

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

RAQUEL FRANCO FERRONATO

**EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A FORMAÇÃO DO
CONCEITO CIENTÍFICO DA CARTA DO LEITOR
NA ESCOLA DO CAMPO DO MST**

RAQUEL FRANCO FERRONATO

2021

**MARINGÁ, PR
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A FORMAÇÃO DO
CONCEITO CIENTÍFICO DA CARTA DO LEITOR
NA ESCOLA DO CAMPO DO MST**

RAQUEL FRANCO FERRONATO

**MARINGÁ, PR
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO:
A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO DA CARTA DO LEITOR
NA ESCOLA DO CAMPO DO MST**

Tese apresentada por RAQUEL FRANCO FERRONATO ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a ELSA MIDORI SHIMAZAKI

Coorientador:
Prof. Dr. WAGNER DO AMARAL

**MARINGÁ, PR
2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F396e	<p>Ferronato, Raquel Franco</p> <p>Experimento didático-formativo : a formação do conceito científico da carta do leitor na escola do campo do MST / Raquel Franco Ferronato. -- Maringá, PR, 2021. 205 f.: il. color., figs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Elsa Midori Shimazaki. Coorientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Experimento didático-formativo. 2. Conceito científico - Formação. 3. Carta do Leitor. I. Shimazaki, Elsa Midori , orient. II. Amaral, Wagner Roberto do , coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 370</p>
-------	---

RAQUEL FRANCO FERRONATO

EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO DA CARTA DO LEITOR NA ESCOLA DO CAMPO DO MST

BANCA EXAMINADORA

Prof.^aDr.^a Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral (Coorientador) - UEL

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Membro da banca) – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Ghedini (Membro da banca) - UNIOESTE

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnholi (Membro da banca) – UEM

Prof. Dr. Renilson José Menegassi (Membro da banca) – UEM

Data de Aprovação: ____/____/____



Dedico este trabalho à memória de meu pai,
Fernandes Franco, ao meu esposo André e à
minha filha Maria Luiza.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Elsa Midori Shimazaki, pelas orientações que serão eternas lembranças que legarei para minha família.

Aos professores Dr. Adão Aparecido Molina, Dr.^a. Cecília Maria Ghedini, Dr. Wagner Roberto do Amaral, Dr. Gilmar Alves Montagnholi e Dr. Renilson José Menegassi, pelo acolhimento e orientações fundamentais tanto na banca de Exame de Qualificação quanto nas preciosas indicações de leituras e aprofundamentos que muito contribuíram à pesquisa.

À instituição escolar que abriu as portas para que a pesquisa fosse possível, com a concretização dessa experiência incrível, com crianças inesquecíveis.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.



Criança

Como te chamas? Que idade tens? Não sei
quem és, mas eu te amo.
Sem te conhecer, compus este livro que te
ofereço, querendo fazer-te feliz.
Pensa na desconhecida que de longe te
escreveu estas páginas.
Terás coragem de esquecê-la?
Teras coragem de dizer não, se ela te fizer um
pedido?
Oh! Bem sei que não tens...
Ouve, pois: entras agora na vida. Tua alma é
um tesouro de carinho e de amor.
Dá-me um pouco do teu tesouro, oh criança!
- Como? perguntarás.
Amando este livro, que é teu, procurando
entendê-lo e procurando guardá-lo na memória
do teu coração, que eu beijaria de joelhos, se o
pudesse beijar!...

Cecília Meireles (2013, p. 9)

FERRONATO, Raquel Franco. **EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO DA CARTA DO LEITOR NA ESCOLA DO CAMPO DO MST**. 215 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2021.

RESUMO

Esta Tese apresenta, como temática central, a organização do ensino sobre apropriação do conceito científico do gênero discursivo carta do leitor e o desenvolvimento da habilidade de argumentar, em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de uma escola do campo do Movimento Sem Terra. Para tanto, a pesquisa sustentou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Formação das Ações Mentais por etapas, como também na Teoria do Ensino Desenvolvimental. Assim, a pesquisa analisou as contribuições da teoria da formação por etapas das ações mentais para a organização do ensino do conceito de carta do leitor e da habilidade de argumentar nos alunos. A pesquisa foi desenvolvida com duas turmas do 5º ano de uma escola, cujas origem, localidade e proposta pedagógica fundamentam-se na Pedagogia do Movimento Sem Terra. O método de pesquisa, bem como a metodologia empregada, respaldou-se nas bases epistemológicas do Experimento Didático-Formativo proposto por Zankov (1984), nas orientações didáticas propostas por Talizina (1988; 2000) e Núñez (2009), juntamente com as teorias elencadas. O percurso metodológico seguiu o planejamento da base orientadora da ação respaldada em Galperin (2001a, 2001b, 2001c), Talizina (1988, 2000) e Núñez (2009), a compreender as etapas de formação das ações mentais motivacional, material/materializada, linguagem externa e etapa mental, que direcionaram a organização do ensino, o planejamento e a mediação das tarefas de estudo. Os registros das atividades ocorreram por meio dos planejamentos das unidades didáticas e suas tarefas de estudo, com gravações dos encontros em formato de áudio analisadas de modo qualitativo. Os resultados indicam a formação de um pensamento teórico mais sofisticado sobre o conceito de carta do leitor e da habilidade de argumentar, a exigir posicionamento pessoal ético e comprometido com a realidade, por parte dos alunos.

Palavras-chave: Experimento didático-formativo; conceito científico; argumentar; carta do leitor.

FERRONATO, Raquel Franco. **TEACHING-FORMATION EXPERIMENT: THE FORMATION OF THE SCIENTIFIC CONCEPT OF THE READER'S LETTER AT THE RURAL SCHOOL AREA.** 215 p. Dissertation (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Mentor: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2021.

ABSTRACT

The central subject of this thesis concerns how to organize teaching about the acquisition of the scientific concept of the discourse genre reader's letter and the development of the ability to argue, to 5th grade children of the Elementary School, in a rural school of the Landless Movement. To this end, the research was based on the premises of the Cultural-Historical Theory, the Stage-by-Stage Forming of Mental Actions Theory, and the Theory of Developmental Teaching. In this way, the research analyzed the contributions of the stage-by-stage forming of mental actions theory to the organization of teaching students the concept of the reader's letter and the ability to argue. The research was developed with two 5th grade classes of a school, whose origin, location and pedagogical proposal are based on the Pedagogy of the Landless Movement. The research method, as well as the methodology used, was based on the epistemological foundations of the Educational Experiment proposed by Zankov (1984), the didactic guidelines proposed by Talizina (1988; 2000) and Núñez (2009), in addition to the theories listed above. The methodological process followed the planning of the guiding basis of action grounded on Galperin (2001a, 2001b, 2001c), Talizina (1988, 2000) and Núñez (2009), understanding the stages of formation of motivational, material/materialized, external language and mental stage mental actions, which oriented the organization of teaching, planning and mediation of the study assignments. The activities were documented through the planning of the didactic units and their study assignments, with recordings of the meetings in audio format, and analyzed in a qualitative manner. The results indicate the formation of a more sophisticated theoretical thinking about the concept of the reader's letter and the ability to argue, requiring the students' personal ethical positioning and commitment to reality.

Keywords: Educational experiment; scientific concept; arguing; reader's letter.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	TATLIN (1919-1920) - PROJETO PARA O MONUMENTO À TERCEIRA INTERNACIONAL.....	25
FIGURA 2	MOVIMENTO MECÂNICO E MOVIMENTO DIALÉTICO.....	31
FIGURA 3	MOVIMENTO DIALÉTICO.....	31
FIGURA 4	MOVIMENTO DIALÉTICO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.....	45
FIGURA 5	VETORES DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS.....	46
FIGURA 6	PROCESSOS PSICOLÓGICOS E SEUS DOMÍNIOS.....	46
FIGURA 7	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	104
FIGURA 6	MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	106
FIGURA 6	CARTA DO LEITOR.....	135
FIGURA 7	ATIVIDADE INDIVIDUAL: COMPARAÇÃO ENTRE CARTA PESSOAL E CARTA DO LEITOR.....	146
FIGURA 8	MAPA DE ATIVIDADE: NÚCLEO CONCEITUAL DA CARTA DO LEITOR.....	148
FIGURA 9	ESQUEMA CONCEITUAL INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR.....	154
FIGURA 10	ESQUEMA CONCEITUAL INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR.....	155
FIGURA 11	CARTA DO LEITOR: ATIVIDADE DE LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO.....	158
FIGURA 12	AS CARACTERÍSTICAS DA CARTA DO LEITOR: TEXTOS DE ESTUDO 1.....	159
FIGURA 13	AS CARACTERÍSTICAS DA CARTA DO LEITOR: TEXTOS DE ESTUDO 2 E 3.....	160
FIGURA 14	REGISTRO DE INFORMAÇÕES DAS CARTAS DO LEITOR.....	162

