

## Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural

Ana Rosa Picanço Moreira,<sup>\*</sup> Hilda Micarello, Ilka Schapper, Núbia Schaper Santos  
Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil

### Resumo

*Este artigo aborda as relações entre as concepções de sujeito e educação com base nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa LEFoPI/UFJF. A partir da abordagem histórico-cultural, calcada nas ideias de Vigotski e Bakhtin, discute os processos de construção de subjetividade que emergem nas relações entre adultos e crianças e entre crianças mediadas pelas produções culturais desses sujeitos nos contextos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo a linguagem como eixo central. Esses processos são investigados mediante dois projetos: (1) pesquisa-intervenção na perspectiva crítica de colaboração com profissionais de creche em formação continuada; (2) estudo longitudinal, que busca compreender a experiência de um grupo de crianças na transição entre a etapa da educação infantil e o ensino fundamental, focalizando especialmente a leitura. Os estudos chamam a atenção para a importância da reflexão sobre a prática e a prática da reflexão, em um movimento circunscrito ao contexto histórico-cultural de cada sujeito.*

*Palavras-chave: perspectiva histórico-cultural; infância; formação de professores; linguagens.*

## Research on childhood, teacher education and languages: dialogues with the cultural-historical perspective

### Abstract

*This article discusses the relationships between the concepts of subject and education based on studies conducted by the research group LEFoPI/UFJF. This is from the historical-cultural approach, based on the ideas of Vygotsky and Bakhtin that discusses the processes of construction of subjectivity that emerge in relations between adults and children and among children mediated cultural productions of these subjects in contexts of early childhood education and early years of elementary school, having the language as central subject. These processes are investigated through two projects: (1) research-intervention in critical perspective of collaboration with day care professionals in continuous formation; (2) longitudinal study, which seeks to understand the experience of a group of children in the transition from the stage of early childhood education and elementary school, focusing, especially, reading. The studies point to the importance of reflection on practice and the practice of reflection in a circumscribed movement to the historical-cultural context of each subject.*

*Keywords: cultural-historical perspective; childhood; training of teachers; languages.*

O objetivo deste texto é desenvolver uma reflexão sobre as relações entre as concepções de sujeito e educação a partir dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa LEFoPI.<sup>1</sup> Nosso intuito é abordar os processos de construção de subjetividade nas relações entre adultos e crianças e entre crianças, mediadas pelas produções culturais desses sujeitos no contexto de instituições de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciaremos com uma breve reflexão sobre como a relação sujeito e educação pode ser compreendida a partir dos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, que tem fundamentado os encaminhamentos teórico-metodológicos das pesquisas em curso no grupo. Em seguida, apresentamos, numa visão panorâmica, como a temática vem sendo abordada nas referidas pesquisas e as contribuições que as mesmas podem trazer para uma ampliação do olhar sobre a temática proposta.

### 1. Sujeito e educação na psicologia histórico-cultural

O grupo LEFoPI desenvolve pesquisas fundamentadas numa concepção de subjetividade e sujeito alicerçada nos princípios da perspectiva histórico-cultural,

especialmente no pensamento de Lev Vigotski, no campo da psicologia, e Mikhail Bakhtin, no campo da filosofia da linguagem.

Para esse viés teórico, que tem como matriz filosófica o materialismo histórico-dialético, as relações entre os planos social e individual devem ser concebidas sobre bases que considerem as atividades dos seres humanos, voltadas à produção de condições de sobrevivência, como constituidoras das subjetividades. Nesse sentido, apontam para uma superação da dicotomia entre social e individual, permitindo abordar esses dois planos em sua unidade. Em outras palavras, Vigotski defende a origem e a natureza social da subjetividade, discorrendo sobre os processos a partir dos quais as relações interpessoais convertem-se em relação intrapessoal, tornando o *Outro* parte da pessoa (PINO, 2005). Dessa maneira, o indivíduo reconstitui ativamente a realidade e nela interfere, fabricando uma versão diferente da realidade externa e da própria vivência simbolizada na palavra. Entre o objetivismo e o subjetivismo, Vigotski propõe uma terceira via: a consciência é produto/processo.

