

## **Práticas pedagógicas no 3º ano do ensino fundamental à luz do enfoque histórico-cultural: desafios e possibilidades**

Eliéte Zanelato<sup>1</sup>

Joice Kely Ribeiro Ferreira<sup>2</sup>

Josué José de Carvalho Filho<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O objetivo do presente trabalho é analisar os desafios e as possibilidades identificadas nas práticas pedagógicas de professores do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Ariquemes/RO. O referencial teórico, que embasou as reflexões, se estruturou por autores que se sustentam no Enfoque Histórico-Cultural (EHC), tais como: Vygotski (2001), Saviani (2008, 2011) e Gasparin (2012). Para a coleta/produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e observações das aulas. Os resultados demonstram que, dentre os desafios encontrados pelas professoras, encontra-se: o atraso na aprendizagem de leitura e escrita em decorrência do período de isolamento social, a ausência de um auxiliar em sala de aula, a falta de atenção e foco dos alunos durante as aulas e as formações continuadas dissociadas da realidade específica de algumas escolas municipais. Contudo, apesar dos desafios encontrados, as professoras criam possibilidades para desenvolver práticas pedagógicas significativas, se utilizando de avaliações diagnósticas

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora adjunta da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Mestrado Profissional). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Enfoque Histórico-Cultural (GEPEEHC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2157-2492>. E-mail: [eliete@unir.br](mailto:eliete@unir.br)

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Enfoque Histórico-Cultural (GEPEEHC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4212-068X>. E-mail: [joicemdo@outlook.com](mailto:joicemdo@outlook.com)

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Práxis da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3784-3242>. E-mail: [carvalhofilho.josue@unir.br](mailto:carvalhofilho.josue@unir.br)

constantes, e interrelacionando conhecimentos científicos com a prática social dos estudantes.

**Palavras-chave:** enfoque histórico-cultural; anos iniciais; práticas pedagógicas.

## **Pedagogical practices in the 3rd year of elementary education in the light of the historical-cultural approach: challenges and possibilities**

### **ABSTRACT**

The objective of the present work is to analyze the challenges and possibilities identified in the pedagogical practices of teachers in the 3rd year of Elementary School in two municipal schools in Ariquemes/RO. The theoretical framework that supported the reflections was structured by authors based on the Historical-Cultural Approach (HCS), such as Vygotski (2001), Saviani (2008, 2011) and Gasparin (2012). For the collection/production of data, semi-structured interviews were carried out with the teachers and observations of the classes. The results show that, among the challenges encountered by the teachers, there are: the delay in learning to read and write due to the period of social isolation, the absence of an assistant in the classroom, the lack of attention and focus of the students during classes and continuing education dissociated from the specific reality of some municipal schools. However, despite the challenges encountered, the teachers create possibilities to develop meaningful pedagogical practices, using constant diagnostic evaluations, and interrelating scientific knowledge with the students' social practice.

**Keywords:** historical-cultural approach; early years; pedagogical practices.

## **Práticas pedagógicas en el 3º año de educación primaria a la luz del enfoque histórico-cultural: desafíos y posibilidades**

### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los desafíos y posibilidades identificados en las prácticas pedagógicas de docentes del 3º año de la Enseñanza Fundamental en dos escuelas municipales de Ariquemes/RO. El marco teórico que sustentó las reflexiones fue estructurado por autores basados en el Enfoque Histórico-Cultural (HCS), como Vygotski (2001), Saviani (2008, 2011) y Gasparin (2012). Para la recolección/producción de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes y observaciones de las clases. Los resultados muestran que, entre los desafíos encontrados por los docentes, se encuentran: el retraso en el aprendizaje de la lectura y la escritura debido al período de aislamiento social, la ausencia de un asistente en el aula, la falta de atención y concentración de los estudiantes durante las clases y la formación continua desvinculada de la realidad específica de algunas escuelas municipales. Sin embargo, a pesar de los desafíos encontrados, los docentes crean posibilidades para desarrollar prácticas pedagógicas significativas, utilizando evaluaciones diagnósticas constantes e interrelacionando el conocimiento científico con la práctica social de los estudiantes.