FIGURA 15	REGISTRO DE INFORMAÇÕES DAS CARTAS DO LEITOR: ALUNO 1..	162
FIGURA 16	REGISTRO DE INFORMAÇÕES DAS CARTAS DO LEITOR: ALUNA 2..	162
FIGURA 17	MANIFESTO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA.....	167
FIGURA 18	ROTEIRO INDIVIDUAL DO PLANEJAMENTO DA CARTA: ALUNA 1.....	169
FIGURA 19	ROTEIRO INDIVIDUAL DO PLANEJAMENTO DA CARTA: ALUNO 2.....	170
FIGURA 20	VISÃO AMPLA DAS RESPOSTAS ENTREGUES INDIVIDUALMENTE PARA OS ALUNOS.....	173
FIGURA 21	PLANEJAMENTO COLETIVO DA CARTA DO LEITOR.....	175
FIGURA 22	PRODUÇÃO COLETIVA DA CARTA DO LEITOR: REGISTRO DA LÍDER DE TURMA.....	176
FIGURA 23	NOTÍCIA VEICULA SOBRE O DESPEJO NO QUILOMBO DOS PALMARES.....	179
FIGURA 24	ROTEIRO DE PLANEJAMENTO TEXTUAL INDIVIDUAL.	181
FIGURA 25	PRODUÇÃO INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR: ALUNO 1.....	182
FIGURA 26	PRODUÇÃO INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR: ALUNO 2.	184
FIGURA 27	PRODUÇÃO INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR: ALUNA 3.....	185
FIGURA 28	PRODUÇÃO INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR: ALUNA 4.....	186

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NA ESCOLA PESQUISADA.....	105
QUADRO 2	ETAPAS DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO.....	111
QUADRO 3	ESTRUTURA GERAL DA BASE ORIENTADORA DA AÇÃO.....	118
QUADRO 4	BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA I.....	122
QUADRO 5	BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA II.....	123
QUADRO 6	BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA III.....	125
QUADRO 7	BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA I.....	128
QUADRO 8	ROTEIRO COM AS QUESTÕES DE DISCUSSÃO.....	149
QUADRO 9	ATIVIDADE DE ESTUDO DA CARTA DO LEITOR EM JORNAL IMPRESSO.....	143
QUADRO 10	ROTEIRO COM AS QUESTÕES DE DISCUSSÃO.....	144
QUADRO 11	CARTAS DO LEITOR ANALISADAS.....	145
QUADRO 12	BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA III.....	151
QUADRO 13	BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA III.....	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENS	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores
FPE	Funções Psicológicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento Sem Terra
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
ONU	Organização das Nações Unidas
PPE	Processos Psicológicos Elementares
PPS	Processos Psicológicos Superiores
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UEM	Universidade Estadual de Maringá
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	O PSIQUISMO NO TEMPO HISTÓRICO.....	27
1.1	O PSÍQUISMO HUMANO E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	28
1.2	A CONSTITUIÇÃO HUMANA E OS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.....	37
1.3	A DIALÉTICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	53
2	A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E O PAPEL ESPECÍFICO DA ESCOLA.....	65
2.1	OS INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS.....	67
2.2	A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS NA CRIANÇA.....	77
2.3	O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	82
3	A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A ESCOLA PESQUISADA.....	95
3.1	ESCOLA ITINERANTE: SEMENTEIRA DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO.....	97
3.2	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST, OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA E OS COMPLEXOS DE	101

	ESTUDO.....	
3.3	O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	111
3.4	O LOCAL, OS SUJEITOS E A DURAÇÃO DA PESQUISA.....	115
3.5	A CARTA DO LEITOR COMO CONTEÚDO DA BASE ORIENTADORA DA AÇÃO.....	117
4	PROCEDIMENTOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO DESENVOLVIMENTO DA BASE ORIENTADORA DA AÇÃO.....	133
4.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	134
4.1.1	A Unidade Didática I: Aprendendo sobre a carta do leitor.....	134
4.1.2	A Unidade Didática II: Características discursivas da carta do leitor e produção textual coletiva.....	158
4.1.3	A Unidade Didática III: Produção textual individual.....	184
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO DA AÇÃO DA CARTA DO LEITOR.....	197
	REFERÊNCIAS.....	206

INTRODUÇÃO

No decorrer da atuação como professora da Educação Básica e da formação docente em Instituição de Ensino Superior, constantemente esteve presente a preocupação a respeito da organização do ensino e de suas relações com o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nas experiências educativas junto às crianças e na formação de professores, muitos questionamentos se acumularam a respeito da relação entre teoria e prática, relacionados aos princípios da Teoria Histórico-Cultural e da direção que podemos assumir para planejar os programas de ensino a partir desta perspectiva teórica.

Ao se considerar a complexidade da organização do trabalho pedagógico e da própria instituição escolar, levantamos muitos questionamentos a fim de entender as relações entre as teorias psicológicas e as influências sobre as didáticas que orientam a atividade de estudo. A complexidade das práticas educativas e dos desafios para analisar e compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento demandam a necessidade de buscar, em um plano prático, possibilidades de organizar o ensino. Por acreditar na relação teoria e prática, buscamos uma forma de entender os métodos de ensino que pudessem ser eficazes na atividade cognoscitiva e que estivessem sustentados, com exatidão, nos princípios de direção do processo de assimilação dessa atividade. Foi assim que tivemos a oportunidade de conhecer e estudar a teoria da formação por etapas das ações mentais, cujo autor é o psicólogo soviético P. Y. Galperin.

Para compreender tal teoria, foi necessário considerarmos a base psicológica de Vygotsky e de suas teses que se contrapõem às teorias behavioristas. Um universo se descortinou, trazendo inúmeros desafios, como deparar-se com uma larga e profunda experiência longitudinal de experimentos realizados por psicólogos e pedagogos éticos seguidores de Vygotsky, a demonstrar que os desafios se situariam na busca das referências aos textos daquilo que se nominou como ensino e didática desenvolvimental. Mesmo tendo lido, antes do doutorado, a obra “Pensamento e Linguagem”, de Vygotsky (2001), ainda estava uma lacuna na nossa formação a respeito das amplas experiências pautadas em suas ideias no campo educacional. Mesmo compreendendo a formação dos conceitos científicos, não estava evidente a função do professor e como comunicaria e transmitiria os

conhecimentos teóricos ao dirigir o processo de assimilação dos conceitos e elevar o nível de organização do ensino a um patamar que fosse essencialmente novo, a melhorar, assim, a quantidade e a qualidade dos conhecimentos dos alunos.

Nesta esteira, surgiu-nos a indagação: Por qual experiência passa o professor ao tentar comunicar os seus conhecimentos teóricos ao dirigir e organizar o processo de assimilação de conceitos dos seus alunos, tendo em vista as teses de Vygotsky e os princípios didáticos desenvolvimentais? Durante a realização desta pesquisa partimos do pressuposto de que, para elevar o nível da direção e organização do processo de estudo dos alunos, não era apenas suficiente a busca por uma fundamentação na Psicologia. Não menos importante, seria considerarmos outras ciências relacionadas à Educação, entre as quais a Didática Desenvolvimental. Aliar os conhecimentos psicológicos e pedagógicos é um desafio que nos suscitariam problemas relevantes para a investigação a respeito de qual organização e direção do processo de estudo seria mais eficaz sem, contudo, recair nos perigos de uma certa automatização das funções do professor. A união entre os experimentos didáticos e a prática educativa asseguraria, neste caso, a direção cientificamente fundamentada do processo de estudo e se constituiria em uma possível resposta, por exemplo, aos problemas relativos às finalidades educativas e aos princípios didáticos da organização do ensino.

A partir dessas reflexões, organizamos os questionamentos iniciais, a limitarmos no recorte que possibilitasse elaborar um problema a ser investigado teoricamente. No decorrer das disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de doutorado, desenvolvemos estudos para aprofundar a compreensão sobre as principais teses de Vygotsky e do seu método de abordagem, bem como sobre Ensino e Didática Desenvolvimental. Durante o processo, surgiu-nos a possibilidade de realizar a pesquisa em uma instituição escolar com história e identidade muito próprias: a escola do campo do Movimento Sem Terra (MST).

O eixo que norteou a seleção dos textos a respeito do problema delineado foi a organização do ensino de acordo com a teoria da formação por etapas das ações mentais de Galperin (2001a, 2001b, 2001c). Para tanto, investigamos um amplo conjunto de produções teóricas sobre as relações entre Psicologia do Ensino Desenvolvimental, o ensino escolar, a formação dos conceitos científicos, o desenvolvimento psíquico e os princípios didáticos que estruturam a base

orientadora da ação. Para compreendermos a unidade desses grandes temas, revisitamos obras fundamentais de Vygotsky, como: “Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos” (1991), “Pensamento e Linguagem” (2001), “Psicologia pedagógica” (2001) e “Teoria e método em psicologia” (2004). O estudo resultou na compreensão de que os sistemas didáticos elaborados pelos colaboradores de Vygotsky, apesar de possuírem especificidades em suas proposições, mantêm um caráter de unidade no que se referem aos conceitos, princípios e ideias do autor. Outra obra que conduziu as leituras e a compreensão sobre o ensino e a didática desenvolvimental foi a de Leontiev (1992), que apresenta as bases do conceito de atividade, caro à pesquisa desenvolvida.

Dessa forma, a partir dos pressupostos delineados, a organização do ensino proposta para esta pesquisa pautou-se no sistema de relações teóricas entre Talizina e Galperin. Por esta razão, os estudos e as análises se sustentaram nas obras “Psicología de La Enseñanza” (1988) e “Manual de Psicología Pedagógica” (2000), ambas escritas por Nina Talizina. Apoiamo-nos, ainda, para a organização do experimento didático-formativo e elaboração da base orientadora da ação, nas clássicas obras de Núñez, a saber: “Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador” (2018) e “Vygostky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos” (2009).

