

## A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A APRENDIZAGEM MEDIADA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: ESCOLA, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Maristela Silva de Moraes<sup>1</sup>

### RESUMO

O trabalho pedagógico através de projetos não se constitui como ação educativa pensada no presente. Esta concepção de ação para a promoção da aprendizagem cognitiva e desenvolvimento do aprendente, remonta ao início do século XVI nos cursos de arquitetura. No campo educacional, esta proposta foi evidenciada pelo filósofo pragmatista John Dewey no século XIX e seus seguidores, passando por reestruturações ao longo da história da educação. No cerne desta proposta de trabalho<sup>2</sup>, encontramos aspectos relevantes e que coadunam com as ideias e perspectivas apresentadas pelos constructos teóricos do psicólogo bielo-russo Levi Semenovitch Vygotsky numa perspectiva sócio-histórico-cultural. Desse modo, o esforço teórico que apresentamos procurou demonstrar tais aproximações com o objetivo de caracterizar a Pedagogia de Projetos e sua relação com uma perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem, identificando o papel da mediação vygotskyana no contexto de aprendizagem por projetos, além de propor uma análise sobre as contribuições da aprendizagem mediada no contexto da pedagogia de projetos numa perspectiva sócio-histórico-cultural para a escola, o currículo e as práticas pedagógicas. Evidenciamos tais aproximações e as possibilidades que se apresentam para um trabalho com projetos a partir de uma perspectiva que vislumbra a *práxis* docente para a valorização de experiências mediadas, considerando sua bagagem social e cultural em relação aos conhecimentos historicamente construídos e amplitude do desenvolvimento humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vygotsky; Pedagogia de Projetos; Mediação.

### INTRODUÇÃO

A utilização de projetos na realidade educacional tem sido cada vez mais adotada pelas políticas públicas dos estados e municípios, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e consequentemente da aprendizagem dos estudantes. Isso porque, a perspectiva pedagógica que embasa o trabalho com projetos na realidade escolar, coaduna com uma perspectiva emancipatória, aproximando a ideia de protagonismo voltado para uma formação holística dos estudantes.

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Mestre em Educação – UFPE. Professora na Educação Básica da rede municipal de ensino na cidade do Recife e em programa de Pós-Graduação.

<sup>2</sup> Texto apresentado em Trabalho de Conclusão de Curso na pós-graduação MBA em Educação Cognitiva: gestão da aprendizagem mediada.

No entanto, é importante levarmos em consideração como esses projetos têm chegado às escolas, quais critérios são utilizados para sua escolha, de que maneira os docentes estão sendo preparados para este trabalho ou quais habilidades e conhecimentos são necessários para esta prática. Além disso, como o currículo tem sido considerado nesta perspectiva? Há diretrizes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que apontem para esta direção? É possível observar resultados significativos com esta prática?

Estes questionamentos propõem a reflexão sobre a prática pedagógica com projetos, não apenas enquanto prática isolada e indiferente às demandas que se tornaram comuns ao ambiente escolar, mas apresentam uma perspectiva mais ampla, permitindo a discussão de aspectos abrangentes e relevantes para sua significativa contribuição. Nesta proposta de trabalho, destacamos um aspecto que consideramos como essencial a esse fazer pedagógico; trata-se do conceito de mediação apresentado por Levi Semenovitch Vygotsky, numa perspectiva sócio-histórico-cultural de formação humana, reconhecendo o homem como sujeito da sua própria história.

Nos colocamos o desafio de aprofundar teoricamente o fazer pedagógico, buscando um caminho que possa trazer contribuições para educadores (as) que acreditam em no ensinar a partir da valorização dos diferentes saberes, das interações sociais enquanto contexto de aprendizagem e principalmente o papel do docente mediador nesse processo ensino-aprendizagem<sup>3</sup>. Afinal, quantas vezes já ouvimos falar sobre a importância de valorizar a capacidade de pensar dos estudantes? De fazer da realidade algo questionável e ao mesmo tempo presente nos conteúdos curriculares em seu aspecto problematizador?