**Palabras clave:** enfoque histórico-cultural; primeros años; prácticas pedagógicas.

### **INTRODUÇÃO**

O impacto acarretado pela pandemia do coronavírus (COVID-19) impôs severas mudanças na rotina da população mundial. Diversas áreas foram atingidas por essa situação de calamidade pública, entre elas, a educação. Logo após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar a COVID-19 como uma pandemia mundial, o Ministério da Educação (MEC) passou a definir protocolos para a prevenção ao contágio da COVID-19 nas escolas.

O desafio central da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia e a elaboração de novas estratégias para o processo de ensino e aprendizagem. Uma das medidas emergenciais tomadas foi a inserção do ensino remoto nas escolas (2020-2021), visando substituir as atividades de ensino presencial, que posteriormente foi substituído pela modalidade híbrida, e, com a contenção dos casos de covid-19 e distribuição de vacinas, a retomada das atividades presenciais. Especificamente em Ariquemes-RO, lócus da pesquisa, o retorno presencial ocorreu alternado com o híbrido a partir de setembro de 2021, conseqüentemente após a contenção dos casos, o retorno obrigatório do ensino presencial.

Ao considerar a escola como uma das poucas instituições delineadas, com a possibilidade de os alunos construírem sistematicamente o conhecimento mais bem elaborado, a criação de algumas possibilidades e condições favoráveis se torna importante para que alunos e professores possam analisar sobre sua prática social e atender as necessidades efetivas da realidade da escola. Isso porque, quanto mais instrumentalizados os professores estiverem, mais condições terão para oportunizar uma interpretação crítica da realidade também para seus estudantes.

Muitos estudantes chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem devidamente alfabetizados, conforme apontam os resultados expostos em Brasil (2017). Com o contexto de pandemia e a necessidade de isolamento social o problema foi agravado. Isso impõe inúmeros desafios aos professores que precisam trabalhar com os conteúdos próprios desse ano/série, juntamente com o processo de alfabetização. Para além das dificuldades encontradas, muitos professores logram êxitos em suas práticas de ensino e os estudantes conseguem superar suas defasagens na aprendizagem.

Diante disso, se faz necessário estudar teoricamente a realidade concreta, para compreender de que forma os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas, de modo a enfrentar tais desafios, para então pensar em possibilidades de superação das dificuldades na aprendizagem dos estudantes. A proposta no trabalho em tela consiste em investigar: quais são as práticas

pedagógicas utilizadas pelos professores do 3º ano para superar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem?

Assim, o objetivo geral do presente trabalho é o de analisar os desafios e as possibilidades identificadas nas práticas pedagógicas de professores do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Ariquemes/RO. Para atingir tal propósito, como objetivos específicos elencaram-se: compreender os fundamentos teóricos e metodológicos do Enfoque Histórico-Cultural (EHC), e identificar as práticas pedagógicas de professores do 3º ano do Ensino Fundamental.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo se fundamenta metodologicamente no Materialismo Histórico e Dialético, o qual dá sustentação ao Enfoque Histórico-Cultural (EHC)<sup>4</sup>. Esses fundamentos incluem a atividade humana como prática social para a elaboração científica do conhecimento. Além disso, ele defende que a explicação científica é uma das atividades da existência social e que está relacionada à prática docente, uma vez que ela pode nos levar a pensar teoricamente sobre os processos de ensino e aprendizagem que os professores empregam na prática. Isso nos leva além da aparência inicialmente observada e em busca da essência do conhecimento em suas relações.

Segundo Vygotski (1997, p. 268), devemos buscar o princípio da interpretabilidade, situando o fenômeno em seu contexto mais amplo, pois interpretar significa fazer conexões entre diferentes fatos ou grupos de fatos; olhando para o processo de reconhecimento do objeto, devemos estar atentos à dinâmica e ao processo histórico. O método analítico proposto por Vygotski (2000) preconiza três momentos: analisar processos em vez de objetos, procurando causalidade dinâmica neles; análise explicativa em vez de descritiva, procurando causas e análise genética; procurando essência, determinando como eram os processos antes de serem fossilizados/automatizados.