O quadro teórico das obras principais escolhidas possibilitou-nos delinear o problema a ser investigado na pesquisa: **entender como o professor comunica uma determinada base teórica ao organizar o ensino por meio do planejamento didático(excluir) (questão problemática)**. O que nos leva ao questionamento de compreender quais seriam as possibilidades e os limites ao planejar a organização do ensino pautado nos princípios teóricos e didáticos da teoria da formação por etapas das ações mentais propostas por Galperin? Diante desse propósito central, recortamos o problema segundo uma ordem prática: a formação do conceito do gênero textual carta do leitor e da habilidade de argumentar, que lhe é própria.

O trabalho com o gênero textual carta do leitor não visou, contudo, adentrar no caminho específico do processo de produção textual deste gênero. Na realidade, o desenvolvimento didático intencionou organizar o ensino **da formação do conceito científico de carta do leitor**, a considerá-lo como inerente à apropriação e ao desenvolvimento do gênero escolhido, bem como, no interior das vivências junto dos

alunos, asua elaboração conceitual, a desvelar pontos cruciais relacionados aos desafios tanto do planejamento quanto na mediação dos conteúdos envolvidos. Com isso, no decorrer dos estudos e das análises dos registros de dados, captamos o sentido dos desafios de comunicar no planejamento e na organização do ensino os princípios teóricos e didáticos da teoria de Galperin.

No contexto do ensino e da didática desenvolvimental, a considerar a teoria da formação por etapas das ações mentais proposta por Galperin, formulamos o seguinte questionamento que expressa o problema orientador da pesquisa: Quais são as contribuições da teoria da formação por etapas das ações mentais, proposta por Galperin, para a organização do ensino do conceito de carta do leitor, nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Esta pergunta de pesquisa orienta-se sobre a compreensão de que o conjunto de princípios e orientações didáticas da teoria de Galperin traria respostas pertinentes e capazes de auxiliar a organização, o planejamento e a mediação das atividades de estudo, de modo a elevar a compreensão dos conceitos que sustentam o gênero textual que interferem na produção textual do aluno. **Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender as contribuições do experimenbto didático formativo para da teoria da formação por etapas das ações mentais para a organização do ensino do conceito de carta do leitor e da habilidade de argumentar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Para tanto, em acordo com o propósito delineado, a pesquisa buscou especificamente: a) estudar as relações entre a constituição humana e os processos psicológicos superiores, adestacar a dialética no desenvolvimento humano que introduz o psiquismo no tempo histórico; b) explicitar o processo de formação de conceitos científicos, a destacar a função específica da escola; c) **entender as bases conceituais e pedagógicas da pedagogia do movimento do MST, a fim de compreender as suas especificidades concretizadas na Proposta Pedagógica da instituição escolar pesquisada, da metodologia de ensino e dos sujeitos educacionais;** d) **contribuir para possibilitar novos modos de organização do ensino que estejam alinhados à base filosófica e aos anseios de formação presentes na Pedagogia do MST e na luta pela terra. (p.109, ver os objetivos específicos**

O método de pesquisa que amparou o trabalho realizado foi o Experimento Didático-Formativo que, simultaneamente, constitui-se como uma metodologia de pesquisa e uma proposta didática de organização de ensino sustentada no princípio

defendido por Vygotsky (2001) de que a apropriação do conteúdo escolar propicia o desenvolvimento intelectual dos educandos. Nessa mesma linha, Davidov (2017) propôs uma metodologia e uma organização didática, ao afirmar que a formação do pensamento teórico ascende do abstrato em direção ao concreto, sendo que a apropriação do conceito científico consideraria o núcleo conceitual do objeto (natureza) e as suas particularidades.

A discussão sobre a formação do conceito científico remete-nos ao processo de escolarização formal e ao desenvolvimento das ações mentais do educando, que estão diretamente ligadas às atividades e aos conteúdos realizados pelo aluno, em situação de ensino e aprendizagem. De acordo com Núñez (2018, p. 29), “(...) o desenvolvimento intelectual do estudante está organicamente ligado ao método de ensino”. A correlação entre desenvolvimento e método de ensino possibilita a compreensão do surgimento dos processos psíquicos superiores envolvidos no processo de apropriação da língua escrita, a considerar, no caso, a carta do leitor. Dessa forma, ao orientar a organização do ensino e os ritmos de desenvolvimento de formações psicológicas pela via das ações e dos conhecimentos (NÚÑEZ, 2018), é possível alcançar o “bom aprendizado” que precede o desenvolvimento.

Assim, o Experimento Didático-Formativo investiga o processo de desenvolvimento do pensamento dos alunos em conexão com a organização do ensino. Davidov (1988, p. 196) esboça que “[...] o método genético-modelador de investigação aparece como método de educação e ensino experimentais que impulsionam o desenvolvimento”. Por sua vez, Freitas (2009, p. 88) assinala que, a partir do método genético-causal, proposto por Vygotski (1995a), “desenvolveu-se o experimento didático-formativo (ou experimento formativo)”, pois é utilizado na investigação que busca explorar uma questão central: que relação há entre o ensino e o desenvolvimento da atividade mental.

Diante dessas considerações, a metodologia utilizada na pesquisa tem como fundamento a metodologia do Experimento Didático-Formativo proposta por Zankov (1984) e Davidov (2017) e Davidov e Zinchenko(1994). O experimento consiste simultaneamente em um método de pesquisa, bem como em uma forma de organização de ensino. Para tanto, o experimento didático coaduna-se com a Teoria Histórico-Cultural amplamente utilizada na União Soviética, nas décadas de 1920 e 1930, por Lev Vygotsky e seus colaboradores, a se fundamentar nos princípios da dialética marxista e no método variante particular do método genético causal. À

época, era considerado como o método mais adequado para investigar, de modo orientado, o desenvolvimento da psique humana. Ele foi criado por Vygotsky (1995) e Zankov (1984) e seus colaboradores foram os pioneiros do delineamento do experimento didático-formativo, realizando “experimentos pedagógicos longitudinais” (AQUINO, 2017, p. 249) na União Soviética, sendo amplamente empregado para o estudo da organização do ensino experimental e sua influência no desenvolvimento intelectual dos alunos.

O Experimento Didático-Formativo permite-nos criar condições para que se estudem os processos de trânsito da psique de uma formação a outra. Em linhas gerais, trata-se de uma intervenção pedagógica que considera as condições específicas de sala de aula constituída por um plano pedagógico intencional que tem como objetivo interferir qualitativamente nas ações mentais e provocar modificações e transformações relativas em níveis futuros de desenvolvimento mental. Trata-se de ação docente intencional, a ter em vista ajudar o aluno a aprender os conteúdos propostos com significado, auxiliando-o no desenvolvimento de ações mentais que possibilitem o domínio e o uso dos conceitos, com o acompanhamento passo a passo da formação das ações mentais no transcorrer do processo de ensino. A utilização do experimento didático tem como cerne explorar, segundo Freitas (2009), a relação entre a didática e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, sustentado pelo materialismo dialético e amparado pela Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, pela Teoria da Atividade, de Leontiev, e pela Teoria do Ensino Desenvolvimental, de Davidov.

Por sua vez, o Experimento Didático-Formativo auxilia a pesquisar as condições e o momento em que surge um ou outro fenômeno psíquico, assim como a criação experimental das condições necessárias para que se manifestem. A investigação transcorre como projeção e modelação do processo de desenvolvimento (AQUINO, 2017), a funcionar com mediação e a considerar as especificidades concretas da realidade socioeducativa da escola em que se desenvolve.

O método do Experimento Didático-Formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que estuda. Nesse sentido, difere substancialmente do experimento de verificação, em que se realizam constatação e comprovação, que somente enfoca o estado já constituído e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e a

modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem construídas, dos meios psicológicos e pedagógicos, assim como das vias de sua formação. Ao pesquisar os caminhos para realizar o projeto no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva feito com os alunos, estudamos, também, as condições e as regularidades da origem, da gênese das novas formações mentais correspondentes. Em nosso ponto de vista, o experimento formativo seria denominado de experimento genético-modelador, pois plasma uma combinação, em unidade, entre a investigação do desenvolvimento mental do aluno em relação à educação e ao ensino (ZANKOV, 1984).

Os fundamentos filosóficos da metodologia do Experimento Didático-Formativo de Zankov (1984) sustenta-se no princípio dialético da multilateralidade no abarcamento do objeto de estudo. A partir dessa constatação, resulta a necessidade de tratar, nesta Tese, da relação multilateral dos fenômenos que integram o objeto de estudo - o conceito científico de carta do leitor - na realidade socioeducativa da escola do campo. Dessa maneira, "(...) quando se quer revelar a relação entre a organização do ensino e o processo geral do desenvolvimento dos escolares, é necessário planejar de maneira diferente as tarefas de ensino, considerando a especificidade 'do processo didático e do desenvolvimento dos escolares'" (ZANKOV, 1984, p. 21).

Assim, a opção pelo método do Experimento Didático-Formativo pressupõe a reorganização das práticas de ensino e seus elementos constituintes (plano de ensino, atividades, entre outros) e o desenvolvimento de novas metodologias, tecnologias educacionais, procedimentos de ensino, meios etc. Nesse bojo, o propósito é compreender e avaliar em que medida a proposta do experimento promove modificações qualitativas na apropriação dos conhecimentos que sustentam um novo nível de capacidades para a integração de novos conteúdos escolares. De acordo com Aquino (2017, p. 340), o método do Experimento Didático-Formativo "(...) vai além do método de pesquisa, convertendo-se, também, em método de ensino e educação experimentais, orientado para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, físico, emocional dos alunos".