Conceitos como mediação semiótica e internalização são centrais para se compreender como se constituem, no plano intersubjetivo, as funções mentais tipicamente humanas, aquelas que não advêm apenas de nosso per-

<sup>\*</sup>Endereço para correspondência: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Cidade Universitária - São Pedro. CEP: 36015370 - Juiz de Fora, MG - Brasil. E-mail: [anarosamaio@uol.com.br](mailto:anarosamaio@uol.com.br), [hilda.micarello@uab.ufjf.br](mailto:hilda.micarello@uab.ufjf.br), [ilkaschapper@gmail.com](mailto:ilkaschapper@gmail.com), [nubiapsi@ig.com.br](mailto:nubiapsi@ig.com.br)

<sup>1</sup>Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI), coordenado por Ilka Schapper(UFJF) e Hilda Micarello (UFJF)

tencimento a uma espécie, mas que têm origem no plano cultural. Ainda ancorados nas ideias de Pino (2000, p. 67), podemos afirmar que o processo de internalização das relações sociais é, na verdade, “a significação que o outro da relação tem para o eu [...]. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização”. Assim, é pelo outro que o eu se institui em um ser social, com sua subjetividade.

A mediação semiótica é um instrumento conceitual desenvolvido por Vigotski para explicar “como as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais” (PINO, 2000, p. 40). De forma análoga ao que acontece nas situações de trabalho, mediadas pelo uso de instrumentos que permitem a atividade criadora, no plano psíquico os instrumentos semióticos permitem a ação criadora do sujeito, a partir da qual ele modifica a realidade e a si mesmo. Graças à ação dos instrumentos e signos, de forma privilegiada a linguagem, mediadores da relação dos homens entre si e com mundo, torna-se possível a reconstrução interna das atividades externas, vividas no plano social.

A linguagem é o elemento central para a compreensão desse processo de mediação, sendo o significado da palavra a unidade na qual Vigotski busca elementos para compreender como se dá o processo de reconstrução interna da atividade externa. “O caráter generalizante do significado das palavras permite as duas funções principais da linguagem que a articulam com o pensamento: a comunicativa e a representativa” (PINO, 2000, p.43). Dessa forma, a compreensão dos modos pelos quais os significados se constituem e se estabilizam nas interações entre sujeitos, em contextos específicos, é um meio para se chegar à compreensão de como esses sujeitos estão se constituindo como tal nessas relações.

Pensamos a linguagem e seu papel na transformação tanto das condições sociais como da consciência dos indivíduos porque:

[...] somos históricos por termos a capacidade de perguntar, em plena consciência-de-si, como sabemos o que sabemos, entendemos o que entendemos, e significamos o que significamos. [...] Quando as crianças aprendem a língua, elas estão aprendendo sobre si mesmas como seres históricos no sentido de que estão se tornando conscientes do que significa ser um falante (um produtor da fala). Estudando como a linguagem se desenvolve, então, não estamos perguntando como as crianças adquirem a capacidade mental ou desenvolvem a competência comunicativa, mas como as crianças se tornam conscientes-de-si, seres históricos (HOLZMAN, 1996, p. 107).

Podemos inferir que o sujeito, sendo ser de linguagem, não pode permanecer emudecido, ainda que esta postura seja também discurso, pois como sujeito da enunciação estabelece no/com o mundo uma relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, posto que um enunciado é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa. No dizer de Bakhtin (1987, p. 290), “toda compreensão é prenda de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”.

## 2. Sujeito e educação nas pesquisas do LEFoPI

O ponto de partida das ideias desenvolvidas neste artigo, e que vêm sendo o mote dos estudos realizados no grupo de pesquisa, são os modos como as infâncias são vividas e se constituem no contexto educacional, a partir da mediação entre sujeitos, crianças e adultos, e da apropriação e ressignificação dos elementos da cultura, tendo a linguagem como eixo central para a compreensão desse processo. Atualmente, o GP LEFoPI congrega dois grandes projetos de pesquisa circunscritos às suas linhas de investigação.

### 2.1. O eixo da formação crítica-colaborativa e o contexto da creche

O que significa fazer pesquisa crítica de colaboração? Para que o leitor possa entender melhor a inserção do GP LEFoPI na perspectiva do sintagma “Pesquisa Crítica de Colaboração” é necessário fazer uma incursão sobre o que significa “crítico” e o que significa “colaboração”.