---

<sup>4</sup> O EHC está sendo compreendido como aqueles autores que se sustentam na mesma base epistemológica, o materialismo histórico e dialético, incluindo autores da Psicologia Histórico-Cultural, do Ensino Desenvolvimental e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para uma melhor interpretação dos dados da pesquisa, no primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de autores do Enfoque Histórico-Cultural, recorrendo também aos pressupostos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial aos autores Saviani (2008, 2011) e Gasparin (2012).

Essa pesquisa faz parte de uma pesquisa maior que envolve todas as escolas municipais do perímetro urbano de Ariquemes/RO e é resultado de uma pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas em Iniciação Científica (PIBIC). Especificamente para o artigo em tela, foram realizadas pesquisas em duas escolas municipais de tempo integral na cidade de Ariquemes/RO, em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de cada escola.

Para o reconhecimento do lócus da pesquisa (prática social inicial) foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras. Conforme esclarecem Boni e Quaresma (2005, p. 75):

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Em ambas as escolas as entrevistas foram antecipadamente agendadas em uma sala reservada pelas professoras, ocorrendo no horário de seus planejamentos, não interferindo, assim, em suas atividades de regência. Por motivos éticos, a identificação das professoras e das escolas não serão divulgadas e serão nomeadas por Professora 1 e 2, Escola 1 e Escola 2, conforme compromisso firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além das entrevistas, foram realizadas observações e participações nas aulas, auxiliando os alunos nas atividades propostas pelas professoras. As observações ocorreram nas atividades da turma, em dias consecutivos, no período vespertino, totalizando cinco dias no decorrer de uma semana, por vinte horas. Na escola 1 ocorreu no mês de dezembro de 2021, e na escola 2, no mês de maio de 2022.

No próximo tópico será apresentada a sustentação teórica do presente trabalho e, em seguida, as análises e interpretações dos dados em diálogo com tais sustentações.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As mudanças sociais nas últimas décadas são inegáveis e, como tal, as escolas e os modelos educacionais vivem em constante construção e reconstrução da realidade social, ou da prática social. Ao longo dos anos, a pedagogia se estabeleceu como uma associação educativa, entendida como uma forma de aprendizagem ou estabelecimento de um processo educativo (PIRES, 1997). Pode-se dizer que o desenvolvimento da pedagogia está intimamente relacionado com a prática educativa, constituindo-se como teoria ou ciência de tal prática, em alguns casos, condizente com a própria forma proposital de como a educação é conduzida.

Os métodos utilizados pelas escolas podem levar a um maior sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Nas últimas décadas, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa ressaltar a importância das escolas e de uma reorganização do processo educacional, tornando-o mais crítico e participativo.

A PHC é uma pedagogia baseada no materialismo histórico e dialético de Marx, e seu objetivo está voltado para a defesa da escola pública e de qualidade para todos. Saviani (2008, p. 54-55) destaca que “uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; [...] estará interessada em métodos de ensino eficazes”. Portanto, ela institui uma teoria pedagógica que se preocupa com os problemas educacionais de modo a atender todas as classes sociais.

Para essa pedagogia, as escolas devem possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Saviani (2011, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é um ato de produção direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens”. O objetivo é que os alunos usem o conhecimento que foi gerado e produzam novos conhecimentos a partir de então.

De acordo com Saviani (2011, p. 76):

Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia

Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a valorização dos conhecimentos de alunos e professores, uma vez que deverão servir de base para o aprofundamento e análise de outros conhecimentos mais complexos. Para discutir a PHC, Saviani (2008) fala sobre cinco etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Tais etapas também foram discutidas por Gasparin (2012) na tentativa de criar uma didática para a PHC e ambos os autores trazem contribuições relevantes para compreender as práticas pedagógicas.

A prática social inicial, primeira etapa, tem como ponto de partida os conhecimentos já apropriados pelos educandos e o conhecimento prévio do professor, o assunto será de interesse comum ao grupo social. Segundo Gasparin (2012, p. 13), “uma das formas de motivar os alunos é conhecer a sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto”, ou seja, ao abordar o conteúdo, os educadores devem estar atentos à situação real dos alunos, promovendo assim condições para a apropriação de conhecimentos.

Saviani (2008), esclarece que o professor terá um conhecimento sintético acerca do assunto como ponto de partida, mesmo que seja precário, e será o responsável pelo direcionamento do processo de ensino e aprendizagem para que os estudantes ampliem seu conhecimento sincrético a níveis mais elevados.