Ao buscar respostas para estas e outras indagações, tornou-se necessário, de modo geral, reconhecer a perspectiva sócio-histórico-cultural sobre a aprendizagem mediada no contexto da pedagogia de projetos e suas contribuições para a escola, o currículo e as práticas pedagógicas. Esse conceito, em seu aspecto específico, procura caracterizar a Pedagogia de Projetos e sua

---

<sup>3</sup> O termo *ensino-aprendizagem* é a tradução da palavra russa *obouchenie*, utilizada por Vygotsky no sentido de representar “tanto os processos de ensino como os de aprendizagem” (BERNI apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004: 45). Ainda de acordo com a autora, Daniles, H. (2003: 20) também faz um esclarecimento a este respeito dizendo: “O tradutor de Davydov (1995) diz que ensino ou ensino-aprendizagem é mais apropriado como tradução de *obuchenie*, na medida em que o termo se refere a todas as ações do professor que geram desenvolvimento e crescimento cognitivos. Sutton (1980) também lembra que a palavra não admite uma tradução inglesa direta. O autor argumenta que ela significa tanto ensino como aprendizagem e se refere a ambos os lados do processo de duas vias, sendo, portanto, apropriada uma visão dialética de um fenômeno composto de opostos que se interpenetram”.

relação com uma perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem, identificando o papel da mediação vygotskyana no contexto de aprendizagem por projetos, além de propor uma análise sobre as contribuições da aprendizagem mediada no contexto da pedagogia de projetos numa perspectiva sócio-histórico-cultural para a escola, o currículo e as práticas pedagógicas.

Desse modo, entendemos o trabalho com projetos enquanto organização metodológica que abarca em sua perspectiva teórico/prática pensamentos que se acomodam numa visão sócio-histórico-cultural defendida por Vygotsky, tendo em vista o fazer pedagógico que se constitui quando o ensinante incorpora à sua prática esta visão sobre a construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem significativa. Procuramos compreender tais concepções identificando pontos relevantes nos quais vislumbramos o encontro de tais teorias e linhas de pensamento, compondo uma parte dos fundamentos que poderão se tornar alicerces teóricos para futuras investigações e práticas significativas.

### **Metodologia de Projetos e algumas considerações sobre a perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem**

O desenvolvimento de projetos na prática pedagógica docente tornou-se uma possibilidade de perceber a educação através do envolvimento entre o aprendente, o ensinante, recursos didáticos e tecnológicos, assim como as interações estabelecidas no ambiente educativo. De acordo com Almeida (1999), este ambiente é criado com o intuito de gerar a interação entre todos os partícipes do processo, construindo a autonomia do estudante e sua capacidade de produzir conhecimento sobre diferentes espaços do saber. Essa construção é permeada pela busca de informações significativas que ajudam na compreensão, representação e resolução de uma situação-problema.

Ao iniciarmos este diálogo nos reportamos inevitavelmente a compreensão sobre conceitos que, na verdade, fazem parte do discurso educativo ao longo da história e que acabam por não embasar a prática, sobretudo pelas fragilidades percebidas nas situações propostas ou mesmo ingenuamente utilizadas. Relacionar a prática pedagógica docente através de projetos a uma dimensão sócio-histórico-cultural da aprendizagem requer a compreensão sobre seus fundamentos numa direção que vislumbra a interação e mediação como alicerces fundamentais dessa aprendizagem<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Consideramos oportuno refletir sobre a concepção de uma metodologia de projetos previamente à sua associação com a dimensão estudada, pois acreditamos que seus fundamentos coadunam com o objetivo de relacioná-las, situando-a tanto histórica quanto pedagogicamente.

De acordo com a literatura, a discussão sobre uma pedagogia voltada para o trabalho com projetos não é recente, sendo a própria terminologia “projeto” utilizada nos estudos em arquitetura<sup>5</sup> já por volta do século XVI. Contudo, quando falamos em educação formal, percebemos que as bases conceituais deste trabalho pedagógico foram introduzidas por John Dewey, filósofo norte-americano e posteriormente por Willian Heard Kilpatrick, em meados do século XIX, conhecido como Método de Projetos, embora este conceito tenha sido ampliado no século XX, por Fernando Hernández através dos “projetos de trabalho”.

No Brasil, divulgado por Lourenço Filho, suas ideias tiveram como base os escritos sobre os precursores, embora reformulando alguns aspectos, todos defendiam o que Leite (2007)<sup>6</sup> chamou de ideias-chave: “partir de uma situação-problema, possibilitar o papel ativo do aluno, conciliar teoria e prática, realizar um produto final à luz de um propósito inicialmente indefinido”.

