiro momento da intervenção, teve um papel fundamental para identificar suas percepções, para fornecer as bases necessárias à formação do conceito, a partir das exposições orais estabelecidas nas conversas. Considerando

quais conceitos as crianças já traziam e suas necessidades para assim, conseguir direcionar o planejamento e o desenvolvimento das sessões, a partir do tema identificado.

A roda de conversa inicial e final possibilitaram um momento de diálogo mais direcionado a um conceito, contribuiu tanto para o desenvolvimento individual das crianças, quanto para o social por meio da troca de vivências entre elas e comigo, colaborando para o conhecimento mais apurado e debatido do conceito açaí a ser mais visualizado e refletido de forma mais consciente entre elas e me possibilitando o conhecimento do que elas já traziam de conhecimento e o que avançou em suas concepções iniciais das finais, por isso, quando organizei essas relações entre as crianças da turma, pode contribuir para uma educação infantil que emancipa por meio de reflexões e diálogos organizados.

Da exibição do vídeo, a leitura da lenda do açaí, a produção dos desenhos, o contato com o pé de açaí e a degustação da polpa do açaí foram momentos e instrumentos de produções de informações imprescindíveis para o presente estudo, pois contribuiu para conhecer mais a fundo a realidade das crianças, suas qualidades e necessidades, permitiu a realização de uma pesquisa que assim como eu quanto professora e pesquisadora, fui ativa, os participantes também foram, resultando em uma educação emancipadora e por meio da metodologia de intervenção desenvolvida foi possível constatar que por esse caminho os momentos da intervenção permitiram de forma mais clara os resultados e conseqüentemente os avanços no desenvolvimento da formação de conceitos nas crianças da Educação Infantil.

Posso afirmar que este estudo e seus resultados trouxeram importantes contribuições teóricas e práticas sobre a formação de conceitos com crianças de quatro a cinco anos de idade e demonstrou ser possível desenvolver, na Educação Infantil, práticas que auxiliam no processo das bases para a formação de conceitos pautados em uma teoria que fornece instrumentos concretos por meio de um sistema teórico conceitual de Vigotski.

Nesse sentido, pude constatar que é de suma importância que o docente de Educação Infantil, ao organizar sua prática direcionada ao processo de formação de conceitos, mais especificamente dos espontâneos para os científicos, considere a realidade da criança. Diante dos resultados da metodologia de intervenção neste estudo, apresento como resultado desta pesquisa o ato de organizar, na minha própria prática, o meio social educativo dessa turma com os conceitos mais presentes trazidos pelos participantes em seus diálogos com os demais. Ao trazer os resultados das análises da observação, pude promover o processo de formação de conceitos das crianças da turma por meio da participação ativa de todas, considerando a sua realidade social, suas relações sociais e suas necessidades. Tudo isso implica o

desenvolvimento, a formação e emancipação humana, pois cada uma é uma personalidade consciente e protagonista de suas histórias.

Diante disso, ao perceber minha prática antes e depois da pesquisa de mestrado, notei um avanço quanto a minha atuação, que está mais organizada e consciente no dia a dia com a turma, atentando a como se expressam e se relacionam, e como eu, como professora desta turma, também me relaciono com ela. Foi possível compreender de forma mais próxima e profunda cada criança, suas preferências e condições de aprendizagem, partindo das suas vivências não só na escola, mas fora dela; também percebi o quanto a participação ativa de cada uma torna mais significativo e prazeroso para ambas as partes o ensinar e aprender dentro de uma escola, pois as crianças se veem como parte desse processo, com voz para se expressar, opinar e se desenvolver de forma crítica e consciente.

Concluo também que a temática da formação de conceitos precisa ser debatida e priorizada nas escolas de Educação Infantil, pois é nessa etapa da Educação Básica que se edificam as bases do desenvolvimento do ser humano como uma personalidade consciente.

REFERÊNCIAS

- BARCA, A. P. A. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear**: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- BELÉM (Pará). Câmara Municipal de Belém. **Lei nº 7.806, de 30 de julho de 1996**. Delimita as áreas que compõem os bairros de Belém, revoga a Lei nº 7.245/84, e dá outras providências. Belém: Câmara Municipal de Belém, 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- Brasil. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CARVALHO, L. F. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um enfoque histórico-cultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- CAVALCANTE, G. N.; MOURA, G. F.; IGNÁCIO, P. S.; PASCHOAL, J. D. Ação docente na Educação Infantil: Fundamentos do trabalho educativo à luz da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 995–1009, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16319.
- DELARI JR., A. **Notas introdutórias sobre o conceito de desenvolvimento em Vigotski**. Umuarama: Coletivo da Vida Operária, 2014.
- DELARI JR., A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015. p. 43-82.
- DELARI JR., A. **Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto em diálogo com a história da psicologia**. Umuarama: Coletivo Eras e Dias, 2017.
- DELARI JR., A. **Vigotski e a prática do psicólogo**: em percurso da psicologia geral à aplicada. 2ª ed. Umuarama: Mimeo, 2019.
- FARIA, M. O.; HAI, A. A. (Re) significando o brincar na Educação Infantil a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 95–109, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.12251.

FRANÇA, R. R. P.; SANCHES, M. S. R. A. Ser jovem na Terra Firme: uma reflexão a partir de narrativas juvenis. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 8., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 35-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, V. M. As fronteiras culturais: uma experiência de cartografia do patrimônio cultural local, no bairro da Terra Firme - Belém/PA. *In: IBERCULTURA VIVA* (Org.). **Ideas de cultura comunitaria**. Medellín: Silaba Editores, 2019. p. 151-173.