No modelo de investigação da Pesquisa Crítica de Colaboração, o verbete “crítica” está alicerçado no paradigma<sup>2</sup> crítico de pesquisa, que emerge a partir dos anos 1970 e ganha força, sobretudo, nos anos 1980. Grosso modo, esse paradigma busca, no movimento de pesquisa, a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; intersecção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento. Isso ocorre porque a investigação se estrutura a partir das necessidades reais dos participantes e do próprio grupo de pesquisa. O pesquisador, em um movimento de compreensão ativa, intervém no campo pesquisado, no sentido de propiciar espaços de transformações e mudanças. Subjaz a esse paradigma a inexistência de verdades prontas e generalizações a respeito dos contextos investigados, uma vez que as verdades são verossímeis, fiadas e tecidas no fluxo do diálogo, em um contexto circunscrito à realidade histórica e material. O processo de investigação parte das reais necessidades de um dado contexto e, nesse movimento, busca promover as mudanças por meio de atitudes de intervenção.

No paradigma crítico, temos análises contextualizadas, qualitativas, imbricadas no processo sócio-histórico-cultural. A ciência, sob a ótica desse paradigma, procura promover a mudança da realidade e a investigação descortina possibilidades de os participantes analisarem os contextos nos quais estão inseridos, por meio da reflexão teoria-prática (FREITAS, 1997). A dinâmica inicial de refletir sobre/na ação possibilita outros olhares, ou-

<sup>2</sup>Para Kuhn (1992), um paradigma se funda a partir de realizações científicas universalmente reconhecidas que, “por um certo tempo”, fornecem problemas e soluções-modelo para uma comunidade de profissionais. Na contemporaneidade defende-se, no universo investigativo educacional, a existência de três paradigmas: (1) o positivista – fundado nos métodos quantitativos e de verificação de hipóteses, próprios das ciências naturais e exatas, cujo objetivo é controlar, prever, explicar as formulações de leis gerais; a realidade material é única, vista de forma universal e busca reproduzir os eventos investigados; (2) o interpretativo – baseado na ciência hermenêutica, tem a convicção de que o real não é apreensível diretamente; seus objetivos são compreender e interpretar a realidade, vista como múltipla, intangível e holística; o movimento investigativo é atravessado pela influência do investigador que se torna um construtor da realidade pesquisada e, por ser passível de interpretação, entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do trabalho de campo, que trazem para a cena da pesquisa seus valores para a seleção do problema, teoria e métodos de análise; e (3) o paradigma crítico, no qual esta pesquisa se funda e que é exposto no corpo do texto.

tros posicionamentos que antes não eram vislumbrados, criando uma síntese dialética que ganha novos contornos, na tríade ação-reflexão-nova ação. Isso ocorre porque há, no movimento de investigação, um interesse intrínseco pelo conhecimento que traz à tona os aspectos de alienação e de dominação de grupos sociais ou de indivíduos sobre outros (FUGA, 2009).

No paradigma crítico, o verbete “colaboração” ganha novos contornos e institui a PCCol (Pesquisa Crítica de Colaboração), criada pela professora dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (1994, 2004, 2006; MAGALHÃES; FIDALGO, 2007, 2009). Nas palavras de Magalhães (MAGALHÃES; FIDALGO, 2009, p. 55):

[...] a pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados.

A autora destaca que, na prática de pesquisa, essa colaboração e esse questionamento crítico não devem ser polarizados. Por outro lado, se o pesquisador focar apenas o questionamento (sem colaboração), tenderá à imposição de ideias a partir de sua autoridade, afastando qualquer possibilidade de compartilhamento de sentidos e de significados na produção-construção do conhecimento.

Para a pesquisadora, há a ideia de coautoria e de coconstrução/produção de conhecimento entre pesquisadores e participantes no processo de transformação, circunscrito ao momento histórico em que a ação de pesquisa foi desenvolvida. Isso mostra, como explicita Liberali (2008), a essência da colaboração, como uma categoria teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores e participantes se posicionarem como aprendizes no percurso investigativo. Além disso, materializa um método de pesquisa como instrumento-e-resultado, e não instrumento-para-resultado (VIGOTSKI, 1991[1930]).

Segundo Magalhães (MAGALHÃES; FIDALGO, 2009), a colaboração se estrutura em coautoria e coconstrução/produção de pesquisadores e participantes, como dissemos anteriormente. Contudo, isso não significa estabelecer uma relação de simetria de conhecimento e/ou semelhanças de ideias, representações sociais e valores; ao contrário, implica tensões e contradições (ENGESTRÖM, 1999), as quais geram conflitos, questionamentos, pontos de vista distintos, que são elementos fundantes do processo crítico-reflexivo e, por conseguinte, desencadeadores das possíveis transformações da/prática. Para lidar com essas tensões e conflitos, a autora explica que se torna imprescindível estruturar a linguagem pela argumentação. Poderemos entender melhor essa discussão por suas próprias palavras:

[...] é fundamental que sejam reconhecidas e questionadas as contradições entre o objeto da atividade, instrumentos e ações dos participantes, regras que embasam as relações e a qualidade da divisão do trabalho, que conflitos sejam

enfocados e trabalhados. Assim, é necessário que a colaboração organize uma linguagem que se estruture pela argumentação (MAGALHÃES; FIDALGO, 2009, p. 64).

