

## **Vygotsky:** uma base teórica para a proposta do ensino por meio de ciclos

Tarcísio Renan Peireira Sousa Resende<sup>1</sup>

Igor Araújo de Souza<sup>2</sup>

Gisele Silva Lira de Resende<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Há muito tempo, o modelo de escola organizada por ciclo tem sido palco de discussões na comunidade educacional brasileira. Observa-se que existe alguma resistência da parte dos docentes, bem como uma visão distorcida da essência da referida proposta. Nesse sentido, este estudo objetivou analisar as concepções e as bases da escola ciclada, relacionando-as à teoria sociointeracionista de Vygotsky. Trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória, alicerçada em pesquisa bibliográfico-documental. Foram utilizados, como autores basilaes, Vygotsky (2015, 2013, 1998), Rego (2009), Mainardes (2009), além dos documentos oficiais de Mato Grosso (2010) e do Brasil (1996). A formação em ciclos implica à escola considerar o indivíduo como um ser histórico-social, levando em conta o ambiente no qual está inserido e, assim, desenvolver, no ambiente escolar, práticas pedagógicas que ampliem e desenvolvam as capacidades que ainda requerem ser apropriadas e compreendidas, a partir da interação social de cada sujeito. Conclui-se que a proposta das escolas organizadas em ciclos está sedimentada na teoria sociointeracionista de Vygotsky, todavia, alguns fatores são limitantes, dentre eles, a falta de formação suficiente dos professores, para executar a proposta. Acredita-se que, se esta abordagem for bem trabalhada, será possível ter uma escola mais inclusiva, que tenha proximidade com a comunidade, na qual está inserida, que promova maior aproximação do aluno com o conhecimento científico, bem como

---

1 Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor do ensino básico. E-mail: [tarcisio.schwantes@gmail.com](mailto:tarcisio.schwantes@gmail.com)

2 Graduando em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. E-mail: [igor.araujo@outlook.com](mailto:igor.araujo@outlook.com)

3 Pós Doutorado em Educação e Saúde pela UFMT/CUA. Doutora em Ciências Pedagógicas pela Universidad Central Marta Abreu de Las Villas –Cuba. Licenciada em Pedagogia. Bacharel em Serviço Social. Professora na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicada do Araguaia - FACISA, no curso de Direito e Pedagogia. Pesquisadora, no Núcleo de Iniciação Científica, FACISA, na linha Direitos Humanos e Cidadania. E-mail: [giselelira@hotmail.com](mailto:giselelira@hotmail.com)

o possibilite avançar no processo sócio-histórico de humanização, criando possibilidades para que seja um sujeito capaz de contribuir para uma transformação social.

Palavras-chave: Sociointeracionismo. Vygotsky. Organização da escola em ciclos.

**Vygotsky:** a theoretical basis for the proposal of teaching through cycles

## **ABSTRACT**

For a long time, the school model organized by cycle has been the scene of discussions in the Brazilian educational community. It should be noted that there is some resistance on the part of teachers, as well as a distorted view of the substance of the proposal. In this sense, this study aimed to analyze the conceptions and the bases of the cycled school, relating it to the socio-interactionist theory of Vygotsky. This is a descriptive-exploratory research, based on bibliographical-documentary research. Basal authors Vygotsky (2015, 2013, 1998), Rego (2009), Mainardes (2009) Mato Grosso (2010) and Brazil (1996) were used as baseline authors. Teaching through cycles implies that the school considers the individual as a social-historical being, taking into account the environment in which it is inserted, and thus develop pedagogical practices in the school environment that expand and develop the skills that still need to be appropriate and understood from the social interaction of each subject. It is concluded that the proposal of schools organized in cycles is based on the socio-interactionist theory of Vygotsky, however, some factors are limiting, among them the lack of sufficient training of teachers, to execute the proposal. It is believed that if this approach is well worked out, it will be possible to have a more inclusive school that is close to the community in which it is inserted, that promotes closer approximation of the student with the scientific knowledge, as well as the possibility of advancing in the sociohistorical process of humanization, creating possibilities for it to be a subject capable of contributing to a social transformation.

Keywords: Sociointeractionism. Vygotsky. Organization of the school in cycles.