A segunda etapa é a fase da problematização, que, segundo Gasparin (2012, p. 33), é descrita como o “elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”. A problematização é o caminho para instigar o raciocínio que motiva os alunos a se engajarem na aprendizagem significativa e, segundo Saviani (2008, p. 57), “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Dessa forma, os professores investigam diferentes dimensões do que estão aprendendo, estimulando a curiosidade e a pesquisa sobre as variadas diversidades dos conteúdos.

A “instrumentalização”, terceira etapa, conforme Gasparin (2012, p. 49), “é sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo”. A instrumentalização é toda a metodologia, e é todo o trabalho de professores com alunos para possibilitar a apropriação de conhecimentos.

De acordo com Saviani (2008), “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Para que exista tal apropriação, o professor pode se utilizar de metodologias que envolvam a transmissão direta, quanto indireta dos conhecimentos.

Na quarta etapa, a “catarse” é compreendida como uma elaboração sobre o assunto estudado, permitindo que os alunos se expressem a partir do conteúdo do trabalho anterior. Saviani (2011) explica que é a “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”.

Gasparin (2012, p. 124), completa que “a Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola”. Seria chegar a elaboração do conhecimento sintético sobre o assunto estudado.

A última etapa é a “prática social final”, chegando a um novo nível atual de desenvolvimento do aluno e fazendo novas sugestões com base no que já foi aprendido. Aqui, professores e alunos demonstram o quão bem eles entendem a aprendizagem. A prática social final é o retorno do conteúdo, “esta etapa representa o objetivo da unidade de estudo, a dimensão do conteúdo e a transferência teórico-prática dos conceitos adquiridos” (GASPARIN, 2012, p. 141).

Assim, esse retorno à prática social permite a ampliação do conhecimento a partir de uma perspectiva holística, relevante para o que é ensinado em sala de aula e para a prática social cotidiana dos alunos. Porém, na etapa final, a etapa inicial retorna, agora não mais baseada no senso comum (síncrese), mas com conhecimentos mais desenvolvidos (síntese), aumentando com o conhecimento científico. Estabelecendo uma nova forma de pensar, compreender e julgar os fatos. Saviani (2008) defende que a prática social final do conteúdo

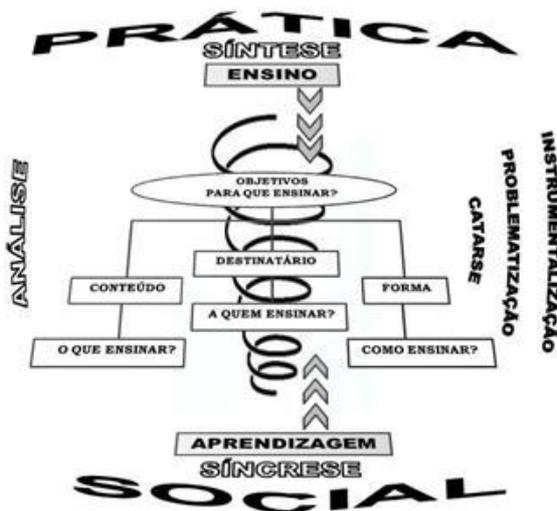
pode transcender o nível institucional e se tornar uma prática da vida social.

Usando a PHC, os professores não desconsideram as experiências sociais iniciais dos alunos, mas sim, dão mais elementos teóricos sistematizados para que eles aprofundem suas compreensões do mundo e das relações sociais. Segundo Gasparin (2012, p. 13), “os alunos devem ser desafiados, mobilizados e sensíveis, devem perceber alguma relação entre o conteúdo e seu cotidiano, suas necessidades, problemas e interesses”. É importante notar que o professor sempre tem que usar e adaptar esse método para tornar o ensino proficiente e eficaz, permitindo que seus alunos adquiram novos conhecimentos e complementem o que já possuem.

Vygotski (2000) defende que, na educação escolar, o professor deve considerar o nível de desenvolvimento dos alunos, oportunizando-lhes acesso a conhecimentos sistematicamente organizados, e que impulsionem o desenvolvimento psíquico da criança para estágios mais avançados. Isso possibilita o direcionamento do aluno para alcançar seu potencial.