Freitas (2009) ensina que, a partir do método genético-causal proposto por Vygotsky, desenvolveu-se o Experimento Didático-Formativo, também conhecido como experimento formativo, sendo utilizado na investigação que busca explorar a relação entre o ensino e o desenvolvimento da atividade mental dos alunos. Nesse

sentido, Sforni (2015, p. 380, destaque do original) destaca o papel do pesquisador no decorrer do Experimento Didático-Formativo: “(...) o pesquisador planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa, cuja intenção é intervir para colocar em *movimento* os processos que visa investigar. Para isso, atua como professor ou em conjunto com o professor da sala de aula”. Portanto, os registros de dados colhidos no Experimento Didático-Formativo são analisados pelo pesquisador qualitativamente, a revelar a “(...) compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). A partir desse entendimento, a pesquisa é de natureza qualitativa e o seu método é o analítico-objetivo, a possuir quatro características principais:

[...] 1) ele se orienta para o conhecimento da realidade e tem o mesmo objetivo que a indução; 2) estuda os fatos e conduz a um conhecimento que compartilha a autenticidade de tais fatos; 3) ele é um caso particular do conhecimento experimental, ou seja do conhecimento real; 4) ele, a partir de fatos estudados e generalizados anteriormente e através do estudo de novos fatos individuais, conduz [...] a novas generalizações relativas e reais, que têm suas fronteiras, seu grau de aplicação, suas limitações e inclusive exceções [...] (VYGOSTKY, 2001, p.375-376).

Nessa esteira de raciocínio, a partir da nossa posição como pesquisadora para a construção desta Tese, a lógica indutiva considera que: a) a pesquisadora reuniu as informações por meio da pesquisa documental, como o Projeto Político-Pedagógico da escola e as anotações de campo a respeito da organização do trabalho pedagógico de produção textual realizado; b) a pesquisadora, sustentados nos dados de a), propõe os planos de aula e as atividades pedagógicas que formam o Experimento Didático-Formativo a ser desenvolvido em sala de aula junto aos alunos; d) a pesquisadora, em todo o processo, anota, em diário reflexivo, as informações e os aspectos do processo de organização do ensino, das aprendizagens e dos resultados obtidos ao longo da mediação junto aos alunos, de modo que subsidiem as análises e a escrita do relatório final da Tese.

Para realizar a contento os objetivos, as fases da pesquisa compreenderam: a) revisão da literatura e trabalho de campo em sala de aula junto aos alunos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a abranger: i) pesquisa bibliográfica a respeito da Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapa; ii) pesquisa documental sobre o Projeto Político

Pedagógico da escola investigada, do Plano de Ensino e das atividades pedagógicas; iii) observação participante junto à turma de alunos do 5º ano da escola investigada; b) planejamento da base orientadora da ação, conforme as etapas propostas por Galperin (2001a, 2001b e 2001c), direcionada ao desenvolvimento do conceito de carta do leitor e a habilidade de argumentar.

A base orientadora da ação da carta do leitor foi elaborada a partir de três unidades didáticas. A Unidade Didática I- Aprendendo sobre a carta do Leitor teve como objetivos: a) identificar os conhecimentos prévios sobre o gênero carta do leitor; b) diferenciar a carta pessoal da carta do leitor; c) ler e interpretar cartas do leitor que circulam socialmente; d) conceituar a carta do leitor. A Unidade Didática II- Características discursivas da carta do leitor e produção textual coletiva visou o desenvolvimento de tarefas de estudo para que os alunos pudessem: 1) identificar nos textos da carta de leitor as características discursivas; 2) identificar tema, ideias principais e o argumento no texto da carta do leitor; 3) produzir uma carta do leitor coletivamente. Na Unidade Didática III- Produção textual individual, o trabalho voltou-se para o fechamento do processo de formação da carta do leitor, visando: 1) a escolha do tema para a produção individual da carta do leitor; 2) o planejamento e a organização das informações e a escrita de uma versão inicial e individual de uma carta do leitor.

SEÇÃO 1 – O PSIQUISMO NO TEMPO HISTÓRICO

FIGURA 1: VLADIMIR TATLIN. PROJETO PARA O MONUMENTO À TERCEIRA INTERNACIONAL (1919- 1920)



Um desenvolvimento que repete os estágios já passados, mas os repete de maneira diferente, num plano superior, um desenvolvimento, por assim dizer, em espirais, não em linha reta (LÊNIN, 1934, p. 14).

Nesta seção, discutimos a constituição dos processos psicológicos superiores, os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento, na Teoria

Histórico-Cultural de Vigotski¹. O objetivo não é o de reproduzir os conceitos de sua teoria como um conjunto de ideias que pertenceram somente ao momento histórico da origem da Psicologia Histórico-Cultural. A direção à qual nos propomos se aproxima mais ao diálogo com alguns conceitos e problemas ainda hoje fortemente presentes nas questões educacionais. Embora não tenhamos a pretensão de nos colocarmos no mesmo patamar e alcance de sustentação teórica de Marta Shuare (2017), inspiramo-nos, também, na possibilidade de desenvolver um olhar intencionalmente comprometido², a considerar que, “[...] Com Vygotsky, texto e argumentação importam. Ler Vygotsky é abrir caminho entre análises antagônicas” (BURGESS, 1994, p.31).

A zona de desenvolvimento proposta por Vygotsky (2001) é um conceito conector e se apresenta como uma unidade de análise capaz de condensar e suscitar um conjunto de questões primordiais para entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente em contexto escolar em que se privilegia a apropriação dos conceitos científicos. Entendemos a zona de desenvolvimento como um dos conceitos mais significativos da Teoria Histórico-Cultural, igualmente, um dos mais complexos para se compreender outros conceitos, como a constituição dos processos psicológicos superiores, o processo de internalização, a mediação e a formação dos conceitos científicos.

Com base no entendimento do legado dessacomo uma casa habitável (MOLL, 2002), depreendemos uma escolha de interpretação e organização dos conceitos dentre outras igualmente legítimas e possíveis. Em toda casa habitável há portas, que possibilitam o acesso e a movimentação em seu interior. Do nosso ponto de vista, essa analogia simbólica da porta de acesso a uma casa habitável cabe para expressar o desafio da compreensão da totalidade de seu pensamento que, ainda, continua vivo, em desenvolvimento e, muitas vezes, se apresenta como contraditório (GONZÁLEZ REY, 2012a). A porta pareceria um elemento banal para a analogia aqui representada, no entanto, arriscamos a compreendê-la de um modo diferente e somos igualmente responsáveis por isso.

¹Adotaremos a grafia Vigotski e, quando realizarmos a referência direta às suas obras por meio de outros autores, reproduziremos o disposto nestas, como já feito na Introdução.

² No prefácio da obra de Shuare (2017), Zinchenko (1998, p. 5) atesta que realizou uma investigação muito séria das fontes da Psicologia Soviética, o direito de “[...] de ter sua própria visão, sua visão comprometida”.

Dessa forma, no decurso da escrita desta seção, escolhemos a zona de desenvolvimento como porta de entrada para nos movimentarmos no território vasto e complexo da teoria de Vigotski. Para tanto, elegemos as seguintes perguntas: como Vigotski estabeleceu a relação entre zona de desenvolvimento e o processo de instrução? Como ele visualizou essa ligação e a sua relação com a prática pedagógica? Com os questionamentos, organizamos a discussão dos conceitos, sempre a ter como referência a noção de totalidade, isto é, os conceitos se inter-relacionam, interpenetram e não são considerados como produtos acabados e encerrados em si mesmos.

O caminho que registra o nosso processo de pensamento tem o seu ponto de partida no pressuposto revolucionário de Vigotski ao inserir o psiquismo humano no tempo histórico e considerá-lo sob as bases do materialismo histórico e dialético. O tempo, como vetor para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, orientou o pensamento de Vigotski (SHUARE, 2017) a sustentar as teses que permeiam a sua teoria. A partir delas, o autor desenvolveu um entendimento na Psicologia Soviética de seu tempo a respeito da constituição humana dos processos psicológicos superiores. Elaborou uma teoria com princípios e leis que apontam o caráter histórico e dialético do psiquismo humano, a destacar, dentre outras unidades de análise, o papel das ferramentas culturais de mediação, do trabalho e da necessidade de um enfoque genético em Psicologia.

1.1 O PSIQUISMO HUMANO E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Consideramos, ao estudar as teorias de Vigotski, os condicionantes históricos no momento de sua produção intelectual, o pequeno acesso aos textos originais, os problemas de tradução envolvendo o idioma russo e até mesmo o período de censuras a que suas obras foram submetidas (PRESTES, 2012). Vigotski elaborou a sua teoria em um contexto histórico complexo no qual, segundo Zinchenko (1998, p.41), “[...] não havia só ganho, mas perdas ou simplificações, no *corpus* original das ideias”. A Teoria Histórico-Cultural e as teorias posteriores dos colaboradores de Vigostki geraram um conjunto de conceitos-chave, cujo legado forma um sistema em

movimento³ “[...] contraditório, vivo e em desenvolvimento, e não como uma sequência regular de categorias e de momentos harmoniosos entre si” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 4). De acordo com Davydov e Zinchenko (1994, p.153), a Teoria Histórico-Cultural tem raízes profundas na cultura russa e soviética, fato que deve “[...] ser lembrado para que o seu trabalho não pareça enigmático e isolado”, muito menos, apresentado a partir de conceitos isolados da totalidade de sua teoria.