A “colaboração” é uma categoria que tece-fia uma estreita relação com os conceitos bakhtinianos de “dialogismo”, “exotopia” e “cronotopia”. Os desdobramentos dos diálogos tecidos entre pesquisadores e participantes, no interior da prática de pesquisa, a partir de um distanciamento no tempo e no espaço (lugares e tempos exteriores ao instante do processo de investigação), permitem que se vejam elementos dos “outros” e do próprio processo, que os sujeitos, no momento de construção-produção, nunca poderiam ver. Nesse movimento, os diversos olhares, diante de um mesmo evento, possibilitam um “delineamento de quadros interpretativos mais abrangentes de uma realidade, o que pode evitar conclusões unilaterais na produção e leitura dos dados” (FUGA, 2009). Além disso, promove, no jogo dialógico, uma compreensão ativa-responsiva entre sujeitos, que transformam a realidade e por ela são transformados.

Nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo LEFoPI no contexto de creches públicas municipais de Juiz de Fora,<sup>3</sup> os temas revelados a partir da reflexão crítica foram: o choro infantil como manifestação de linguagem; a organização espacial como elemento constitutivo da prática pedagógica; a inserção da criança e da família como processo de negociações permanentes; a rotina como possibilidade de recriação dos tempos/espacos na creche e o brincar em diferentes tempos, as relações entre as brincadeiras e o contexto sócio-histórico, e o papel das atividades lúdicas no interior da educação infantil.

Nos trabalhos de pesquisa do GP LEFoPI, outra categoria teórica de Vigotski ganha importante contorno: a ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento). Trabalhamos com a concepção de que a ZPD é uma zona de conflito, de tensão, um espaço de produção de conhecimento. A interlocução com os educadores sociais e as coordenadoras das creches, transita na unidade dialética teoria-prática, buscando superar o fosso entre saber-pensar e fazer-agir, materializado entre o dito e o feito. O desenvolvimento e aprendizado dos participantes se concretizam em ZPDs em que o *status* de mais experiente não está fixado em um participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem.

No interior do processo de pesquisa, os participantes criam espaços de aprendizagem e reflexão sobre/na ação significativa. A preocupação dos pesquisadores do LEFoPI não é a de atuar no intervalo entre aquilo que os professores, educadores e pesquisadores externos eram e aquilo que eles se tornaram (ou tornarão) mediante a colaboração do grupo de pesquisa, com as questões levantadas no processo crítico reflexivo. Os investigadores buscam criar espaços discursivos em que a linguagem é entendida como um produto da atividade humana coletiva, constituindo-

<sup>3</sup>Desde 2006, realizamos, com as coordenadoras das 22 creches públicas do município de Juiz de Fora, a formação continuada na perspectiva da pesquisa crítica reflexiva. O projeto intitulado Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche têm por objetivo desencadear reflexão crítica entre pesquisadoras e educadoras em espaços colaborativos.

-se, portanto, “lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico-social” (BARRETO, 2002, p. 18). Nesse sentido, o elemento mediador não se fixa nos sujeitos que podem propiciar aprendizados, mas na mediação constituída por práticas de linguagem, discursivo-simbólicas, nas relações entre todos os sujeitos.

Nesse movimento, as tensões, conflitos, confrontos e possibilidades entre os saberes escolares e os saberes do grupo de pesquisa são elementos de transformações e mudanças, tanto para os professores que participaram da pesquisa quanto para os pesquisadores. Assim, a ZPD se constitui um espaço de compartilhamento de sentidos na produção de novos significados transformando-se em “palco para batalhas ideológicas” (BERNSTEIN, 1998, p. 14).

Pensar o processo de internalização por meio do movimento de pesquisa significa refletir acerca de um processo revolucionário, mediado, como afirmou o próprio Vigotski (2007). Processo gradual, não linear, que se dirige do externo para o interno. Muito próximo inicialmente, restrito ao estímulo, transforma-se em signo externo para metamorfosear-se em signo interno com significado. Sem isso, não seriam possíveis a internalização e a construção das funções superiores. Por isso mesmo, altera o estado geral das coisas e provoca revoluções para o campo da aprendizagem humana.