Cabe destacar que Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) defendem os fundamentos da didática histórico-crítica conforme a figura abaixo.

**Figura 1** - Fundamentos da didática histórico-crítica



**Fonte:** Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 13).

Como se observa na Figura 1, a estrutura das atividades de ensino, reconhecidas e determinadas por cada professor nas peculiaridades de seu campo de conhecimento, possibilita a organização do plano de ensino para expressar as características essenciais que os alunos devem absorver no decorrer da educação escolar.

O processo que vai da síntese à síntese, ou seja, do conhecimento do senso comum para aquele mais elaborado e conceitual, deve se dar por um processo dialético em que os professores identifiquem a finalidade do ensino (objetivos), seus objetos de ensino (conteúdos) e as possíveis ações e operações “a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar)” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 12).

Os autores apresentam a dinâmica e função de suas atividades de ensino, ou seja, os objetivos do planejamento (qual a finalidade instrucional), seu objeto de ensino (quais conteúdos gerados a partir do conhecimento sistemático e transformado em conhecimento escolar, e possíveis ações para serem efetivas combinações de ferramentas culturais de divulgação (a forma de implementação ensino e aprendizagem escolar).

De acordo com Maciel e Oliveira (2018, p. 98-99):

Para Vygotski e seus colaboradores, a constituição subjetiva do gênero humano apenas é possível no interior das relações sociais concretas e com base nos instrumentos sociais que estão disponíveis. Assim, a escola deveria possibilitar o desenvolvimento integral, por meio de uma pedagogia intencional, que possibilite ao escolar sair de um estágio primário para o acesso a funções superiores da ação humana: o uso da linguagem, o exercício da vontade, do poder criativo, da atuação com os signos sociais.

Nesse sentido, o ensino a partir do EHC deve ser projetado para estimular o interesse e a iniciativa de professores e alunos, para facilitar o diálogo dos alunos entre si e com os professores, valorizar o diálogo com a cultura historicamente acumulada, levar em

consideração os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, sem perder a sistematização lógica do conhecimento, sua ordenação e classificação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados que são apresentados a seguir foram obtidos a partir de dois instrumentos (entrevistas com as docentes e observações em sala de aula), em duas instituições educacionais, sendo uma turma de terceiro ano de cada escola. O reconhecimento da prática social inicial se deu a partir de entrevista com a professora regente da turma e por meio de observações.

No decorrer da entrevista, a professora 1 relatou que era graduada em Pedagogia e possuía Pós-graduação em nível de Especialização em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela relatou que atua há 14 anos na educação, sendo que, destes, seis foram com turmas de terceiro ano. Já a professora 2, relatou que possuía nível médio em Magistério, graduação em licenciatura em Matemática e possuía Pós-graduação em nível de Especialização em Psicopedagogia. Ela informou que atua há 20 anos na educação, sendo que, destes, apenas um com turma de terceiro ano.

Questionou-se sobre a utilização de elementos teóricos e práticos adquiridos durante a graduação e/ou pós-graduação. A professora 1 relatou o proveito de diversos materiais, dados ou referências na utilização de suas atividades de ensino, “principalmente no ciclo de alfabetização”, como o uso da leitura.

Ao questioná-las se ambas participam de capacitações promovidas pela prefeitura e se tais capacitações atendem suas necessidades no desenvolvimento da prática pedagógica, as professoras afirmaram que sim, embora elas considerem que boa parte delas sejam repetitivas, apresentando sempre a mesma abordagem.

A professora 2 informou que, com os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e pós-graduação, teve condições de “identificar melhor as dificuldades dos alunos, podendo assim elaborar atividades que possam suprir tais necessidades”. Corroborando com o relato acima, Souza, Fernandes e Freire (2019, p. 3) informam que:

A criança está em constante aprendizagem, por isso não se pode avaliar uma criança, apenas em aspecto, uma vez que cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente, e de desenvolvimento cognitivo também, sendo assim o professor deve ter várias maneiras de avaliar, como também analisar a aprendizagem dos alunos, cada criança aprende ao seu modo, ao seu ritmo e deve ser respeitado, é através dessa análise que o docente saberá quais as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades.