**Vygotsky:** una base teórica para una propuesta de enseñanza por medio de los ciclos

## RESUMEN

El modelo de escuela organizada por ciclo ha sido escenario de discusiones en la comunidad educativa brasileña. Se percibió que existe cierta resistencia por parte docente, así como una visión distorsionada de la esencia de dicha propuesta. En ese sentido, este estudio objetivó analizar las concepciones y las bases de la escuela ciclada, relacionándola a la teoría sociointeraccionista de Vygotsky. Se trata de una investigación descriptiva-exploratoria, basada en la investigación bibliográfica-documental. Ha sido utilizado como autores basales Vygotsky (2015, 2013, 1998), Rego (2009), Mainardes (2009) Mato Grosso (2010) y Brasil (1996). La formación en ciclos implica a la escuela considerar al individuo como un ser histórico-social, teniendo en cuenta el ambiente en el cual está inserto y, así, desarrollar, en el ambiente escolar, prácticas pedagógicas que amplíen y desarrollen las capacidades que aún requieren ser apropiadas y comprendidas, a partir de la interacción social de cada sujeto. Se concluye que la propuesta de las escuelas organizadas en ciclos está sedimentada en la teoría sociointeraccionista de Vygotsky, sin embargo, algunos factores son limitantes, entre ellos la falta de formación suficiente de los profesores, para ejecutar la propuesta. Se cree que si este enfoque for bien trabajado será posible tener una escuela más inclusiva, que tenga proximidad a la comunidad, en la cual está inserta, que promueve mayor aproximación del alumno con el conocimiento científico, así como lo posibilite avanzar en el proceso sociohistórico de humanización, creando posibilidades para que sea un sujeto capaz de contribuir a una transformación social.

Palabras clave: Sociointeraccionismo. Vygotsky. Organización de la escuela en ciclos.

## Introdução

A educação brasileira, de tempos em tempos, apresenta propostas pedagógicas, com vistas à melhoria do ensino. Das várias propostas já apresentadas, uma se destaca em escolas de várias regiões do Brasil: a escola ciclada.

O ensino por meio de ciclos consiste em uma maneira de organização escolar do ensino fundamental, contida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira (BRASIL, 1996). Nesse modelo de ensino, os alunos são agrupados com base na idade e, desse modo, o processo educacional busca o desenvolvimento absoluto do aluno, por meio de atividades que levam em consideração a diversidade da turma como uma força motivadora do processo de ensino e aprendizagem (RESENDE; ARAUJO, 2016).

O novo paradigma transformou totalmente as concepções educacionais. Porém, observa-se que não houve uma preparação adequada ou satisfatória dos profissionais da educação básica, já que, por muito tempo, alguns professores sequer conheciam a verdadeira filosofia dessa proposta de ensino.

Nesse contexto, para entender a concepção da escola ciclada, é indispensável a compreensão da abordagem Sócio-Histórica de Lev Vygotsky, psicólogo russo, que viveu entre os anos de 1896 e 1934 e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. A aprendizagem, para Vygotsky, não era uma simples obtenção de informações, não sucedia a partir de uma mera agregação de ideias contidas na memória, mas era um procedimento interior, funcional, interpessoal, resultante do processo sociointeracionista.

A partir dessas ideias, intencionou-se, neste estudo, analisar as concepções e as bases da escola ciclada, relacionando-as à teoria sociointeracionista de Vygotsky. Para tanto, utilizou-se a pesquisa descritivo-exploratória, alicerçada em um estudo bibliográfico-documental, por meio da análise de obras que discutem a escolaridade em ciclos e as contribuições teóricas de Vygotsky, contando, ainda, com o exame de documentos oficiais disponibilizados por órgãos competentes.

Como autores fundamentais, foram utilizados Vygotsky (2015, 2013, 1998), Rego (2009), Mainardes (2009), dentre outros autores, não menos importantes e, ainda, os documentos oficiais de Mato Grosso (2010) e do Brasil (1996).

Para melhor compreensão leitora, contextualizou-se historicamente, de modo breve, a organização dos ciclos implantados na educação brasileira para, em seguida, tecer considerações acerca do processo histórico-social e do processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, discorreu-se acerca da teoria sociointeracionista de Vygotsky e os elementos que a compõem, relacionando-a à proposta das escolas que

se organizam em ciclos, bem como ao processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que, apesar de essa proposta vigorar há algum tempo na educação brasileira, em alguns estados, e também o fato de que vários autores já discutiram o assunto, é necessária maior reflexão, pois o tema não se exaure aqui, haja vista que são condição *sine qua non* os ajustes por parte dos que realizam a gestão pedagógica em sala de aula, para que, de fato, com base na formação humana, seja garantida a permanência do educando, com equidade e, por consequência, êxito no que se propõe.

### **Breve contextualização acerca da organização por ciclos**

No Brasil, a organização do ensino por meio de ciclos não é uma política contemporânea. Os dados históricos demonstram que as discussões acerca da repetência e as propostas de implantação de políticas de não reprovação existem, desde o começo do século XX. Nos anos de 1920, existiu a proposição da “aprovação em massa” e, nos anos 1950, a implantação da “promoção automática”, como estratégia para diminuir os índices de reprovação ou, até mesmo, abolir essa ação nos primeiros anos de escolaridade (MAINARDES, 2001).

A expansão dessa proposta, no contexto educacional brasileiro, teve início, no ano de 1984, em São Paulo, conhecida como Ciclo Básico de Alfabetização, e, depois, em mais redes de ensino (BARRETO; MITRULIS, 1999; MAINARDES, 2009). Em vários estudos e documentos, percebe-se que, no transcorrer dos anos 1990 e 2000, surgiram várias modalidades de ciclos, que receberam denominações diferentes, como, por exemplo, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos Básicos, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Ciclo Complementar de Alfabetização, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização (RESENDE; ARAÚJO, 2016; MAINARDES, 2009; CURITIBA, 1999; MATO GROSSO, 2010; PONTA GROSSA, 2003; RECIFE, 2003; SALVADOR; 2007).