Essa difusão ocorre quando se observou a crescente demanda de uma aprendizagem insuficiente e das necessidades e especificidades sociais e econômicas que inegavelmente influenciaram a vida escolar dos estudantes, bem como a necessidade docente em realizar um trabalho pedagógico que atendesse essas exigências, abandonando práticas tradicionalistas que ainda perduram no ambiente escolar. Sua gênese remonta uma contraposição aos princípios e métodos da escola tradicional em seu modelo taylorista/fordista, numa perspectiva capitalista e centralizadora do poder nas mãos de poucos.

...o trabalho era repetitivo e se negava ao trabalhador a responsabilidade para intervir em questões importantes e humanas como: o que produzir, por quê, para quê, quando e como. Era a lógica que fez explodir a indústria americana e o consumismo; este alastrou-se como rastilho de pólvora pelos países periféricos, transformando-os em fiéis compradores de produtos, em grande parte estranhos, mas rapidamente incorporados a sua cultura, por uma carga avassaladora de recursos midiáticos sobre populações de baixo nível de alfabetização, compreensão crítica e autoestima (FLECK, 2007 p. 2).

De acordo com Hernández (1998, p.66), os projetos e seus significados na história da escolaridade apontam que tanto a escola como as práticas educativas fazem parte de um

---

<sup>5</sup> Segundo Knoll (1997) e Boutinet (2002) apud Leite (2007 p. 15), “a partir do século XVI é possível encontrar registros do uso de projetos nas escolas de arquitetura italianas e, posteriormente, de outros países e áreas, tais como a engenharia”. Ainda de acordo com a autora, “em meados do século XIX há experiências com projetos em escolas secundárias e elementares dos estados Unidos da América” (KNOLL, 1997 apud LEITE, 2007 p. 15).

<sup>6</sup> Ana Cláudia Caldas de Arruda Leite expõe em sua dissertação de mestrado pela PUC-São Paulo, estudos sobre o método de projetos com base nas ideias de Willian Heard Kilpatrick.

“sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando se “conectam” com algumas das necessidades sociais e educativas”.

Partir dessa premissa requer considerarmos que a educação escolar nos dias atuais está inteiramente relacionada aos aspectos social, político, econômico e metodológico; não podemos negar sua responsabilidade sobre a formação de cidadãos capazes de adotar uma posição coerente e articulada, abandonando o senso comum e assumindo uma posição crítica e reflexiva, constituindo-se como sujeito ativo nesta mesma sociedade.

Ora, sabemos que o trabalho pedagógico com projetos implica a existência de uma metodologia suficiente para os objetivos a atingir, nessa reflexão torna-se relevante considerar o significado atribuído nesta prática à palavra “método”. Na história da educação no Brasil, os “métodos” utilizados pelos jesuítas não apenas escolarizava, mas detinha certa “técnica” que além de trazer o conhecimento dos colonizadores, possuía o objetivo de transformar valores, sentimentos e posturas. De acordo com Dewey (1979, p. 238), esses métodos persistiram por décadas, “considerando o final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como tradicional a concepção até então dominante”.

Ao final do século XIX, as críticas à pedagogia tradicional, ocasionaram o surgimento de outras concepções e abordagens sobre a educação escolar, uma procurando manter o poder da escola e sua função de equalização social, como a Pedagogia Nova ou Escolanovismo; outras buscando atender aos princípios de produtividade, eficiência e racionalidade propostos pela Pedagogia Tecnicista.

Contudo, reconhecida a necessidade de valorizar as práticas educacionais, o interesse, conhecimento e protagonismo dos estudantes, a propósito de um reajustamento da vida social, as ideias de John Dewey, em sua *filosofia pragmatista* buscou apresentar um novo olhar sobre o cenário educacional.

O pragmatismo compõe a realidade, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência ou natureza, mas, sim de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora, intrinsecamente igual e só diferente pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva. (DEWEY, 1979, p.16)

O pensamento pragmático proposto por Dewey não se constituiria apenas enquanto método, mas como “instrumento de adaptação do homem enquanto organismo vivo em seu ambiente natural, com a intenção de transformá-lo segundo seus interesses individuais e

também coletivos” (SOUZA, 2004 p. 81)<sup>7</sup>. Para o autor, “a filosofia deweyana é um pensamento que se percebeu na tentativa de conectar o pensamento reflexivo com os acontecimentos da experiência diária” (Idem, p. 82). Para o pragmatismo, a experiência não é apenas um fenômeno psíquico, mas relacionado a um mundo natural.