A análise dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças se faz necessária para definir os conteúdos e as formas de ensino durante o processo de escolarização, possibilitando atuar na zona de desenvolvimento próxima ou proximal, ou iminente da criança e promovendo condições para impulsionar seu desenvolvimento.

Com base nas explicações de Gasparin (2012, p. 24), “[...] o professor toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser atingida”. Conhecer os níveis de aprendizagem é um ponto de partida para o planejamento do trabalho docente.

Na escola 2 foi relatado pela professora algumas dificuldades em relação aos alunos especiais, por falta de suporte da escola, pois não possuíam “cuidadores”, ou alguém para orientá-los. No momento da observação pôde-se perceber esta dificuldade: na sala constava um aluno especial sem cuidador para instruí-lo e a professora não conseguia dar a atenção necessária para o aluno. Notou-se o esforço da professora em auxiliá-lo, entretanto, existiam outros alunos com dificuldades, o que exigia ainda mais dela.

Nas observações foi notório que alguns alunos apresentavam dificuldades na leitura, e pôde-se intervir nesta lacuna auxiliando a professora no processo da tomada de leituras dos alunos que mais precisavam, possibilitando assim maior acesso à decodificação e interpretação de textos com atividades individualizadas. Gasparin e Petenucci (2014, p. 13-14), avigoram que:

A previsão da prática social próxima e remota no desenvolvimento do trabalho docente e discente permite a ambos direcionar novos olhares ao conteúdo, contribuindo para a compreensão e sentido do mesmo, há uma maior proximidade entre docente e discente. Este envolvimento social com a prática favorece o processo ensino-aprendizagem e oportuniza tanto ao docente como ao discente ser mais observador, analítico e crítico.

No momento das observações em ambas as escolas, contatou-se que no início ou ao final de todas as aulas as professoras realizam uma leitura de histórias, conforme ilustrado na Figura 2. O que inclusive, na escola 1 foi possível auxiliar trazendo algumas fábulas para os alunos lerem e, posteriormente, questioná-los a respeito do que foi lido.

**Figura 2** – Escola 1. Professora lendo a história “O Bicho” no início da aula



**Fonte:** As autoras (2022).

Na escola 2 a professora solicitava que cada aluno se direcionasse até a mesa da presente autora da pesquisa, com o intuito de praticar a leitura, e isso possibilitou analisar quais as dificuldades dos alunos. Além disso, solicitava que o aluno se posicionasse frente à turma para leitura individual da história escrita no quadro, conforme apresentado na Figura 3.

**Figura 3** – Escola 2. Aluna lendo a história “OBAX” no decorrer da aula



**Fonte:** As autoras (2022).

Para além da inegável importância em relação à aprendizagem da leitura e interpretação de textos, o acesso a um variado repertório de informações oportuniza a ampliação da internalização de palavras, cujos significados cumprem a função de mediar a comunicação e a capacidade de elaborar pensamentos, entre outras coisas. O significado da palavra é a unidade entre pensamento e linguagem (VYGOTSKI, 2001).

Ainda na escola 2, notou-se também que uma das grandes dificuldades encontradas em sala de aula era a falta de concentração dos alunos, percebeu-se certa dificuldade da professora em lidar com os alunos. Isso ocorreu, em partes, pela ausência de um cuidador ou até mesmo um estagiário para acompanhar e/ou sanar as dúvidas dos alunos. Isso dificultou a prática da professora, pois exigia dela redobrada atenção para determinados alunos com maiores dificuldades e/ou com deficiência. Conseqüentemente os alunos se dispersavam e acabavam atrapalhando o foco daqueles que ainda não haviam concluído suas tarefas. Durante a entrevista, questionou-se sobre a elaboração de planos de aula: ambas as professoras relataram que é realizada semanalmente, e que disponibilizam de

quatro horas de carga horária semanal para essa tarefa, e ambas consideram o tempo insuficiente. O planejamento é uma atividade que orienta todo o fazer pedagógico, nele o professor precisa definir os conteúdos e as formas de como vai trabalhá-los.

Para isso, precisa identificar o que os alunos já sabem e o que precisam saber, além de estudos que o ajudem a compreender como os alunos aprendem, para então definir estratégias metodológicas que proporcionem a apropriação de conhecimentos. Realizar os planejamentos de maneira apressada pode incorrer no erro de não proporcionar as práticas pedagógicas mais eficientes para a aprendizagem dos estudantes.