A forma de organizar a escola em ciclos se baseia em uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, fundamentando-se, primordialmente, nos ritmos diferenciados dos alunos para aprender, na formação de grupos, levando em consideração a idade do aluno, e, especialmente, as propriedades de caráter cognitivo e sócio-cultural-afetivo (RECIFE, 2003).

De acordo com Barreto e Mitrulis (1999), os ciclos abrangem espaço de tempo escolar que vai além das séries anuais, representando uma alternativa de cessar a excessiva fragmentação curricular, que precede do método, no decorrer do processo de escolarização.

Salvador (2007, p. 10) constata, também, que a organização da escola em ciclos se baseia na teoria da aprendizagem fundamentada na interação e/ou socialização entre os pares, para construção e troca de saberes, justificando que “[...] será melhor possibilidade de respeito aos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender, preservando a autoestima, o autoconceito e autoimagem dos alunos”.

Assim, a aprendizagem deve ser contínua, construtiva, não se limitando a uma série, ano ou período, propondo muitas mudanças, como no currículo, na avaliação e na organização, relacionando sempre o tempo necessário para a aprendizagem com as fases de desenvolvimento do indivíduo.

Acredita-se, nesse diapasão, que o modelo por ciclos é um meio, uma forma de minimizar o fracasso escolar, já que, neste caso, ocorre a progressão automática dentro do ciclo.

Vislumbra-se aqui o ensino assentado na construção de uma nova escola, com ideais diferentes, deixando de ser uma escola excludente/classificatória para se tornar inclusiva, que respeita o tempo de cada indivíduo para sua aprendizagem.

Ponta Grossa (2003, p.1380) destaca que essa proposta de ensino “[...] objetiva garantir às crianças a possibilidade de sucesso na escola e o respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional”. Nessa ideia, a escola ciclada obriga a mudar as formas de ensino, assegurando, assim, meios adequados ao processo de aprendizagem.

Logo, a maneira de organizar o estabelecimento escolar, por meio dos ciclos exige uma teoria que entenda a aprendizagem, como um mecanismo que acata as diferenças entre os alunos, em suas especificidades, e que visa sempre elevar os níveis do aprender e do desenvolver.

Esse modelo de organização escolar propõe trabalhar com características exclusivas de cada indivíduo, de forma mais afetiva, interagindo, de maneira agradável e, ainda, garante a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, de um ciclo para outro. Assim, é preciso criar condições institucionais e, ainda, os educadores assumirem a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem (TELÊMACO BORBA, 2008).

Mainardes (2009) indica que, no modelo de ensino ciclado, há duas considerações pertinentes ao fluxo de ideias, por meio das redes sociais e políticas. A primeira é a intenção de suprimir o ato de reprovar, por meios alternativos de escolaridade. Já outra tendência implica uma nova proposta de escola, que deixa de ser excludente e promove igualdade de oportunidades. Assim, o sistema de ensino por meio de ciclos está associado à ideia de democracia, que possui como finalidade uma educação de qualidade para todos, bem como a diminuição da evasão escolar.

Os ciclos de aprendizagem se baseiam na transformação temporal de duração de cada ciclo e fase, aumentando o tempo, para que o sujeito aprenda os conteúdos de cada fase e ciclo, garantindo-se a não retenção, por certo período de tempo escolar, porém se assemelha ao sistema de séries em relação à deliberação do conteúdo que o indivíduo precisa aprender (KRUG, 2001).

O fato de não promover a reprovação nos ciclos de formação é objeto de muitas críticas, o que denota ignorância do teor da proposta. Na verdade, há a previsão da permanência do aluno no mesmo ciclo, em alguns momentos, caso não apresente subsídios suficientes para dar continuidade aos estudos. O diferencial dos ciclos de formação é o modo como é proposto e organizado o conhecimento, isto é, o currículo escolar, o trabalho pedagógico e a objetividade do agrupamento em forma de ciclos.

De acordo com essa organização, a formação de turma não leva em conta os conteúdos que precisam ser adquiridos, porém, consideram-se as idades aproximadas, atribuindo a obrigação da escola em considerar que os sujeitos requerem ser provocados quanto ao desenvolvimento possível, de acordo com as idades em que se encontram (KRUG, 2001).

Essas transformações dificultam aos educadores compreender as mudanças conceituais de organização pedagógica no âmbito escolar. Não é só uma questão de metodologia, mas, sim, faz-se necessário apreender para poder executar adequadamente o que se propõe.

Os ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socio-culturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo

da comunidade escolar). De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos (MAINARDES, 2009, p.62).

Para compreender as transformações possíveis de serem efetivadas entre a política educacional e a concretização da proposta, é necessário também observar que há influência das vivências e experiências da comunidade envolvida no processo educacional.

Aqui se encontram elementos do processo sociointeracionista, que prioriza a convivência dos indivíduos com seus pares, que valoriza a cultura, que vê o outro como um ser inacabado, passível de transformações e, como sujeito ativo que, também, potencializa suas capacidades, a partir do seu grupo, dentro de um processo dinâmico.