Contudo, considerando as diversas categorias apresentadas pela concepção pragmatista que alicerçou este pensamento, percebemos como necessário neste momento, apenas nos reportamos aquelas que solidificaram o trabalho pedagógico com projetos, a exemplo da experiência e sobre como construir o conhecimento por meio desta. A este respeito, Dewey defendeu uma escola progressiva, admitindo o conhecimento tradicional como estático, enquanto o mundo está em constante mudança. Assim, visa estabelecer uma relação entre a experiência real e a educação (SOUZA, 2004).

Considerando que a inteligência humana diz respeito ao conhecimento humano vindo da experiência, Souza (2004), caracteriza esse pragmatismo presente na teoria como a experiência fundamentada no conhecimento, reconhecendo a mente como transformadora da experiência sobre o objeto do conhecimento. Afirma ser a experiência transformada num fim prático, objetivando apaziguar a *dúvida*, “etapa preparativa de uma ação com vistas a um fim específico” (p 81). Desse modo, a mente torna-se guia para a experiência estabelecendo uma *crença prática* levando à transformação que ela empreender na própria experiência orientando a atividade experimental.

Ao considerarmos o trabalho pedagógico com projetos numa perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem, não apenas reafirmamos a relevância da experiência sobre essa construção, mas admitimos que esta *práxis* pedagógica reconhece a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e a ação sobre o objeto do conhecimento através da mediação.

Com isso, inevitavelmente introduzimos às nossas reflexões a psicologia histórico-cultural de Lev Semionovichi Vygotsky, filósofo bielo-russo que, junto ao pensamento de

---

<sup>7</sup> Rodrigo Augusto de Souza em sua dissertação de mestrado (PUCPR) intitulada **O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira**, apresenta elementos fundamentais dessa escola filosófica no cenário do pragmatismo norte-americano, permitindo sua devida contextualização filosófica e histórica. Há nítida descrição sobre a cena americana responsável pelo surgimento das ideias deweyanas, no final do século XIX e início do século XX, período em que a história dos Estados Unidos é fortemente marcada pela ascensão e consolidação do capitalismo industrial. Assim, o autor remonta a influência desse pensamento na educação brasileira através dos estudos de Anísio Teixeira, entre outros, formando-se um verdadeiro ideário político-pedagógico influenciado pelas ideias deweyanas, cuja leitura recomendamos.

Alexei Nikolaievich Leontiev<sup>8</sup> e Alexander Romanovich Luria<sup>9</sup>, formula uma teoria histórico-cultural enquanto corrente da psicologia, com bases materialistas. Compreendendo o homem como ser histórico e social e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir da coletividade, Vygotsky inaugura um novo olhar sobre o desenvolvimento do ser e consequentemente sobre a educação. No entanto, o contexto histórico em que se faz nascer essa nova perspectiva sempre estará associado, pois sua influência se constituiu como determinante.

O contexto histórico em que estava inserido exigia uma revolução na forma de entender e desenvolver seu país. A União Soviética apresentava sérios problemas sociais, entre eles, a educação. Havia nesse momento histórico pós-revolução um alto índice de analfabetismo, e ainda, o descaso com as pessoas com deficiência. O objetivo de Vygotsky e seus colaboradores era construir uma psicologia marxista para atender e solucionar as contradições sociais. A psicologia burguesa não apresentava condições de superar e revolucionar o *status quo*. Aceitá-la seria negar a revolução e o comunismo. Era necessário criar um novo conceito de homem para uma nova sociedade (CEREZUELA; MORI, 2015 p. 1255).

A influência da teoria marxista sobre suas ideias estava “na visão de totalidade e síntese do homem”, compreendendo-o como ser “histórico, dinâmico e complexo” (CEREZUELA; MORI, 2015 p. 1256), pois, não havia o interesse em utilizar o método numa espécie de adaptação à sociedade. Portanto, “o interesse estava em estruturar uma teoria, que obedecesse ao conjunto do método de análise do fenômeno”, assim seria essencial ter como base a tese marxista<sup>10</sup>, na qual a “história da humanidade é impulsionada pelos avanços tecnológicos (meios para a produção de bens materiais) e pelas mudanças na organização social, política e econômica” (*Idem*).