Quando questionada sobre as práticas pedagógicas que já desenvolveu em sala de aula e que considera mais eficientes para a aprendizagem dos alunos, a professora 2 relata que:

O teatro e os jogos pedagógicos, voltados principalmente para a disciplina de matemática. Além disso, percebemos que durante o nosso curso trabalhamos muitas atividades práticas voltadas para a educação básica, mas as abordagens teóricas ficaram bastantes, restritas ao âmbito científico, dividindo a prática da teórica, assim muitas vezes não conseguimos utilizar tais métodos ou sugestões por fatores como: tempo, material não acessível, acompanhamento indevido, dificuldade em manter os alunos "controlados".

Fernandes (2010, p. 48) afirma que a utilização de jogos no ambiente escolar traz muitos benefícios para o processo de ensino; a exemplo disso, no jogo as crianças realizam um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo e o jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço. O autor explica que o jogo integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades, como: coordenação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal.

Para a professora 1, a leitura é uma das práticas que mais gosta de desenvolver com os alunos, embora, tenha maior

dificuldade de executá-la. Quando questionado o motivo, ela relatou que sem o ensino presencial, outras habilidades deixaram de ser trabalhadas; em suas palavras: “o que eu acho que perdeu foi a letra cursiva mesmo, porque não vejo como é possível aprender as posições das mãos sem o presencial”.

No terceiro ano da alfabetização espera-se que os alunos leiam e produzam textos com autonomia, sendo necessário que as correspondências som-grafia sejam consolidadas. Esse processo de consolidação envolve questões de natureza ortográfica. Porém, de acordo com o comentário da professora 1, esse processo não tem ocorrido adequadamente, principalmente pela complexidade de sua natureza e pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais que o caracterizam e que foram determinantes durante o período de isolamento social.

Quando questionada a professora 1 acerca da maneira como ela organiza sua prática pedagógica para atender os diferentes níveis de aprendizagem da turma, ela relatou que é “por meio de avaliação diagnóstica, que consegue buscar meios para evoluir o quadro do aluno”. A professora 2 afirma que é “através de planejamento diferenciado e nas aulas de reforço que consegue identificar e organizar sua prática”.

As professoras afirmam investigar os níveis de conhecimentos dos seus alunos para embasar a definição de situações didáticas que os atendam. De acordo com Libâneo (1994), as práticas pedagógicas planejadas pelos professores vão depender dos objetivos, dos conteúdos da disciplina, dos recursos disponíveis, das características dos alunos e de seus níveis de conhecimentos já adquiridos, além de serem reorganizadas, sempre que necessário, a partir de constantes avaliações de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Devido a pandemia e longo período de isolamento social, houve alguns acréscimos nas orientações sobre o processo de ensino a partir do retorno presencial, visando recuperar os prejuízos educacionais identificados. Nos documentos que pautaram como devia ser o ensino no município de Ariquemes/RO, em ambas as escolas, se sugeriu a utilização de materiais pedagógicos diferenciados para as aulas e, principalmente, projetos de incentivo a leitura, escrita e cálculo.

Percebe-se que os professores precisam aprofundar as técnicas de trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que fundamentam a comunicação e a capacidade de pensamento (VYGOTSKI, 2001). Para isso, se faz necessário estudos teórico-práticos para planejar práticas pedagógicas que direcionem para aquisição da leitura e escrita de texto, que sejam significativos para as crianças, possibilitando que elas percebam sua função social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No corrente trabalho buscou-se, à luz do Enfoque Histórico-Cultural, analisar os desafios e as possibilidades identificadas nas práticas pedagógicas de professores do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Ariquemes/RO, e responder à seguinte questão norteadora: Quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 3º ano para superar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem?

Verificou-se que ser professor é uma profissão complexa diante dos diversos desafios enfrentados no dia a dia. Pelo que foi visto durante a pesquisa, foi difícil alcançar o engajamento do aluno nos conteúdos a serem aplicados, seja pela dificuldade de compreensão, do tempo de aula ou do interesse no assunto, assim um dos desafios evidenciados foi o de manter o foco do aluno nas atividades desenvolvidas.