Para ilustrar esse movimento, citamos Aguiar (2006, p. 68):

O processo de revolução seria aquele em que o sujeito, a partir de seus sentidos, historicamente constituídos, e que compõem a sua subjetividade, transforma a realidade social em psicológica, ou seja, constitui as possibilidades de singularização, criação e imaginação.

Assim, afirmamos que é a partir da consciência das ações que a reflexão crítica é possível e é a partir da reflexão que se dá a emergência de uma nova consciência, capaz de permitir ao sujeito ser protagonista (autor/autora) de sua história. A atividade de significar é uma expressão fundamental da atividade revolucionária e inseparável da capacidade humana. “O jogo revolucionário de criar novos significados é que mostra a atividade social da linguagem/pensamento através da névoa da ausência de significado social e metafísico” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 69).

Os dados produzidos-analisados nas pesquisas mostram que a construção de espaços que fomentam o diálogo com as educadoras das creches constituiu uma zona de conflitos e questionamentos. Nesse movimento, foi possível a emergência do cotidiano das creches, matéria-prima para a reflexão das pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas.

## *2.2. O eixo das práticas de leitura na educação infantil e na passagem ao ensino fundamental*

Nesse eixo desenvolvemos um estudo longitudinal, iniciado em 2010, que tem por objetivo compreender a experiência de um grupo de crianças na transição entre a etapa da educação infantil e o ensino fundamental, foca-

lizando-se de modo especial a experiência com a leitura nesse processo de transição. A metodologia adotada na pesquisa foi a de um estudo longitudinal com abordagem qualitativa e viés etnográfico, sendo realizadas observações nas escolas pesquisadas, acompanhando-se, em momentos específicos do ano letivo, a rotina das crianças nessas instituições e as vivências com a leitura nessa rotina. Tal estudo longitudinal desdobrou-se na pesquisa “Práticas de leitura no ensino fundamental”, com o mesmo desenho e abordagem metodológica da pesquisa inicial, e que vem sendo desenvolvida pelo grupo com o intuito de compreender a experiência de crianças e adultos com a leitura, agora no ensino fundamental.

Os dados produzidos ao longo desses três anos e meio de pesquisa apontam para aspectos importantes para a compreensão dos processos de constituição das subjetividades de adultos e crianças nesse contexto educacional específico, o contexto escolar. Embora fuja ao escopo deste trabalho uma apresentação exaustiva desses dados, destacamos aqui a constatação advinda de nossos estudos e pesquisas e do diálogo com autores como Pino (2005), Vigotski (1991; 2010), entre outros, que a transição das crianças entre as etapas da educação e ensino fundamental é um processo que implica em permanências e rupturas que impactam os modos como adultos e crianças se constituem como atores no espaço escolar e como sujeitos. Tais impactos advêm das mudanças nas formas de organização dos tempos e espaços escolares, das rotinas na instituição, das formas de relacionamento entre as crianças e entre adultos e crianças e, no caso específico da leitura, da concepção de seu papel na formação das crianças.

Vivida na forma de uma experiência lúdica, na educação infantil, mesclada a outras linguagens como a música, a dança, a gestualidade, o desenho, no ensino fundamental, a leitura passa a ser concebida como objeto de aprendizagem, esteja essa aprendizagem relacionada ao conteúdo dos textos lidos ou à apropriação do sistema de escrita alfabético, na forma de uma aprendizagem do próprio ato de ler. Essa mudança de foco no trabalho com a leitura se faz de forma gradativa, ao longo dos três anos iniciais do ensino fundamental, e é acompanhada por outras mudanças na rotina diária como, por exemplo, uma menor disponibilidade de tempos e materiais para brincar e um aumento do tempo destinado às atividades de sistematização da escrita, assim como numa mudança na forma de o professor mediar a relação das crianças com os textos.

Os deslocamentos do foco do trabalho com os objetos do conhecimento, de modo geral, e com a leitura, em especial, repercutem nos modos como os sujeitos se relacionam com os artefatos culturais envolvidos no ato de ler – livros, cadernos, cartazes de sala – e com suas próprias produções como, por exemplo, o desenho. Com relação aos artefatos culturais, a relação das crianças com os mesmos se dá, em geral, na perspectiva de execução de uma tarefa, a qual define o tipo de interação das crianças tais artefatos. Do mesmo modo as produções infantis também são direcionadas ao atendimento de uma solicitação feita pelo professor, advinda da necessidade de ensinar/aprender algo.