### **Algumas considerações sobre o processo histórico-social e o processo de ensino-aprendizagem**

Toda proposta de ensino é alicerçada em teorias psicológicas e/ou pedagógicas. Logo, torna-se necessário conhecer a teoria de Vygotsky, que contribui de maneira muito significativa para a compreensão da proposta do ensino ciclado. Essa proposta educacional destaca a relação entre os indivíduos e o ambiente no qual o aluno está inserido. Esses aspectos são os principais meios para a construção do saber, sendo levados em conta fatores, como a linguagem, a forma dialética adotada e a interação. Nesse contexto, as concepções de Vygotsky contribuíram fortemente para a compreensão da escola ciclada.

Nascido em 1896, na Bielo Rússia, foi o primeiro psicólogo moderno a propor os meios pelos quais a cultura faz parte da natureza de cada indivíduo, ao afirmar que os papéis psicológicos são um resultado de atividade do cérebro. Conseguiu esclarecer a modificação dos mecanismos psicológicos simples em processos difíceis dentro da história.

Nessa perspectiva, o psicólogo destaca o processo histórico-social e a importância da linguagem no desenvolvimento do homem, adotando, como tema central, a obtenção de conhecimentos pela interação do indivíduo com o meio. Para ele, o indivíduo adquire informações por meio de relações intra e interpessoais e de permuta com o meio no qual vive, por um procedimento conhecido como mediação.

Assim, há uma busca da “composição” humana, levando em consideração o fator biológico, histórico e social, considerando o sujeito inserido na sociedade e, sendo assim, seu enfoque sempre foi direcionado para “[...] os processos de desenvolvimento do indivíduo com destaque da dimensão sócio-histórica e na relação do homem com o outro no espaço social” (REGO, 2009, p.35).

Nesse sentido, ao tentar “amadurecer” uma psicologia materialista, esforçou-se em resgatar o estudo da consciência, implantando as contribuições do empirista Pavlov, numa visão mais ampla de investigações e contestando os conceitos vigentes na época de seus estudos. Por conseguinte, afirma que o ambiente social é definitivo para o desenvolvimento do indivíduo e que isso ocorre principalmente pela aprendizagem da linguagem, que acontece por imitação e pelas mediações sociais (VYGOTSKY, 2015).

Ao agrupar os alunos dentro da sala de aula, estão sendo aplicados a teoria e o embasamento de Vygotsky, pois, além de eles possuírem um ambiente social, onde se sintam à vontade para expor suas experiências, também partilham das mesmas vivências, por estarem na mesma fase de desenvolvimento.

Vygotsky, segundo Freitas (2006), idealiza o homem como um agente histórico e resultado de um conjunto de relações sociais. Ele questiona como os fatores externos podem modelar a mente e construir o psiquismo, e a resposta que expõe surge de uma visão semiológica, na qual o signo, como resultado do meio social, desempenha papel de gerador e organizador dos processos psicológicos superiores.

A autora pondera que a consciência é produzida no social, por meio das relações que os homens constituem entre si, consequência de uma atividade sócio-histórica, por intermédio da linguagem. Os signos são os meios que, agindo no interior do indivíduo, causam-lhe mudanças internas, resultando na sua transformação, isto é, ele deixa de ser apenas um indivíduo biológico e torna-se um ser sócio-histórico.

Nesse sentido, a abordagem de Vygotsky supera as demais propostas de seu tempo, pois não concebe desenvolvimento e aprendizagem de forma separada, mas em uma unidade dialética, pois ele repropõe as teorias de aprendizagem que abordam, de forma separada, a aprendizagem das etapas do desenvolvimento.

Para entender as contribuições do pensamento de Vygotsky para a Educação, é imprescindível que se faça uma consideração, abor-

dando os fundamentos filosóficos subjacentes às suas teorias. Mas não há como entendê-las, sem reconhecer o caráter marxista em que se baseiam suas “buscas”. O autor procurou, claramente, estabelecer uma psicologia marxista, utilizando os alicerces dessa teoria para explicar a construção da mente (VYGOTSKY, 2015).

Para Duarte (1993), as teorias educacionais críticas, fundamentadas na visão de que a sociedade atual se alicerça sobre relações de dominação, preconizam a precisão de superação dessa sociedade e procuram compreender como e quanto a educação colabora, ou não, para a reprodução dessas relações de dominação. A importância de tal compreensão dos fenômenos educacionais e das relações sociais capitalistas se origina, principalmente, da necessidade de propostas pedagógicas palpáveis, transitáveis e coerentes que colaboram para a superação das relações sociais de dominação, especificamente na prática pedagógica.

As conjecturas básicas para a formação de tais propostas pedagógicas são as indagações e delimitações acerca de onde se anseia chegar, o que já foi realizado e o que há por fazer no processo educativo. A efetivação de análises críticas podem também cooperar para a construção de um corpo teórico que pondere a individualidade humana, como uma parte imprescindível desse processo de construção, surgindo, desse modo, uma nova concepção de ser humano na sociedade: a concepção histórico-social, que se baseia nos processos de objetivação e apropriação, humanização e alienação, gênero humano e, por fim, a individualidade para si (DUARTE, 1999).