Compreendendo a escola enquanto espaço privilegiado do aprender, tendo como finalidade esta ação, a construção e apropriação do conhecimento não se faz apenas com o professor enquanto mediador, mas considerando também as ações humanas que se desenvolvem nesse espaço, reforçando o fator determinante que a teoria histórico-cultural

---

<sup>8</sup> Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) foi um dos importantes psicólogos russos. Seu maior interesse foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução do psiquismo humano a apropriação individual da experiência histórica da humanidade. É considerado com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) os principais colaboradores de Vigotski na constituição da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006 apud CEREZUELA; MORI, 2015 p. 1253).

<sup>9</sup> Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialistas, defrontou-se, aos 15 anos com a revolução soviética. Matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais, mas seu interesse voltava-se para a psicologia. Luria foi convidado, em 1924 – mesmo ano que Vigotski – a se juntar ao corpo de jovens cientistas do Instituto de Psicologia de Moscou. Lá associaram-se à Leontiev e estudaram as bases materiais do desenvolvimento psicológico humano (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006 apud CEREZUELA; MORI, 2015 p. 1253).

<sup>10</sup> Duarte (2007, p. 79) afirma que “para se compreender o pensamento de Vygotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica”.

exerce sobre a educação. Nessa reflexão, percebemos a importância de uma metodologia de projetos que considera os diferentes aspectos de desenvolvimento do aprendente numa perspectiva dialética de interação com o meio, essencialmente manifesto de características sociais, históricas e culturais. Desconsiderá-los ou isolá-los seria o mesmo que negar a natureza humana em sua totalidade, percebendo o homem como ser fragmentado.

Assim, não se trata apenas de traçar etapas, objetivos e finalidades num projeto educativo, mas perceber cada aspecto como igualmente importante no processo, criando e recriando situações de aprendizagem repletas de sentido. Cada ação deve ser pensada dentro da compreensão sobre o que aprender e como aprender, assim como o efeito da aprendizagem sobre o objeto do conhecimento, pois há nessa ação, a consciência sobre as influências sociais, culturais e históricas entre os seres humanos e o meio em que vivem.

### **O papel da mediação no contexto da aprendizagem por projetos**

A mediação se estabelece no contexto escolar enquanto fator essencial à prática pedagógica, afinal, para todos aqueles que “fazem” a escola, esta ação deve ser inerente, pois todos estão responsáveis pela formação não apenas pedagógica, mas, humana dos aprendentes. Contudo, a compreensão sobre a mediação enquanto prática docente, será objeto de nossas reflexões. A este respeito, concordamos com João Francisco de Souza, quando aborda a diferentes perspectivas sobre a prática pedagógica:

A professora ou professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz (SOUZA, 2009 p. 24).

Assim, tomamos como um dos aspectos analisados a mediação realizada pelo docente enquanto prática pedagógica na utilização da metodologia de projetos. O conceito de mediação utilizado terá como base o pensamento de Vygotsky, corroborando com a perspectiva de aprendizagem que desenhamos até o momento em nossas reflexões. Atuar sobre o que ainda não está formado na criança, significa atuar sobre a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), pois, “os processos psíquicos já plenamente desenvolvidos, os quais a criança domina com autonomia, constituem o desenvolvimento real/atual da criança” (VYGOTSKY, 2001 apud MARTINS; DUARTE, 2010 p. 174).

Problematizar o objeto do conhecimento no trabalho com projetos, requer a utilização do desenvolvimento das funções psíquicas na ZDP que “estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento, as quais a criança só é capaz de empregar com o auxílio do educador ou de crianças mais experientes” (*idem*). Nesse contexto, o ensinante exerce papel determinante enquanto mediador, pois é sua função criar e recriar a partir dos conhecimentos sociais, históricos e culturais de seus aprendentes, um novo contexto de aprendizagem.