Ao estudar a teoria, verificamos que Vigotski (1995a) buscou a compreensão de aspectos que perpassam o *corpus* teórico do seu sistema de pensamento: 1) a interação dialética entre o homem e os meios social, físico e cultural, a entendê-lo como um indivíduo que modifica o meio para atender as suas complexas necessidades de comunicação, novos conhecimentos etc., ao mesmo tempo, modifica-se a si mesmo. O comportamento humano se liga a complexas necessidades diferentes do comportamento animal que conserva sua ligação como motivos biológicos; 2) os modos pelos quais a atividade humana tornou-se o meio essencial de interação entre o homem e a natureza, bem como os resultados psicológicos desses modos de atividade humana; 3) a natureza da relação entre o uso das ferramentas culturais e o desenvolvimento da linguagem; 4) o cérebro humano é o órgão principal da atividade mental, sendo considerado como um produto de uma evolução; 5) a mediação se dá por meio de ferramentas culturais exclusivamente humanas denominadas como instrumentos e signos e não de modo direto, mas fruto de processos sociais que mutuamente refletem as interações dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é o signo mediador por excelência. O homem não tem acesso direto à realidade e aos objetos, que é mediado e operado por sistemas simbólicos; 5) a consciência humana por ser produto histórico-social direciona a necessidade de estudos do desenvolvimento mental, considerando o meio social. Por isso, os processos psicológicos superiores se diferenciam dos mecanismos mais elementares, não sendo reduzidos a cadeia de reflexos.

³Para González Rey (2012a, p.3), a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski é entendida como um “[...] sistema em movimento com suas diferentes contradições e alternativas. Tal concepção nos alerta para a importância de considerar as teses e os conceitos-chave de sua teoria como parte de um todo, evitando a análise parcial de algumas unidades de análise, tais como as funções psicológicas superiores, zona de desenvolvimento proximal e interiorização.

O legado de Vigotski não é uma herança passiva, encerrada em si mesma ou um conjunto de resultados a serem aplicados e reproduzidos na pesquisa e na prática profissional. González Rey (2012a, p.4) afirma que essa herança nos confronta, ainda, e se apresenta muito mais como um sistema de opções a serem investigadas do que como um “[...] conjunto de fórmulas prontas para serem usadas e repetidas diante de situações diversas, tendência muito difundida, tanto na produção teórica em psicologia, quanto na utilização das teorias na pesquisa e na prática profissional”.

Outro equívoco, ao se considerar a totalidade do pensamento de Vigotski, é entendê-lo como um sistema linear que se manteve inalterado em seus pressupostos. Por essa razão, González Rey (2012a, p.4) apresenta a Teoria Histórico-Cultural organizada em três momentos, cada qual com um conjunto de ideias interrelacionadas “[...] que definiam representações diferentes sobre a psique, com consequências radicalmente diferentes para a interpretação do seu legado”. Embora não seja a nossa intenção apresentar tais momentos ou analisar o conjunto de sua produção, entendemos como um cuidado necessário a consideração de suas teses e conceitos como parte de um sistema teórico do qual é possível capturar as unidades de análise, a partir do seu contexto de elaboração e as interrelações com outras unidades de análise.

Para Shuare (2017), a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como um sistema coerente e logicamente estruturado, a ter como pressuposto a origem histórico-cultural do psiquismo humano. O historicismo é o eixo que, como uma espiral dialética, orientou e sustentou a elaboração dos conceitos de sua teoria, cujo “[...] edifício é grandioso, inacabado, mas extremamente harmonioso” (SHUARE, 2017, p.75). Na acepção da autora, Vigotski introduz o psiquismo humano no tempo e toma o historicismo segundo o materialismo dialético como o eixo que sustenta as suas concepções teórica, fatural e metodológica (SHUARE, 2017). Sirgado (2000) indica a matriz inovadora de referência presente nas análises da teoria a respeito do desenvolvimento humano: o materialismo histórico e dialético. Para ele,

História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico” (SIRGADO, 2000, p.48).

O materialismo histórico e dialético é a chave que define os termos “social” e “cultural” presentes, constantemente, nas suas análises. Sendo um ponto de partida, o materialismo histórico e dialético é

(1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura (VIGOTSKI, 1998, p.86).

A Teoria Histórico-Cultural assenta suas bases e seus fundamentos no pensamento econômico e filosófico de Karl Marx, o que nos leva à necessária percepção das dimensões do social e do cultural, no processo de constituição do psiquismo humano. Assim,

Num sentido mais amplo, diz Vigotski, “tudo o que é cultural é social”, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural mas tudo o que é cultural é social (SIRGADO, 2000, p.53).

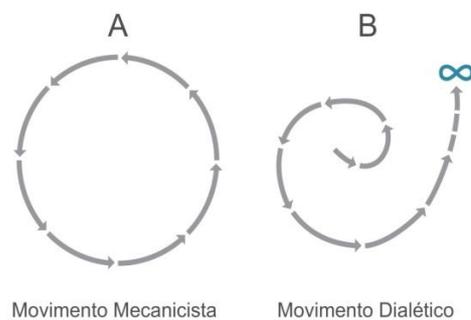
A inserção do psiquismo humano, no tempo histórico, leva-nos a compreender que o seu desenvolvimento no espaço e no tempo são interfaces determinantes para entender a inter-relação do homem com o mundo, isto é, a trazer as marcas das relações sociais que movimentam a atividade produtiva da sociedade que é dividida em classes sociais.

De um modo amplo, para o Marxismo, a sociedade capitalista é marcada por constantes conflitos e contradições, cuja análise demanda uma compreensão dialética de um movimento histórico que ocorre por meio de saltos representados por continuidades e rupturas. Sendo assim, a sociedade capitalista não se apresenta em uma trajetória linear, retilínea e de simples movimento histórico.

A razão de se apresentar, nesta Tese, a compreensão de uma sociedade capitalista com movimentos históricos marcados por saltos dialéticos tracionados pelas contradições e rupturas, tem o sentido de ressaltar que “[...] a presença de Marx é chave para a possibilidade de estruturar uma teoria científica da mente humana” (BLANCK, 2002, p.39). As leis da dialética são fundamentais para entender os movimentos do processo histórico da sociedade de classes sociais. É igualmente fundamental para entender a Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski. Com

base nas leis da dialética, dos conflitos e contradições que permeiam a sociedade capitalista e das forças produtivas materiais geradas em seu seio, a teoria contempla o desenvolvimento do psiquismo humano e suas implicações para o processo de instrução que se desenvolve na escola. Precisamente, o psiquismo humano está intimamente imbricado nas atividades produtivas inseridas no tempo histórico humano, em que o movimento é dialético como indica o movimento A da Figura 1.

FIGURA 2: MOVIMENTO MECÂNICO E MOVIMENTO DIALÉTICO



FONTE: GOMES (1991).

A concepção filosófica que compreende o psiquismo humano, segundo a concepção mecanicista, parte do pressuposto de que o processo do desenvolvimento cognitivo do sujeito é fechado, fragmentado, portanto, resultado de uma concepção mecanicista na situação B, representada na Figura 2. A figura ilustra uma concepção diferente do desenvolvimento cognitivo do sujeito, como um processo resultante de uma interpretação dialética dos processos psíquicos e da manifestação de seus fenômenos, com base em um movimento de caráter contínuo, renovado e infinito, a implicar uma constante evolução, consoante Figura 3.

FIGURA 3: MOVIMENTO DIALÉTICO

ordem superior (SHUARE, 2017, p.62)”. O desenvolvimento cultural ocorre em estreita fusão com os processos de maturação biológica no sentido de que se intercomunicam e constituem um processo único de formação biológica e social da personalidade do homem. Vygotski (1995a, p. 36) afirma que, “à medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado”⁴. Para a teoria de Vigostki, os processos psíquicos e seus fenômenos (manifestações da atividade mental) são, exclusivamente, humanos, porque estão, historicamente, atrelados ao meio cultural. Blank (2002, p.43) afirma que a atividade mental, a Teoria Histórico-Cultural, é exclusivamente humana, e resulta “[...] da aprendizagem social, da interiorização de signos sociais e da interiorização da cultura e das relações sociais. O desenvolvimento mental é, em essência, um processo sociogenético”.

O psiquismo humano e suas manifestações (fenômenos psíquicos) têm origem social e não são dados para sempre, isto é, são sociais em sua origem, a manter uma relação de dependência com a vida e com as atividades culturais. O cultural não é algo agregado e nem sobreposto ao biológico no desenvolvimento humano do psiquismo. Igualmente, não é considerado como algo a mais, já que “[...] a história do psiquismo humano é a história social de sua *constituição*” (SHUARE, 2017, p.62, destaque da autora).