Os procedimentos de objetivação e apropriação demonstram a dinâmica pela qual o indivíduo se autoconstrói, ao longo da história, por meio de sua atividade social. O processo de humanização progride, na medida em que a atividade social e consciente do ser humano determina objetivações que tornem possível uma essência humana cada vez mais livre e universal. A categoria de gênero humano implica o resultado histórico-social e sintetiza os resultados da autoconstrução, já que o concebe como toda a objetivação humana determinada até aquele momento, combinando meios da objetivação individual, mediada pelas apropriações.

A categoria individualidade expressa a busca de superação do caráter espontâneo e natural com que a individualidade procede das relações sociais, rumo a uma individualidade que seja a síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua

existência, mediada pela relação consciente das objetivações do gênero humano (DUARTE, 1993).

Assim, a escola organizada por meio de ciclos, por se basear na formação humana do indivíduo, deve contribuir para a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, estabelecendo uma relação consciente com o gênero humano.

Um dos pontos a ser considerado dentro da teoria de Vygotsky é a forma como ele sustenta a importância da interação do indivíduo com o mundo que, em uma análise maior, esbarra na dialética, defendida por Marx, ao levar em conta o movimento dos contrários, segundo o qual, para cada tese, existe uma negação, resultando em uma síntese, que é um novo produto, uma nova teoria, uma nova tese, que também será negada (MARX, 2004).

Entende-se que o conhecimento apreendido pelo ser humano está em constante mutação e surge, em muitos casos, a partir do confronto de situações contrárias, em virtude da interação que ocorre em certa cultura, na qual está inserido. Na verdade, o que acontece é uma interação dialética e lógica que o homem estabelece, desde o seu nascimento, com o seu meio. Portanto, é possível pensar que, do ponto de vista de Vygotsky, o processo de desenvolvimento do indivíduo é compreendido não como a consequência de questões isoladas que amadurecem, nem de fatores ambientais que atuam sobre o ser humano, controlando seu comportamento, mas, sim, como resultado de trocas mútuas, que se formam durante toda a vida, entre indivíduo e meio.

Apesar de notar que há diferenças entre os indivíduos, que uns estejam mais sujeitos a desenvolver algumas atividades do que outros, devido a fatores hereditários e físicos, Vygotsky não entende que tal diferença seja decisiva para a aprendizagem. Ele discorda dos modelos fundamentados em suposições inatistas, que definem características comportamentais universais do indivíduo, como, por exemplo, expressam os conceitos de comportamento por faixa etária, por compreender que o homem é um sujeito datado, ligado às determinações de sua formação biológica e de sua situação histórica.

Diverge, também, da “filosofia” ambientalista, já que, para ele, o homem resulta de uma mediação cultural, isto é, não é um “recipiente vazio”, um indivíduo passivo, que só age motivado pelas imposições do meio em que vive, e, sim, é um agente que concretiza, realiza uma ativi-

dade organizadora, por meio da interação com o mundo, podendo até renovar sua própria cultura.

Na concepção interacionista, o conhecimento advém, a partir da ação do sujeito sobre a realidade, associado ao estágio de desenvolvimento adquirido pelo indivíduo. Já a concepção sociointeracionista de Vygotsky vai mais além, pois o conhecimento é resultado da interação do ser humano com a realidade, e não somente a ação sobre ela, sustentando, ainda, que é por meio das relações intra e interpessoais que um indivíduo estabelece seu conhecimento e a aprendizagem implica o desenvolvimento das funções mentais (FOSSILE, 2010).

Para Vygotsky, as relações sociais indivíduo-indivíduo e indivíduo-mundo são mediadas, necessariamente, por instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente, os quais exercem uma função relevante para o desenvolvimento cognitivo. Os instrumentos referem-se à relação do homem com o mundo, e os signos consistem em “instrumentos psicológicos” para o controle das ações que são direcionadas para o indivíduo, representações da realidade sob a forma de pensamento abstrato e generalizante (DUARTE, 1993).

Desse modo, Vygotsky concebe que é necessário enfatizar os processos que medeiam a relação entre indivíduos e entre indivíduo e meio ambiente, que caracteriza o processo de aprendizagem e compõe um aspecto efetivo, para o entendimento da relação ensino-aprendizagem no âmbito do contexto escolar.

## **O sociointeracionismo de Vygotsky e a organização da escola em ciclos**

A visão vygotskiana se apropria da concepção de que a interação dialética se dá, desde o nascimento do indivíduo, entre o homem e o meio sociocultural no qual está inserido. Nesse sentido, não há separação ou compreensão fora do ambiente social. Portanto, o indivíduo é sua realidade social, e sua ecologia cognitiva pode adotar várias propriedades. Segundo Rego (2009, p. 98): “[...] na relação dialética com o mundo é que o sujeito se constitui e se liberta e através da troca recíproca, que se estabelece durante toda a vida, entre indivíduo e o meio, cada aspecto influenciando sobre outro”.