Desse modo, as funções psíquicas que estão na ZDP naquele momento, serão num outro momento, convertidas em desenvolvimento real, ou seja, o que a criança consegue realizar hoje com mediação coletiva ou individual (*plano interpessoal*), conseguirá fazer amanhã sem tais mediações (*plano intrapessoal*), construindo assim, seu desenvolvimento individual. Nesse aspecto, a imitação é considerada por Vygotsky como algo positivo.

O desenvolvimento decorrente da “colaboração via imitação” é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. Isso porque a imitação não é uma simples transferência mecânica da conduta de um ser a outro, mas implica uma determinada compreensão do significado da ação do outro (VYGOTSKY, 2001 apud MATINS; DUARTE. 2010 p. 176).

Nesse contexto, o uso dos signos e ferramentas para Vygotsky toma espaço enquanto processo inerente a um conceito mais amplo, a atividade mediadora. Essa atividade tem sua relação estabelecida principalmente através da linguagem enquanto espaço de organização e desenvolvimento dos processos de pensamentos. Para Vygotsky (1989, p. 131), existe vivacidade na relação entre o pensamento e a palavra, esta, faz nascer o pensamento, pois “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”. O autor afirma que a relação entre pensamento e palavra não é formado e constante, mas “surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica” (*idem*).

Podemos considerar dentro da abordagem sócio-histórico-cultural que a linguagem se torna ferramenta de grande importância para o mediador, é através dela que as relações se estabelecem e fazem sentido para o aprendente. Ressaltamos a amplitude da fala à medida que o aprendente se relaciona com os demais participantes da comunidade, “isso favorece a autorregulação. Dá-se aí a internalização como movimento ativo em que a criança, por exemplo, vai se apropriando do social de uma maneira particular”. (CHACON; BANHOS, 2018 p. 52).

De acordo com Luria (1991), ao assimilar a linguagem<sup>11</sup>, uma criança adquire aptidão para criar novas maneiras de organizar sua percepção e memória, passando a compreender outras possibilidades mais complexas em sua relação sobre o objeto do conhecimento presentes no mundo exterior estando mais capaz para formular suas próprias conclusões e observações, deduzir e fazer uso sobre todas as possibilidades do pensamento. Assim, “é pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura. Há, nesse sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos” (COSTAS; FERREIRA, 2011 p. 211).

Dentro da pedagogia de projetos, a mediação começa no momento em que o pensamento sobre as situações de aprendizagem são planejadas, organizadas e executadas na prática. Seu fim não está na execução em si, mas no resultado que proporciona ao aprendente, num processo constante de construção do conhecimento. Ao interagir com o objeto do conhecimento numa situação mediada de aprendizagem, ao aprendente é possibilitada a oportunidade de criação do pensamento que faz uso da linguagem para interagir com o meio e as influências advindas das experiências sócio-histórico-culturais que este lhes proporciona.

### **Algumas reflexões sobre a escola, o currículo e práticas pedagógicas**

No cerne da teoria vygotskyana é possível perceber suas percepções sobre a educação e como a escola possui as ferramentas necessárias para organizar seu pensamento na intenção da valorização dos saberes historicamente construídos e das experiências sociais e culturais, ao mesmo tempo em que possa estabelecer o processo de escolarização que lhe é atribuído. De acordo com Rego (1995, p. 103), Vygotsky chama atenção para o fato de que “ a escola por oferecer conteúdo e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada”.

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (REGO, 1995 p. 104).

---

<sup>11</sup> Para Vygotsky, a linguagem não se restringe apenas a utilização de sons, mas há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação dos movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente como som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza. (VYGOTSKY, 1996, p. 33 apud COSTAS; FERREIRA, 2011 p. 211).

Desse modo, Hernández (1998), nos chama atenção para as contribuições que a metodologia de projetos pode trazer para a organização de estratégias na construção dos conhecimentos escolares, tanto em relação ao tratamento da informação quanto aos diferentes conteúdos “em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (p. 61). Para o autor, a escola precisa ser vista como geradora de cultura e não apenas de aprendizagem de conteúdo, considerando a “sala de aula como um cenário com cultura própria (mas não única). Cultura que se vai definindo mediante as diferentes formas de discurso que se desenvolvem e se encenam nas situações de aula” (HERNANDÉZ, 1998 p. 32). Os problemas para aprender e pensar são “complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida [...], a complexidade conceitual e vital dos alunos (desde os primeiros anos de vida) e das situações de aprendizagem que vivem dentro e fora da escola” (*idem*).