Já indicamos que, para Vygotski, a atividade mental é exclusivamente humano por ser historicamente elaborada, a conceber a superação do caráter imediato da constituição do psiquismo humano e romper com as pressupostos associados a determinadas ideias, como: a) o psiquismo humano é algo dado, pronto e acabado, isto é, algo que se desdobra por meio de um tempo de maturação biológica e não gerado por meio da mediação das ferramentas culturais; b) o psiquismo é algo próprio de um determinado sujeito, sendo considerado como próprio do indivíduo, ou seja, isto é um equívoco e pode levar ao entendimento de que os processos psíquicos estão presentes somente no sujeito e não em outros semelhantes; c) o psiquismo é algo dado internamente ao sujeito como uma entidade pertencente ao domínio da alma ou às estruturas cerebrais (reducionismo biológico).

⁴En la medida em que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico historicamente condicionado (VYGOTSKI, 1995a, p.36). Todas as traduções nesta Tese são de nossa autoria.

Shuare (2017, p.63) esclarece que “[...] a existência real do psiquismo coloca-se no espaço-tempo da inter-relação do homem com o mundo, no espaço-tempo de sua atividade”. O psiquismo humano não deve ser reduzido a uma concepção de funcionamento das estruturas cerebrais (reducionismo biológico), nem como algo reduzido a uma determinação mecanicista da relação entre homem e sociedade.

A história social do psiquismo humano não está dada diretamente no desenvolvimento individual do sujeito como algo que se desdobra das estruturas biológicas da criança. Ao contrário, trata-se de algo que está pressuposto como qualidade que o sujeito deve se apropriar, a experimentar tanto transformações estruturais quanto funcionais (SHUARE, 2017). Assim, as funções psicológicas superiores não estão dadas e nem mesmo são imutáveis e invariáveis, contudo, se constituem mediatizadas, nunca imediatas, por ferramentas culturais que se interpõem durante a interação do sujeito com o mundo. Por ser uma atividade produtiva, ela transforma a natureza e, ao mesmo tempo, o sujeito da atividade. Nesse sentido, “a característica fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade (SHUARE, 2017, p. 61)”, uma vez que o homem é um ser sociocultural em sua origem e definição, pois a natureza sociocultural do homem não se sobrepõe à “natureza natural”, mas a transforma e submete-lhe às leis de ordem superior. Nas palavras de Vigotski (1994),

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que elas orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; (...) deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 1994, p.72).

A Teoria Soviética de Ensino e Aprendizagem fundamentou os seus princípios metodológicos na interpretação marxista do psiquismo humano e da consciência. Vigotski realizou uma tarefa complexa ao transformar as bases da Psicologia de um modo consciente e projetado, tendo como fundamento a filosofia marxista. Apresentou críticas à Psicologia do Subjetivismo e do Idealismo que separava o

psíquico da vida real do homem (comportamento). Seus enfrentamentos teóricos consistiam em questionar, logicamente, a concepção mecanicista e reducionista do psiquismo humano que, a seu ver, impedia que a psicologia pudesse ser considerada como ciência. Como ele mesmo afirma, “[...] a psique não existe fora do comportamento, assim como este não existe sem aquele, porque é o mesmo” (VYGOTSKY, 1991, p.16)⁵.

A partir desse pressuposto, o autor se orientou pelo Princípio da Unidade entre o psiquismo e a atividade humana, que nos leva a compreender o psiquismo, na realidade, a consciência, especificamente, a ir além de seu terreno, ou seja, em direção à própria vida real do homem, à sua atividade, que é o contexto concreto da sua existência. A base material da consciência se encontra no desenvolvimento de sua ação prática na realidade e não pode ser reduzida a processos biológicos, tampouco ser deduzidos dele. Vygotsky (1991) entende que não há uma relação direta entre a consciência e a atividade prática humana, entretanto, o desenvolvimento do psiquismo ocorre por meio de um processo de assimilação dessa experiência.

O trabalho humano se caracteriza pela disposição de ferramentas culturais que mediatizam o seu comportamento sustentado nas condições da existência. A mediatização é justamente o que estabelece o nexos que relaciona o homem e a realidade de sua existência. A mediatização leva à troca entre a realidade e o psíquico, por meio da atividade prática humana, porém, o psíquico também se mostra mediatizado. A atividade prática é instrumento que mediatiza os processos psíquicos do homem. Os instrumentos de trabalho são ferramentas que estão dirigidos para o exterior e conduzem a trocas dirigidas para o interior, assim como às trocas dos processos psíquicos. Os signos têm, inicialmente, a forma externa material e, ao serem interiorizados, se transformam em ideias. Nesse aspecto,

O papel dos instrumentos-signos reside em que este, mediatizando os processos psíquicos, levam precisamente a trocas em sua estrutura, as quais, conforme a opinião de Vigotski, constituem a principal característica destes processos. Vigotski mostra que o desenvolvimento das estruturas psíquicas mediatizados leva a aparição de novos nexos entre as funções psicológicas separadas,

⁵La psique no existe fuera del comportamiento, lo mismo que éste no existe sin aquélla, aunque sólo sea porque se trata de lo mismo (VYGOTSKY, 1991, p.16).

os quais, por sua vez, conduzem a reestruturação das próprias funções (TALIZINA, 1988, p.17)⁶.

Vigotski pesquisou como os modos, especificamente humanos de pensamento, se desenvolvem filogenética e socioculturalmente. De um modo mais amplo, o seu trabalho consistia nas investigações sobre as origens sociais e os fundamentos culturais do desenvolvimento do sujeito, a estudar como os processos psíquicos superiores se encaixavam no mundo social e cultural. Os processos psíquicos superiores se desenvolvem com base na imersão cultural da criança nas práticas sociais, pela apropriação das ferramentas culturais, ferramentas e signos, por meio dos processos educacionais em seu sentido amplo. De acordo com González Rey (2012a), a instituição escolar é o contexto social especialmente organizado e planejado para modificar o pensamento da criança, ou seja, o lugar em que ocorre a organização social da instrução.

1.2 A CONSTITUIÇÃO HUMANA E OS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

Uma inquietação nos acompanhou até aqui: qual é o caminho percorrido por Vigotski para elaborar as leis e os princípios que explicam a origem sociocultural do desenvolvimento do psiquismo humano? Embora não seja o nosso intuito indicar, detalhadamente, o percurso desse caminho, detemo-nos em apresentar as linhas mestras para compreender a constituição dos processos psicológicos superiores. Para realizar tal intuito, escolhemos, como a porta de entrada para as discussões, a Neuropsicologia, discutida em Luria e Vigotski (2007), a compreendê-la como um ponto de partida inescapável, já que é nesse campo que as temáticas se concentram em informar quais qualidades biológicas caracterizam o organismo capaz de desenvolver as funções psicológicas superiores.

Para Luria (1992), a questão central da Neuropsicologia, na Psicologia Histórico-Cultural, é descobrir o caminho pelo qual os processos naturais, tais como

⁶El papel de los instrumentos-signos reside en que éstos, mediatizando los procesos psíquicos, llevan precisamente a los cambios en su estructura, lo cual, en opinión de Vigotski, constituye la principal característica de estos procesos. Vigotski muestra que el desarrollo de las estructuras psíquicas mediatizadas lleva a la aparición de nuevos nexos entre las funciones psíquicas aisladas, lo cual, a su vez, conduce a la reestructuración de las propias funciones(TALIZINA, 1988, p.17).

a maturação física e mecanismos sensórios, se interconectam, dialeticamente, com os processos culturalmente determinados para a produção das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, há dois caminhos tanto para Luria quanto para Vigotski: um caminho é a compreensão do desenvolvimento ontogenético da criança; o outro caminho é o da dissolução das funções psicológicas superiores mediante lesões cerebrais.

Explicamos como chegamos a essa consideração ao apresentarmos algumas ideias que fazem parte da concepção monista de Psicologia proposta por Vigotski. A Psicologia Histórico-Cultural é monista, pois se opõe à tendência filosófica idealista e se fundamenta no materialismo histórico e dialético. A ideia central do monismo reconhece o princípio de que a natureza, a matéria, o psíquico, o pensamento e a consciência como derivados da matéria.

Na Rússia pré e pós-revolucionária, as discussões giravam entorno da reflexologia, cuja preocupação central esteve voltada para a busca de entender como acontecia a contração muscular que está subjacente aos movimentos voluntários. Essa preocupação tinha por fundamento raízes cartesianas a respeito da natureza humana, cuja proposição preconizava a separação do corpo e da mente. Nesse momento pré-revolucionário, temos presente o início da Psicologia como ciência que explicava, ainda, a origem dos movimentos voluntários a partir da alma, isto é, entendia como factível algo imaterial, como potência para desencadear um comportamento, a materialidade observável e passível de análise. Esse entendimento foi uma das grandes fragilidades do momento do processo de consolidação da Psicologia Soviética de caráter objetivista. Assim,

O materialismo, como atributo essencial de um marxismo que, cada vez mais, foi-se afastando da dialética pela forma como foi incorporado pelo poder político soviético, encontrou sua expressão na fundação de uma psicologia objetiva baseada na fisiologia da atividade nervosa superior.

Ao querer explicar a atividade psíquica através dos processos de atividade nervosa superior, a fisiologia tornou-se um dogma, e os princípios reflexológicos da atividade psíquica apareciam repetidos de forma mecânica como afirmações de princípio em muitos dos autores mais destacados da psicologia (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.14).