Desse modo, embora suas ideias ainda discordem do empirismo e do inatismo, não podem ser confundidas com o interacionismo, já que

essa é uma abordagem epistemológica que trata do psiquismo humano, de maneira biológica, isto é, não considera as especificidades do psiquismo como um fenômeno histórico-social. Vygotsky (2015, p.25) revela que o objetivo de sua pesquisa consiste em: “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”.

Nessa perspectiva, não é suficiente possuir todo o aparato biológico da espécie para fazer uma atividade, se o sujeito não participa de lugares e práticas específicas que dão condições a essa aprendizagem. Dessa maneira, não se pode acreditar que o indivíduo se desenvolverá, na totalidade, com o decorrer do tempo, pois ele não possui, por si só, meios para realizar sozinho o trajeto do desenvolvimento.

O sujeito é visto como um ser que pensa, que relaciona seus atos às representações de mundo que formam sua cultura, o que torna a escola um ambiente e um espaço de tempo onde esse processo é vivido, envolvendo diretamente a interação entre sujeitos. O indivíduo, construtor de conhecimento, não é somente um receptáculo de “[...] informações providas do meio externo nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal”; pelo contrário, é um indivíduo ativo “[...] na sua interação com o meio em que vive, reconstrói, no seu próprio pensamento, este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem” (REGO, 2009, p. 98)

Assim, torna-se importante compreender as características dessa relação, quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles, também, é histórica. Não há como compreender essas características, quando se segue o modelo biológico da interação entre indivíduos e o meio ambiente (VYGOTSKY, 2013).

Não é possível classificar o pensamento de Vygotsky em qualquer uma das três clássicas teorias epistemológicas: ambientalista, interacionista, inatista. E essa dificuldade talvez ocorra, justamente, pelo fato de que a Epistemologia estuda e analisa o desenvolvimento do conhecimento científico, enquanto a teoria proposta por Vygotsky é um estudo sobre Psicologia Geral, isto é, sua proposta teórica não é sobre o conhecimento e, sim, sobre o desenvolvimento humano.

Vygotsky sugere uma visão teórica do indivíduo como um ser imerso num contexto histórico. Ele agrupa em um mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento

psicológico, como o desenvolvimento do ser humano, no decorrer de um processo sócio-histórico (OLIVEIRA, 1997).

Para Luria e Leontiev (2001), qualquer processo é uma mistura de interferências naturais e culturais, e não há como abordar fatos psicológicos, sem considerar a história comportamental da espécie humana. Esses comportamentos, por sua vez, têm traços intercessores no homem, que se ampara em instrumentos para se tornar agente ativo no processo de criação e transformação do meio em que vive e atua.

As representações mentais da realidade compõem sistemas simbólicos dados pela cultura na qual o ser humano está inserido e é o grupo cultural que lhe propicia meios de perceber e estabelecer essa realidade. Essa mediação simbólica, que constitui uma essencial ferramenta do psiquismo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é determinada pela história da espécie humana e, também, pela história individual de cada sujeito. Todavia é a partir da interação social que o sujeito internaliza tais mecanismos, por meio de uma reconstrução interna de conceitos e significados dos sistemas simbólicos e que faz uma nova interpretação dos modos individuais de inclusão em uma dada cultura.

Nesse sentido, a escola em ciclos, em tese, concatena as ideias desse teórico e sedimenta a concepção de que é necessário considerar a história, a cultura e os saberes do educando para, a partir do conhecimento que se tem, construir novos conhecimentos, com o auxílio daquele mais experiente, em um ciclo contínuo. Trata-se das zonas de desenvolvimento, discutidas mais adiante.

## **A zona de desenvolvimento proximal e o processo de ensino e aprendizagem**

O processo de aprendizagem precisa se desenvolver, a partir de exercícios que provoquem o aluno a se tornar elemento atuante na reconstrução de seu conhecimento, utilizando, para isso, sua inteligência e imaginação, para uma atividade escolar ligada a seu mundo de conhecimentos, de acordo com o seu próprio espaço sociocultural.

Em relação ao “professor vygotskyano”, Freitas (2006, p.53) relata que é aquele que “[...] age intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento”. Ele fica sempre, em seu empenho pedagógico, buscando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs), ou seja, fun-

ciona como elemento de intervenção, propondo ajudas para o desenvolvimento do indivíduo.

Na ZDP, o professor contribui, de maneira sistemática, intervindo no desenvolvimento dos alunos, causando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Dessa maneira, resgata a importância da escola e do papel do educador, como agentes imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Na construção do conceito de ZDP, Vygotsky (2013) identifica duas condições de desenvolvimento: uma ligada ao desenvolvimento efetivo e consolidado, chamado de desenvolvimento real, e outro relacionado às capacidades dos indivíduos, em via de construção, o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real está voltado para as funções ou capacidades já adquiridas pelo indivíduo, aquelas atividades que ele concretiza sozinho, resolvendo seus problemas, sem a ajuda de alguém mais experiente, ou seja, “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2013, p.111).