No que concerne às formas de mediar a relação das crianças com os textos, na educação infantil, quando as crianças ainda não são leitoras autônomas e não há expectativas de que sejam, o professor é o narrador que dá vida, através de sua voz, ao texto lido, cabendo à criança a fruição do texto ouvido, o mergulho na narrativa. Já no ensino fundamental esse papel do professor narrador não desaparece, mas à fruição do texto pela criança alia-se um trabalho com texto pela criança, seja para posicionar-se quanto ao seu conteúdo, seja para refletir sobre sua forma.

Para além de uma análise sobre a positividade ou negatividade dessas mudanças, interessa-nos compreender como as mesmas impactam os processos de constituição das crianças como sujeitos no espaço escolar, como se relacionam com o conhecimento e como se percebem nessa relação. Dessa mudança de perspectiva da interação das crianças com os artefatos culturais envolvidos nas práticas de leitura decorrem mudanças nas formas de apropriação e internalização, pelas crianças, desses artefatos e, conseqüentemente, uma mudança no papel que os mesmos exercem na constituição de suas subjetividades. Para Prestes (2012), ao discorrer sobre o conceito de *perejivanie*, desenvolvido por Vigotski, criança e ambiente formam uma unidade, sendo que este último tem sentidos diferentes para a criança nos diferentes momentos de sua existência, razão pela qual é necessário, no estudo do desenvolvimento humano, compreender as diferentes relações que os indivíduos estabelecem com esse ambiente.

Para a abordagem histórico-cultural, o sujeito não se apropria dos elementos da cultura de forma direta, mas sempre mediada por outros sujeitos e pelos contextos nos quais se dão as interações, num processo de internalização que se caracteriza como uma reconstrução interna da atividade externa (VIGOTSKI, 1991) a partir da qual processos vividos no plano interpessoal se transformam em intrapessoais. Assim, nosso desafio como pesquisadores tem sido o de compreender como as mudanças advindas das formas de mediação das relações dos sujeitos crianças com a leitura, na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, impactam nos modos como esses sujeitos atribuem sentido a uma prática cultural e dela se apropriam. Acreditamos ser esse um caminho promissor para a superação das dicotomias que têm marcado as relações entre educação infantil e ensino fundamental; entre as concepções de criança e aluno; entre a experiência com a leitura enquanto prática cultural para a qual os sujeitos produzem sentidos e sua apropriação enquanto objeto de aprendizagem.

#### Apontamentos

No grupo de pesquisa LEFOPI, reforçamos a ideia de que se faz importante a reflexão sobre a prática e a prática da reflexão, em um movimento circunscrito ao contexto histórico cultural de cada participante do grupo.

Nesse movimento, muitos significados cristalizados no campo epistemológico ganham novos contornos, pois se desestabilizam diante dos novos sentidos construídos no interior da prática de pesquisa. Os pesquisadores se deparam, em cada encontro, com reflexões que criam

uma “zona de desestabilidade e de conflitos” e, assim, buscam superar essa zona com a criação de outras. É nesse fluxo que temos a construção/produção do conhecimento que possibilita ter outros olhares e tecer outras reflexões, no cotidiano das nossas práticas investigativas.

#### Referências

- AGUIAR, W. M. J. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BERNSTEIN, B. Prefácio. In: DANIELS, H. (Org.), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-22.
- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1999.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 311-330.
- FUGA, V. P. *O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no Programa Ação Cidadã*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- HOLZMAN, L. *Schools for growth: radical alternatives to current education models*. Lawrence Erlbaum, 1996.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª Ed. São Paulo: Perspectivas, 1992.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral, 2008.
- MAGALHÃES, M. C. C. Teacher and researcher dialogal interactions: learning and promoting literacy development. In: ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. (Ed.). *Education as social construction*. Madrid: Infância y Aprendizaje, 1994. p. 199-206.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_. *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Seminário de Pesquisa*. Exposição Oral. São Paulo: PUC-SP, 2006.
- MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHONEN, S. (Org.). *Language in action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007. v. 01, p. 329-352.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. et al. (Org.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vigotski: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

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

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, [S.l.], n. 24, p. 38-51, 2000.

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

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* (1930). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 29 de agosto de 2013

Aceito em: 03 de setembro de 2014