Destacamos que, apesar dos avanços em direção a uma Psicologia materialista, as dimensões social e histórica não estavam presentes nas discussões e na elaboração do corpus teórico. Desse modo, nesse momento histórico,

alcançou-se uma perspectiva mecanicista e ahistórica do psiquismo humano. A consciência era vista muito mais como um produto acidental dos processos fisiológicos, ou seja, discutia-se a respeito dos processos psíquicos. A referência era aos processos fisiológicos (RUBINSHTEIN, 1978). As teses da Psicologia Objetiva materialista desse momento se baseavam numa concepção simplista e não explicavam o psíquico como uma propriedade da matéria, portanto, qualitativamente distinta do psíquico de outros animais (RUBINSHTEIN, 1978).

Especificamente a respeito da Psicologia Soviética, após a revolução de 1917, González Rey (2012b) afirma que deveria ser entendida como uma ciência biológica, em que o objeto é o comportamento humano socialmente influenciado, pois investigou-se muito a questão do ensino e a relação entre teoria e prática na prática de ensino. O autor indica que a Psicologia deveria se orientar pelo marxismo dialético. No entanto, destaca-se, ainda, uma visão reducionista, porque ainda está atrelada à existência dos fenômenos psíquicos como subordinados a fatores biológicos.

Vigotski (1999) fez crítica teórica a esse movimento objetivista da Psicologia de sua época, imersa em uma profunda crise. Segundo ele: 1) as teorias a respeito do comportamento humano sustentavam-se na relação entre estímulo-resposta e compreendia o comportamento humano como apenas reação; 2) os processos psicológicos eram considerados inatos e não gerados, isto é, criados, ou seja, eram inerentes à natureza humanas e, portanto, as crianças já nasciam com as estruturas prontas a serem extraídas a partir da sua interação com o contexto social. A concepção da Psicologia Objetivista tinha, portanto, uma característica mecanicista e reducionista, a pressupor as funções psicológicas humanas como o resultado de um processo de acumulação de mecanismos primitivos que, posteriormente, se desdobrariam progressivamente em processos psicológicos superiores.

O núcleo da teoria de Vigotski (BLANK, 2002) refere-se ao caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores: a) ao papel que os instrumentos de mediação protagonizam em sua execução; b) a um plano metodológico, à necessidade de um enfoque genético em psicologia. Vigotski denominou a sua psicologia de genética e o termo genético é entendido no sentido evolutivo, a definir “[...] a noção marxista de que qualquer fenômeno pode ser apreendido apenas pelo estudo de sua origem e desenvolvimento (BLANCK, 2002, p.45)”. A partir disso, considera que, para estudar e compreender os processos mentais, é preciso

considerá-los no contexto da sua evolução social e cultural, bem como o desenvolvimento ontogenético do sujeito.

A Neuropsicologia monista e materialista de Vigotski (2004) tem as seguintes bases: 1) uma função psicológica superior específica não se resume à atividade de um centro específico, é resultante de uma atividade integrada entre vários centros cerebrais diferenciados e relacionados hierarquicamente. As funções psicológicas superiores implicam uma nova forma de funcionamento da consciência (unimodal-polimodal); 2) o desenvolvimento tem um sentido que vai de baixo para cima, a decadência de cima para baixo, pois as relações entre os centros inferiores e superiores são produto do desenvolvimento. As lesões cerebrais na infância resultam em danos com extensão diferente de lesões ocorridas em adultos; 3) devido à sua origem social, as funções psicológicas superiores lesadas podem ser compensadas. Desloca-se para fora o que anteriormente competia a uma função interna, as próteses culturais. Nesse sentido,

Vigotsky defende que a psique humana é socialmente definida; portanto o estudo do indivíduo é também psicologia social, algo que até hoje a psicologia social não foi capaz de resolver, em parte por não dispor de uma definição ontológica da psique que lhe permita entender a psique individual de modo compatível com esse princípio (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.34).

Passamos a elencar as leis envolvidas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A primeira delas tem como base o livro de Luria e Vigotski (2007), denominado como “A história do comportamento do macaco, o primitivo e a criança”. Nesse livro, uma das primeiras leis é a da linha natural e linha cultural do desenvolvimento, a suscitar interpretações que permite sugerir uma concepção dualista que comprometeria a concepção de uma psicologia monista. Há, no entanto, uma relação dialética entre a linha natural e a linha cultural. Não há uma separação de domínio biológico e domínio cultural, mas uma relação dialética entre processos naturais e processos culturais. Os processos naturais são formas naturais de comportamento, sobre as quais os processos culturais se desenvolvem. Constituem uma base filogenética, que também é cultural (cogênese). A característica distinta dos processos biológicos culturais, as funções psicológicas superiores, nos termos de Vigotski (1999), refere-se ao fato de que são mediados semioticamente; ou seja, a linguagem se torna um componente da estrutura do processo psicológico. A transformação qualitativa de processos naturais em funções

psicológicas superiores está diretamente relacionada a essas linhas. A linha cultural de desenvolvimento não substitui a linha natural. A linha natural e a cultural estabelecem uma relação de cogênese que acompanha o desenvolvimento da criança, sem a substituição de uma por outra. A segunda lei é a do desenvolvimento:

O desenvolvimento infantil é um processo dialético que se diferencia por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diferentes funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um processo complexo de superação de dificuldades e adaptação (VIGOTSKI, 2001c, p.91).

Não há incompatibilidade entre evolução e involução; há uma reorganização. A essência do desenvolvimento cultural está na colisão dos desenvolvimentos das formas culturais da conduta que a criança vai, aos poucos, conhecendo, com as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento, a co-gênese da linha natural e linha natural. A lei da defectologia entende que a cultura não cria nada, apenas modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem. É fácil compreender, portanto, que a história do desenvolvimento cultural da criança anormal é constantemente influenciada pelo principal defeito da criança. Assim,

As funções particulares podem representar um desvio da norma, sem dúvida, a personalidade e o organismo em seu conjunto podem pertencer ao tipo completamente normal. A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente. O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, isto é, da formação final de sua personalidade em geral (VYGOTSKI, 1997, p.10).

A lei da compensação do defeito e da plasticidade cerebral aponta que

(...) a teoria da supercompensação tem uma importância fundamental e serve de base psicológica para a teoria e a prática da educação da criança com defeitos (...). Que perspectivas tem ante si o pedagogo quando sabe que o defeito não é somente uma carência, uma deficiência, uma debilidade, senão também uma vantagem, uma

fonte de força e habilidade, que existe em certo sentido positivo!
(VYGOTSKI, 1997, p.45).⁷

A Neuropsicologia não implica tanto o estudo das funções do cérebro, mas, sim, uma maneira particular que permite estudar o desenvolvimento de comportamentos psicológicos superiores. Ela permite distinguir os elementos e seus relacionamentos na dinâmica do desenvolvimento. A Lei da Extracorticalidade das funções psicológicas superiores permite compreender que todas não são produtos da biologia, nem da história pura da filogênese, contudo, o próprio mecanismo subjacente às funções psicológicas superiores é uma cópia do social. Tal constatação leva à proposição da Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural que fundamenta a ideia de que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiramente, no plano social, posteriormente, no psicológico, no princípio entre os homens, como categoria intersíquica, depois, no interior da criança, como categoria intrapsíquica. Sendo assim, “[...] Toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor (VYGOTSKY, 1997, p.150)”. O autor ainda completa:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKY, 1997, p.152).

Consoante à Lei da Localização Sistêmica e Dinâmica das Funções Psicológicas Superiores, a Neuropsicologia contribui para a compreensão dessas funções exatamente porque permite estudar partes e relações entre as partes das suas estruturas, a pensar a cogênese da função dentro de um sistema. Toda função específica nunca está ligada à atividade de qualquer centro, pois sempre é um

⁷ La teoría de la supercompensación tiene fundamental importancia y sirve de base psicológica para la teoría y la práctica de la educación del niño con defectos de oído, vista, etcétera. ¡Que perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es solo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en el cierto sentido positivo! (VYGOTSKI, 1997, p. 45).

produto da atividade integrativa de áreas diferenciadas e hierarquicamente conectadas umas às outras. Importante frisar que a organização funcional do cérebro é dinâmica, muda ao decorrer do desenvolvimento, que está diretamente relacionado às atividades externas da pessoa em desenvolvimento. Portanto, o estudo do ambiente de desenvolvimento constitui parte essencial da neuropsicologia histórico-cultural (LURIA; VIGOTSKI, 2007).

Sobre a discussão propostas pelos autores, a Lei do Desenvolvimento Cerebral orienta que: 1) a lei da estratificação indica o desenvolvimento filogenético do cérebro - cérebro trino, que tem uma história filogenético, pois, no desenvolvimento da criança, há uma progressiva relação entre as partes mais inferiores com as partes mais exteriores (superiores); cérebro reptiliano, cérebro mamífero e cérebro humano, como as áreas vão interagindo entre si; 2) superestrutura de novos níveis sobre os velhos, onde a etapa velha não desaparece quando nasce a nova: é dialeticamente negada por ela, transforma-se nela e existe nela.

Na constituição humana, distinguem-se duas linhas de desenvolvimento qualitativamente diferentes: 1) os processos elementares de origem biológica; 2) processos psicológicos superiores de origem sociocultural. A história do comportamento humano da criança se origina com base no entrelaçamento dessas duas linhas. De acordo com Vigotski (1994, p. 52), “[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural”.

De acordo com Vigotski, no decorrer do processo de desenvolvimento, existem duas linhas que possuem pontos de partida diferentes, “[...] de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (VIGOTSKI, 2004, p.42). Para compreendermos melhor,

[...] chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como

superiores, à medida que representam uma nova forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VIGOTSKI, 1995, p. 121)⁸.