MONTOITO, R. CUNHA, A. V. Era uma vez, um, dois, três: estudos sobre como a literatura infantil pode auxiliar no ensino da construção do conceito de número. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 160-184, 2020.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília, DF: UNESCO; Ministério da Educação; Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, E. C. S. **Abordagens curriculares internacionais para a Educação Infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

OLIVEIRA, L. C. **A organização do meio social educativo de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vigotski**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

PEGORARO, C.; SILVA, E. C. H.; COPATTI, R. P. Cadê o juízo do menino? Reflexões das crianças sobre a normalidade em uma obra de literatura infantil do PNAIC. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 130-153, jan./abr. 2022.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Seionovich Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2012.

PONTE, J. P. **Investigar a nossa prática: GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002.

POMPERMAIER, O. C. **A prática com a cultura escrita na Educação Infantil: desafios e possibilidades**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, E. N. **A formação de conceitos científicos em crianças de cinco anos fundamentada em mediações sistematizadas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, E. N.; MELLO, M. A. A formação de conceitos e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 6, n. 3, p. 735-751, set./dez. 2022.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, mar. 2019a.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 73-86, jan./abr., 2019b.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. A educação na perspectiva de Vigotski: implicações para a formação e o trabalho docente. *In: CHAVES, V. L. J.; SILVA, L. I. C. (Org.). A produção do conhecimento em educação na Amazônia: políticas, formação e cultura.* Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 265-284.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. A Contribuições da teoria de Vigotski para a formação e o trabalho docente. *In: FERREIRA, B. J. P.; TEIXEIRA, S. R. S. (Org.). Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária.* Curitiba: CRV, 2022, p. 109-127.

VAN DER VEER, R., VALSINER, J. **Vigotski: uma síntese**, São Paulo: Loyola, 1996.

VICENTINI, D.; BARROS, M. S. F. O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 23, p. 195-214, jan./jun. 2018.

VIDAL, D. G.; SILVA, J. C. S. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Org.). Ética e pesquisa em Educação: subsídios.* Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 42-45.

VIGOTSKI, L. S. *Problema obutcheniya i umstvennogo razvitiya v chkolnom vozraste* [O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar]. *In: VIGOTSKI, L. S. Umstvennoe razvitiye detei v protsesse obutcheniya [O desenvolvimento mental de crianças no processo de instrução]*. Moscou: Utchpedguiz, 1935, p. 5-18.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. *In: VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo II.* Madrid: Machado Libros, 2001. p. 287-348.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor Distribuidores, 2006.

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

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 144-160, maio 2020.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA – SEMEC – ASSINATURA DA DIRETORA

13

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS POR CRIANÇAS DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM-PA**, que será desenvolvida na Escola Solar do Acalanto, anexo da Escola Benvenida de França Messias, sob a responsabilidade da pesquisadora Lisley Monteiro Leão da Silva, e orientação da professora Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como uma professora de Educação Infantil organiza o meio social educativo de uma turma de crianças de quatro a cinco anos de idade, para promover o processo de formação de conceitos e quais as implicações dessa organização no desenvolvimento das crianças. O qual busca observar e analisar as relações sociais vividas pelas crianças na escola, de modo especial, no contexto da turma de educação infantil, considerando o ambiente e as pessoas desse meio social, para assim, a partir de um protocolo elaborado, identificar as relações existentes e promover intervenções, organizando o meio social educativo, de modo a contribuir para o processo de formação de conceitos das crianças da turma e, assim, intervirem seus processos de formação humana. Sua participação é voluntária e se dará por meio de observações, entrevista semiestruturada e acessos aos documentos como Projeto Político Pedagógico da escola, plano de ações e de trabalho. Será garantido o sigilo e a privacidade da participante, espera-se com essa pesquisa ao investigar como ocorre o processo de desenvolvimento das crianças no contexto de turmas de Educação Infantil, entendendo-as como personalidades conscientes e produzir conhecimentos sobre a infância, uma ação imprescindível para que a educação infantil de qualidade aconteça e assim, compreender como ocorre e/ou deveria ocorrer o processo educativo impulsionador do desenvolvimento infantil. Os riscos decorrentes da pesquisa são possíveis incômodos e/ou desconfortos aos responder as perguntas ou participar das intervenções, caso isso ocorra os participantes têm o direito de não responder, não terá custo de participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos. Se o/a Sr(a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a melhoria da organização do meio social educativo realizado pela professora para promover a formação de conceitos por crianças da educação infantil. Se depois de consentir sua participação o/aSr(a) desistir de continuar, tem o direito e a liberdade de retirar su consentimento em qualquer fase da pesquisa. O/a senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr (a) tenha alguma despesa nesta pesquisa, será totalmente ressarcido pela pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para outras informações sobre os seus dados, esclarecimentos ou críticas, em qualquer fase do estudo, o/a senhor/a poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua dos Pariquis, nº 89, bairro Jurunas, CEP 66030690, telefone (91) 985537594, e-mail lisleymonteiro@hotmail.com, ou poderá entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-ICS/UFPA. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde

APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA

da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Faculdade de Enfermagem/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará, pelo telefone: (91) 3201-7735 ou por meio do e-mail: cepccs@ufpa.br. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Eu, Jullia Campos Lobato, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas à Secretaria do CEP/ICS-UFPA.

Data: 21/09/2023

Jullia Campos Lobato

Assinatura do (a) Participante

Documento assinado digitalmente
gov.br LISLEY MONTEIRO LEO DA SILVA
Data: 17/09/2023 07:33:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do Pesquisador (a) Responsável

Regiane de Lima Souza
Diretora
Port 171/2013 SEMEC-PA