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido através da prática docente, Vygotsky aponta a ideia de que o ensino “é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, “que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento” que, apesar de estarem presentes no sujeito, “necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica” (REGO, 1995 p. 107). Nesse sentido, a prática docente não apenas pode como deve considerar os conhecimentos acumulados pelo aprendente para que possa provocar a construção de novos conhecimentos.

Numa linguagem vygotkiana, essa prática seria o mesmo que “incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens” (REGO, 2015 p. 108). Esse movimento, percebido no trabalho pedagógico com projetos, considera uma mudança pedagógica na ação do ensinante, fazendo deste também aprendiz, ao mesmo tempo em que sendo mediador do processo, permite o descobrimento do aprendente, fazendo dessa ação, ponto de partida para novas aprendizagens. Hernández (1998, p. 90), nos traz uma concepção de escola e educação como:

- a) A abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula e que vão além do currículo básico.
- b) A importância da relação com a informação que, na atualidade, se produz e circula de maneira diferente da que acontecia em épocas recentes; os problemas que estudam os saberes organizados; o contraste de pontos de vista e a ideia de que a realidade não “é” senão para o sistema ou para a pessoa que a define. Daí a importância de saber reconhecer os “lugares” dos quais se fala, as relações de exclusão que se favorecem e de construir critérios avaliativos para relacionar-se com essas interpretações.
- c) O papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz.
- d) A importância da atitude de escuta; o professor como base para construir com os alunos experiências substantivas de aprendizagem. Uma experiência substantiva é aquela que não tem um único caminho, permite desenvolver uma atitude investigadora e ajuda os estudantes a dar sentido a suas vidas (aprender deles mesmos) e às situações do mundo que os rodeia. Nesse sentido, o diálogo com a gênese dos fenômenos desde uma perspectiva de reconstrução histórica aparece como fundamental.

São bastante oportunas as colocações, baseadas nos pressupostos de Vygotsky, feitas pelo russo Davidov, sobre o tipo de ensino que de fato impulsiona o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Afirma que a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola. Essa é, segundo ele, a tarefa principal da escola contemporânea frente às exigências das sociedades modernas (DAVIDOV, 1988, p. 3 apud REGO, 2015 p. 108).

É nesse sentido que caminha o trabalho com projetos, no sentido de trazer significado próprio para o conhecimento a ser descoberto, respeitando os diferentes níveis de saberes e experiências, mediando a aprendizagem na direção do conhecimento real, afinal, “ensinar o que o aluno já sabe ou aquilo que está totalmente longe da sua possibilidade de aprender é totalmente ineficaz” (*Idem*). Essa ação para Vygotsky é vista como direcionamento para o desenvolvimento dos processos internos que se efetivam e tornam-se base para novas aprendizagens.

De acordo com Dadydov (1998, p. 81 apud REGO, 2015 p. 108), o pensamento de Vygotsky ressalta que a escola deve ser capaz de “desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados”, ou seja, a escola não deve se restringir à transmissão dos conteúdos, “mas principalmente ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado de modo que ele possa praticar autonomamente ao longo de sua vida”. Essa prática não se dá apenas no ambiente escolar, mas também fora dele, sendo a tarefa principal da escola contemporânea em detrimento das exigências das sociedades modernas.

O que entendemos como pós-modernidade ou “modernidade tardia” (HERNANDÉZ, 1998), é apontada por Hargreaves (1996) enquanto condição social, nos quais os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais estão presentes, daí não ser mais possível para a escola se colocar indiferente a esta realidade intrínseca a ela. Nesse ínterim, o espaço escolar encontra demandas ou desafios que ultrapassam os conteúdos presentes no núcleo duro dos currículos, dentre os quais estão “a necessidade de selecionar e estabelecer critérios de avaliação, decidir o que aprender, com e para quê, dar atenção ao internacionalismo e o que traz consigo de valores de respeito, solidariedade e tolerância” (HERNANDÉZ, 1998 p. 45), além disso, criar possibilidades para o “desenvolvimento das capacidades cognitivas de ordem superior, tanto pessoais quanto sociais e interpretar as opções ideológicas e de configuração do mundo” (*Idem*).