Enquanto o nível de desenvolvimento real se refere ao que o indivíduo é capaz de realizar sozinho, o nível de desenvolvimento potencial está ligado àquilo que o indivíduo é capaz de realizar com a ajuda de outra pessoa. Nessa situação, as atividades são feitas por meio de uma experiência mediada. Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Portanto, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito às funções que estão em amadurecimento no indivíduo. No desenvolvimento real, o indivíduo realiza suas atividades com independência, à medida que aquelas tarefas feitas com auxílio de outras pessoas apontam para o desenvolvimento mental que pode ser adquirido.

Apresenta, ainda, a dinâmica do processo de desenvolvimento, antevendo o efeito a ser obtido, quando o conhecimento foi apropria-

do, ou seja, o que o sujeito é capaz de realizar sozinho, após internalizar o aprendizado. Assim, é admissível prever o desenvolvimento de uma pessoa, ao notar essa diferença entre o que ela faz e o que ela tem a capacidade potencial de fazer.

Além disso, a atividade em grupo e o aprendizado social admitem ir além dos limites do desenvolvimento real, o que esclarece também como os conceitos abstratos podem ser apropriados pela experiência concreta do dia a dia.

No decorrer do processo de educação, a definição da ZDP se caracteriza pela organização de atividades e aceções de tarefas nas interações entre professor e aluno, nas práticas pedagógicas de ensino (BAQUERO, 1998). Para que essa relação aconteça, de forma desejada, é preciso que se ressaltem os processos comunicativos no ambiente escolar, já que é por meio desses processos que o educador intermediará o desenvolvimento e a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos.

Ao verificar a zona de desenvolvimento proximal, o educador deve organizar o aprendizado, no sentido de fazer florescer o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real; o ensino precisa acontecer do grupo para o indivíduo, ou seja, o ambiente no qual está inserido influencia a internalização das atividades cognitivas no sujeito, fazendo com que o aprendizado provoque o desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento mental só pode acontecer por intermediação do aprendizado.

Segundo Vygotsky, “[...] o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p.117). Nesse contexto, fica claro o papel da escola em prover mecanismos de comunicação, como a forma de leitura e escrita e o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade.

Assim, a aquisição da experiência cultural acumulada e obtida pelo sujeito provoca uma maneira mais sofisticada de avaliar e generalizar os elementos de sua realidade: o pensamento conceitual, pois, na proporção em que o sujeito amplia seus conhecimentos, irá transformar sua relação cognitiva com o mundo.

Para Linhares (1998), a escola deve ser um espaço em que exista o processo dialético, em que aconteçam transformações para a diferença, o erro, as contradições, a colaboração mútua e a criatividade, isto é, idealiza uma escola que estabeleça um espaço educativo em que pro-

fessores e alunos tenham autonomia para pensar e refletir sobre o seu próprio processo de transmissão/apropriação de conhecimentos, além de terem acesso a novas informações.

O ambiente de transmissão de conhecimentos necessita ser aceito e idealizado como um espaço que estimule, acima de tudo, o processo universal baseado nas relações interpessoais, que inclui, ao mesmo tempo, um ser que aprende, um ser que ensina e a própria interação ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, as probabilidades de aprendizagem não ficam na dependência do nível de desenvolvimento já obtido pelo indivíduo, nos mecanismos que já amadureceram, isto é, o nível de desenvolvimento real – NDR -, mas, especialmente, naqueles que ainda serão conquistados, pelos meios que ainda estão em construção, o nível de desenvolvimento proximal (ZDP).

Do ponto de vista da ZDP, a interferência pedagógica tem uma função central no percurso dos alunos no ambiente escolar. O professor deve ser um intermediador permanente nesse percurso até a real conquista da aprendizagem pelo aluno, a quem ele deve oferecer mecanismos que ajudem a evoluir do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial.

O processo de aprendizagem acontece dentro dos limites da ZDP, por se constituir uma zona dinâmica de potencialidades e em constante transformação, propriedades estas que provocam o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Além disso, a interação social atua como fator determinante dos limites inferior e superior de tal zona, ao situar o nível de desenvolvimento real do aluno como inferior e o superior verificado por processos de instrução que podem acontecer de maneira formal ou informal (MOREIRA, 1999).

É fato que o aluno tem um papel ativo na reformulação de conhecimentos, mas esse aspecto não se contrapõe à obrigação de um papel igualmente ativo por parte do professor.

Rego (2009) indica um redimensionamento do valor das interações sociais no âmbito escolar. Esse redimensionamento está relacionado a entendê-las como indispensáveis para o surgimento e construção do conhecimento por parte dos alunos, devendo acontecer de maneira que dê importância ao diálogo e à troca de informações, sendo considerada a formação histórica e cultural de cada indivíduo.

Nesse sentido, na visão de Vygotsky, pode-se notar:

[...] a cultura não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de 'palco de negociações', em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1997, p.38).

Assim, o professor pode intervir no processo de aprendizagem do aluno e colaborar para a troca de informações e de conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Nesse sentido, as propostas de Vygotsky para a Educação estabelecem uma abordagem tanto da transmissão cultural quanto do desenvolvimento do indivíduo.

As Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Educação Básica (OCEB) (2010), quanto ao procedimento, garantem que:

Tem seu fundamento na concepção de práxis, que se constitui no movimento através do qual o homem e todos os homens, no trabalho, ao articular reflexão e ação, teoria e prática, transitam do senso comum ao conhecimento científico e assim transformam a realidade, produzem sua consciência e fazem a história (MATO GROSSO, 2010, p. 42).

Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar deve ser concebida como um processo de construção coletiva no qual participam conjuntamente educandos e educadores, considerando todos os aspectos educacionais e instrucionais situados nas esferas da educação escolar e da vida cotidiana dos indivíduos. Desse modo, o desenvolvimento depende, essencialmente, da aprendizagem, como uma maneira de possibilitar o despertar de processos intrínsecos que, não fosse o contato interpessoal e do indivíduo com certo ambiente cultural, não aconteceriam (OLIVEIRA, 1997).

Isso posto, é condição singular que a função do professor seja de mediador, com vistas a provocar o aluno a construir sua autonomia, pelas relações estabelecidas com os outros indivíduos. As ações que regem o processo pedagógico devem ser intencionais e sua finalidade é gerar relações expressivas entre o aluno e o conhecimento produzido pelos homens em seu processo sócio-histórico, dando origem, assim, aos "meios materiais" de existência desse conhecimento preestabelecido.

## À guisa de conclusão

O ensino por meio dos ciclos fundamenta-se no princípio de que congregar os alunos por faixa etária colabora para o desenvolvimento das relações entre seus pares, permitindo a construção dos processos psicológicos superiores. Esse mecanismo torna clara a importância do processo de mediação entre professor/aluno, aluno/objeto, aluno/aluno, resultando em um aperfeiçoamento do intercâmbio social.

Nesse contexto, entende-se que a concepção teórica de Vygotsky, presente na proposta dos ciclos de formação é coerente e se mostra eficiente ao que se propõe. Todavia, a execução mostra-se contraditória à teoria, haja vista que muitos professores ainda não conseguiram apreender a proposta e insistem no regime de seriação, que é classificatório e excludente.

Entende-se, ainda, que o êxito pedagógico das instituições fundamentadas em Ciclos de Formação está, inicialmente, em perceber que o ser humano não é fragmentado e, portanto, deve ter o desenvolvimento de suas potencialidades, sedimentado nas vivências com seu grupo, em interação constante com a cultura em que está inserido.

Desta feita, admite-se que a concepção vygotskyana colabora com a educação, quando propõe situações que permitem essa interação, ao mesmo tempo em que vislumbra a autonomia e a criticidade de cada educando.

Nesse sentido, é possível afirmar que as intervenções realizadas pelos docentes, que atuam nas escolas cicladas, devem ser sempre pautadas na dialogicidade entre professor, aluno, seus pares e sua cultura, durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Esse docente deve ser aquele que caminha com o aluno no espaço de desenvolvimento proximal.

Para tanto, o dinamismo, os elementos desafiadores, devem ser uma constante, com vistas às modificações e perpetuação do ciclo do aprender, pois os mecanismos de mediação que há na interação entre o indivíduo e o mundo, configurados como instrumentos e signos com significados socioculturais, são fornecidos na relação social. E é nessa relação que o ensino por meio de ciclos se concretiza, no desenvolvimento do ser humano, a partir da interação com o diversificado mundo cultural dos indivíduos, sempre considerando sua história de vida.

Destarte, acredita-se que será possível ter uma escola mais inclusiva, que tenha proximidade com a comunidade na qual está inserida, que promova maior aproximação do aluno com o conhecimento científico, bem como o possibilite avançar no processo sócio-histórico de humanização, criando possibilidades para que seja um sujeito capaz de contribuir para uma transformação social.

## Referências

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27- 48, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **A escola municipal e os Ciclos de Aprendizagem**: projeto de implantação. Curitiba: SME, 1999.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista ALPHA**, n. 11, p. 105-117, 2010.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: Confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2006.

KRUG, A. **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LINHARES, M. B. M. Avaliação psicológica de aspectos cognitivos em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In: FUNAYAMA, C. A (Org.). **Problemas de aprendizagem**: Enfoque multidisciplinar. Ribeirão Preto: Legis Summ, 1998, p.41-59.

LURIA A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MARX, K. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações curriculares**: Concepções para educação básica. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Scipione,

1997.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares**: ensino fundamental. Ponta Grossa: SME, 2003.

RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife: UFPE, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

RESENDE, T. R. P. S.; ARAUJO, I. A. O ensino por meio de ciclos: uma breve retomada histórica no contexto educacional brasileiro. **Saberes**, v.1, n.14, p. 65-80, 2016.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Políticamunicipal de alfabetização**: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade. Salvador: SECULT/CENAP, 2007.

TELÊMACO BORBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino**. Telêmaco Borba: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas IV**: problemas de Psicologia Geral. São Paulo: Antônio Machado, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em dezembro/2016

Aceito em julho/2017