Além disso, e somado a esse, outro desafio é superar os atrasos causados pela pandemia, que, em grande medida, causou maiores diferenças entre os níveis de aprendizagem dos alunos da turma. O atraso na aprendizagem da leitura e escrita de alguns alunos se deu, principalmente, devido ao período de isolamento social e falta de acesso aos conhecimentos.

Outro desafio encontrado foi a falta de um auxiliar em sala de aula, principalmente para atender o estudante com deficiência. A ausência dele, conseqüentemente, dificulta o processo de aprendizagem de todos os alunos. Foi observado, em determinados momentos, que a professora deixava de instruir os alunos que apresentavam um quadro com maior defasagem na aprendizagem, para pôr ordem em sala. Assim, a inserção de um auxiliar e um auxiliar especialista na área de doenças globais, seria de extrema importância

no cotidiano do professor, e possibilitaria que o mesmo utilizasse novas metodologias na sua prática pedagógica.

No que tange à formação continuada de professores, se faz necessário destacar a importância de partir da realidade dos professores e de suas práticas com os seus alunos. No decorrer das capacitações, um professor/palestrante, que já atuou ou atua em sala de aula e que leve em consideração as práticas já vivenciadas, terá melhores condições de contribuir para melhorias efetivas do processo de ensino e aprendizagem. Os professores precisam ser ouvidos para a delimitação e planejamento de capacitações.

Em relação às possibilidades encontradas na pesquisa, pôde-se observar, ao longo do período de permanência em sala de aula e pelas falas das professoras, que elas atuam no sentido de aproximar/relacionar os conhecimentos científicos à situação real dos alunos. Ou seja, interrelacionar o que os alunos precisam saber com os conhecimentos já apropriados.

Outra possibilidade que se verifica é a utilização de avaliações diagnósticas e planejamentos de práticas pedagógicas a partir dos resultados de tais avaliações, criando possibilidades para melhor direcionar o processo de ensino e aprendizagem. Isso permite delimitar um ensino que considere o preconizado por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019). Ou seja, a definição de propósito (para que ensinar), objeto (o que ensinar), forma incorporada na ação e operação (como ensinar) e a devida consideração dos destinatários (quem é ensinado) e das condições objetivas do trabalho educacional (em que condições). Tais componentes constituem o conjunto de decisões e relações que existem entre essa totalidade de elementos constitutivos da atividade humana chamada ensino, que, por sua vez, se concretiza apenas em situações específicas de ensino.

A partir dos dados da pesquisa, verifica-se que se faz importante maiores investimentos públicos em tecnologias para as escolas, para que os professores possam cumprir as recomendações de utilização de materiais pedagógicos diferenciados para as aulas. Um exemplo seria a inserção de uma lousa digital nas salas, com acesso à internet. O professor conseguiria desenvolver sua prática docente de forma mais atrativa para os alunos.

Cabe esclarecer que essas são apenas algumas possibilidades que se apresentam para ampliar o acesso a conhecimentos mais bem elaborados de maneira significativa para os estudantes, em um contexto de instituições de ensino públicas do interior da Amazônia brasileira. Sabe-se que, para existir uma mudança efetiva, esta não depende exclusivamente das práticas pedagógicas dos professores, trata-se de um contexto mais amplo que envolve a sociedade como um todo, desde as políticas de formação docente, os investimentos na área, a priorização da educação como possibilitadora de desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, até uma transformação radical do modelo de sociedade atual.

## Referências

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**, edição 2016. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FERNANDES, N. A. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. Alegrete – RS: UFRGS, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?>. Acesso em: 06 jan. 2022.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. **Rev. Campinas**, SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em: 26/07/2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, Talita Santana; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. As contribuições dos estudos de Vygotski à educação: notas sobre um pensamento revolucionário. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís - MA, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p83-107>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas - SP, v. 19, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 19 de maio 2022.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações (11ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, E. R. S.; FERNANDES, M. A.; FREIRE, K. M. de A. Dificuldades de aprendizagens segundo teorias de Vygotski e Skinner. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59913>. Acesso em: 05/09/2022

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 1997. (Tomo I).

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 2000. (Tomo III).

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

Recebido em: *Janeiro/2023*.

Aprovado em: *Fevereiro/2023*