Nesse aspecto, o pensamento de Vygotsky coaduna com as propostas de trabalhos com projetos uma vez que concorda com um “redimensionamento do valor das interações sociais” nas relações entre seus pares no contexto escolar. De acordo com o Rego (2015, p. 110), essas passam a ser entendidas como condição necessária para “a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade”. A somatização destas, traz como resultado o alcance de objetivos, cabendo, portanto, ao professor, “não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula”.

Trabalhar com projetos, implica reconsiderar e repensar a organização curricular proposta, numa perspectiva transdisciplinar de educação que possibilita não apenas a construção do conhecimento sobre os conteúdos de cada disciplina, mas o quanto estes podem

se relacionar ao cotidiano do aprendente, suas experiências prévias, sua capacidade e limitação ao abordar o objeto do conhecimento. Para Vygotsky, este olhar implica considerar

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertório, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 2015 p. 110).

Desse modo, a prática pedagógica docente ainda continua sendo, não o único, mas o principal meio de intervenção na ZDP do aprendente, uma vez que se torna mediador desse processo. Seu nível de experiência e informação, sua visão de mundo, além da capacidade de tornar acessível o patrimônio cultural construído anteriormente por homens e mulheres, lhe possibilita a prática que desafia o desenvolvimento do aprendente e seus processos de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de interação entre sujeito e objeto do conhecimento permeada de experiências sociais e culturais, faz da abordagem sócio-histórico-cultural o “trilho” que permite vislumbrar as possibilidades do trabalho com projetos no ambiente escolar. Considerando sua visão interdisciplinar sobre a aprendizagem, torna-se possível perceber práticas pedagógicas docentes que consideram saberes e experiências dos aprendentes, mas que ao mesmo tempo, permitem momentos de atividade criadora através da mediação. Sendo a escola espaço privilegiado sobre o conhecimento historicamente construído, ela também possibilita o contato do aprendente com o desenvolvimento de habilidades que estão não apenas no espaço cognitivo, mas social.

O pensamento de Vygotsky modifica o olhar que temos sobre a escola. Ele nos convida a construir uma escola em que o diálogo, a dúvida, a discussão, o questionamento e partilha de saberes é condição fundamental. Nela, há espaço para o que transforma, para o que é diferente, para o erro, assim como para as incoerências, dá oportunidade para a colaboração mútua e impulsiona a criatividade. É nessa escola que os professores e estudantes constroem sua autonomia, pensam e refletem a respeito do seu próprio processo de construção de conhecimento, e tendo acesso a diversas informações. “Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado”.

A diversidade de possibilidades de trabalhos com projetos, requer ainda, preparação docente, não apenas no pensar o projeto, mas em sua execução. Esta requer o desenvolvimento de habilidades que proporcionarão ao aprendente entrar em contato com experiências desafiadoras dentro do propósito de não apenas construir conhecimento, mas sobretudo desenvolver-se. Ainda percebemos importante necessidade não apenas de formação docente, fundamentação e compreensão teórica acerca do trabalho com projetos, não apenas por possibilitar uma base educativa social, histórica e cultural, mas por sua riqueza enquanto estratégia pedagógica de intervenção na realidade para a construção da aprendizagem e desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **A educação escolar e a teoria histórico-cultural**. VII Congressos Nacional de Educação – EDUCERE. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. Paraná: 2015.

CHACON, Jerri Adriano Villanova; BANHOS, Marlene Oliveira Garcia. **Aprendizagem Significativa**. Curso de Pós-Graduação- EAD (Apostila), 2019.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista ibero-americana de educação**. n.º 55 p. 205-223, 2011.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de projetos**. Disponível em: [https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/artigos/dialogo/2007\\_n11/mlsfleck.pdf](https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/dialogo/2007_n11/mlsfleck.pdf) Acesso em: 18/04/2019.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução Anísio S. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1967.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

DUBEUX, Maria Helena Santos; TELES, Rosilda. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. IN: **Pacto Nacional pela educação na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequencias

didáticas: ano 1. Unidade 06/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança:** os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITE, Ana Cláudia Caldas de Arruda. **A noção de projeto na educação:** o “método de projeto” de Willian Reard Kilpatrick. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich; VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira.** Dissertação de Mestrado. PUC-PR, Curitiba: 2004.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** José Batista Neto; Eliete Santiago (orgs.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.