Os processos psicológicos elementares são sustentados em elementos de ordem biológica e nos estímulos advindos do meio, portanto, podem ser compreendidos como espontâneos e resultados de associações simples voltadas para a adaptação ao meio. Nesse sentido, Sirgado (2013, p. 93) afirma que “[...] as funções biológicas têm duas características: tornar-se parte integrante da genética dos organismos de cada espécie — o que garante sua transmissão às gerações posteriores — e evoluir de acordo com as mudanças do meio”

Os processos psicológicos superiores se originam na vida social a partir da participação dos sujeitos nas atividades compartilhadas com os outros. A origem do psiquismo se dá por meio das atividades compartilhadas com os outros, ao mesmo tempo em que indica os critérios específicos pelos quais deverão ser compreendidos os processos de desenvolvimento. De acordo com Friederich (2012, p.47), o psiquismo é “[...] um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolhas dos fatos e da realidade” e o funcionamento da psique consiste num “[...] *órgão de seleção, de filtro*, mas também de um *funil* que se estreita. Todos esses ‘instrumentos’ têm uma função em comum, a saber, a de ‘escolher’, de selecionar, de deixar passar determinados elementos da realidade e de reter outros” (FRIEDERICH, 2012, p.48, destaques da autora). Em resumo, a interiorização das práticas sociais específicas constitui uma chave para a compreensão dos processos de desenvolvimento. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores depende, essencialmente, de situações sociais específicas das quais o sujeito participa. Nesse aspecto,

O processo de reflexo da realidade objetiva pelo homem constitui uma unidade indissolúvel do objetivo e do subjetivo. É objetivo pelo seu conteúdo, posto que reffletem os objetos e os fenômenos exteriores que o determinam; é objetivo também porque é um processo nervoso real e se manifesta em diferentes atos externos na conduta do indivíduo (RUBINSHTEIN, 1978, p.20).⁹

⁸[...] llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, em cuanto representan una forma de conducta geneticamente más compleja y superior (VIGOTSKI, 1995, p. 121).

⁹El proceso de reflejo de la realidad objetiva por el hombre constituye una unidad indisoluble de lo objetivo y de lo subjetivo. Es objetivo por su contenido, puesto que refleja

Por isso, os processos psicológicos superiores são processos especificamente humanos, enquanto histórica e socialmente construídos. Sendo assim, para se entender o desenvolvimento psíquico humano, é indispensável investigar e compreender o “[...] desenvolvimento histórico da consciência humana, das trocas que se têm operado e continuam a operar no processo histórico-social da humanidade” (RUBINSHTEIN, 1978, p.29)¹⁰. O comportamento do homem não é obrigatoriamente determinado por estímulos imediatamente percebidos da realidade ou por algumas experiências humanas. A experiência e a impressão imediata são capazes de, isoladamente, não orientarem o comportamento humano, pois o homem tem a capacidade de se orientar pelas impressões imediatas, pela experiência anterior e pela capacidade de abstração, de estabelecer relações, conhecer causa etc. Ele vive também dos conceitos abstratos. A investigação de como se dá o processo de internalização ¹¹ das práticas sociais é fundamental para compreendermos os processos de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Depreende-se disso o entendimento do desenvolvimento como um processo culturalmente organizado. A aprendizagem em contexto de ensino é um momento interno necessário para o desenvolvimento devido a sua relevância. Assim,

o desenvolvimento segue não no sentido da socialização, mas no da conversão das relações sociais em funções mentais (VYGOTSKI, 1995, p.151)¹².

los objetos y fenómenos exteriores que lo determinan; es objetivo también porque es un proceso nervioso real y se manifiesta en diferentes actos externos y en la conducta del individuo (RUBINSHTEIN, 1978, p. 20).

¹⁰Para compreender las leyes del desarrollo de la psiquis también es indispensable el estudio del desarrollo histórico de la conciencia humana, de los cambios que se han operado y siguen operándose en el proceso histórico-social de la humanidad (RUBINSHTEIN, 1978, p.29).

¹¹“Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. [...] Entretanto elas (funções) somente adquirem o caráter de processos internos como resultados de um desenvolvimento prolongado. [...] A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VYGOTSKY, 1991, p. 63-65).

¹²A diferencia de Piaget, suponemos que el desarrollo no se orienta a la socialización, sino a convertir las relaciones sociales em funciones psíquicas (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

Os processos psicológicos superiores são especificamente humanos, como social e historicamente constituídos e são produto da linha de desenvolvimento cultural. Dessa forma, tais processos são contingentes, em certo sentido, porque pressupõem a existência dos processos psicológicos elementares, muito embora estes não sejam condição suficiente para sua aparição. Dessa forma,

[...] a antropogenia poderia ser dividida em dois períodos de tempo que se sobrepunham: o período mais longo da filogênese e o período relativamente curto da história humana. Em sua opinião, durante a filogênese a evolução biológica havia levado ao desenvolvimento da espécie *Homo Sapiens*, que, conseqüentemente, tinha muitas características em comum com os animais superiores. Estas características comuns incluíam semelhanças não só na anatomia e fisiologia, mas também em processos comportamentais. Estes últimos baseavam-se no que Vygotsky denominou como processos psicológicos “naturais” ou “inferiores” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p.243).

Os processos psicológicos superiores não são o estado avançado dos processos psicológicos elementares, sugerindo que há uma evolução intrínseca destes, que se convertem em superiores. As relações entre os dois processos psicológicos, no desenvolvimento humano, e como se inter-relacionam no decorrer do processo de desenvolvimento evolutivo humano, gera, por sua vez, um sistema psíquico em movimento e com elementos que interatuam entre si. Os processos psicológicos superiores são estruturas intencionais que controlam as ações de modo consciente, assim, “[...] a mudança estrutural da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico”(VIGOTSKI, 2004p.285), construção do pensamento e da linguagem. Destacamos que não há uma sobreposição entre os processos psicológicos, há, sim, um processo dinâmico e dialético contínuo de contradições que movimentam o desenvolvimento psíquico. Não se trata de entender que para aparecer uma função é preciso que haja o desaparecimento de outra, na verdade, é muito mais produtivo pensar em uma fluidificação e imobilidade (SIRGADO, 2013). Nessa linha de raciocínio, a Figura 4 expõe síntese das conversões entres os processos.

FIGURA 4: MOVIMENTO DIALÉTICO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS

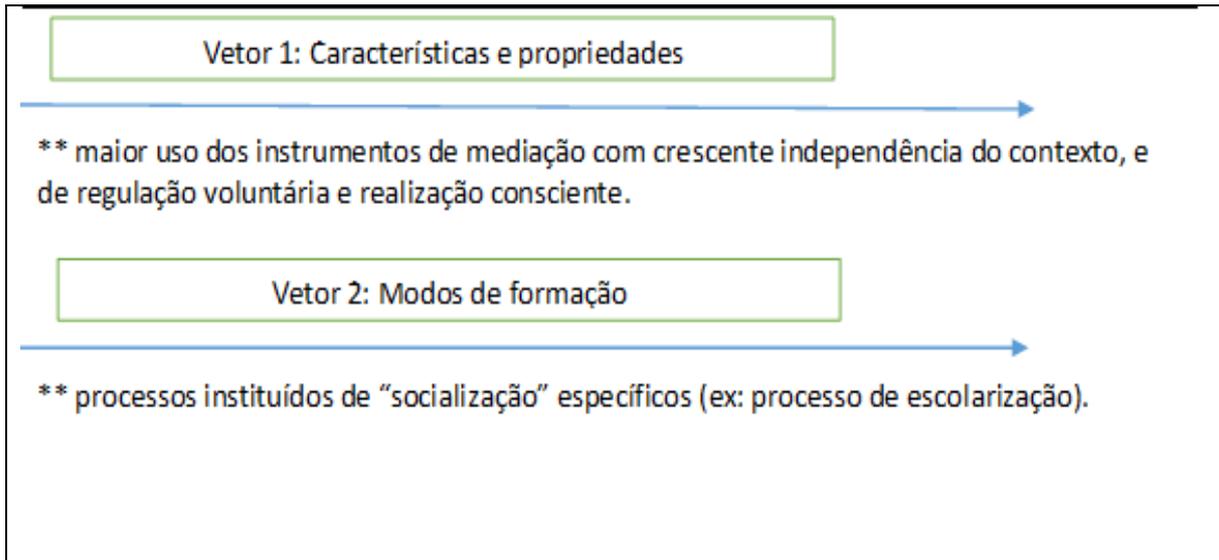
Processo psicológico elementar não se converte em processo psicológico

superior,> no sentido de uma evolução intrínseca.

FONTE: A autora (2021).

O processo de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é muito mais complexo, já que seu desenvolvimento inclui mudanças na estrutura e na função dos processos que se transformam. Assim, as diferenças são: a) o fato de estarem constituídos na vida social e serem específicos dos seres humanos; b) a regulação voluntária, a superar sua dependência e o controle do contexto (independência do contexto) e uma realização consciente; c) para se organizarem, se valem do uso de instrumentos de mediação (ferramentas e signos). Há dois vetores para distinguir e discriminar os processos psicológicos superiores rudimentares dos avançados, que são dois vetores relacionados e indissociáveis, conforme expõe a Figura 5.

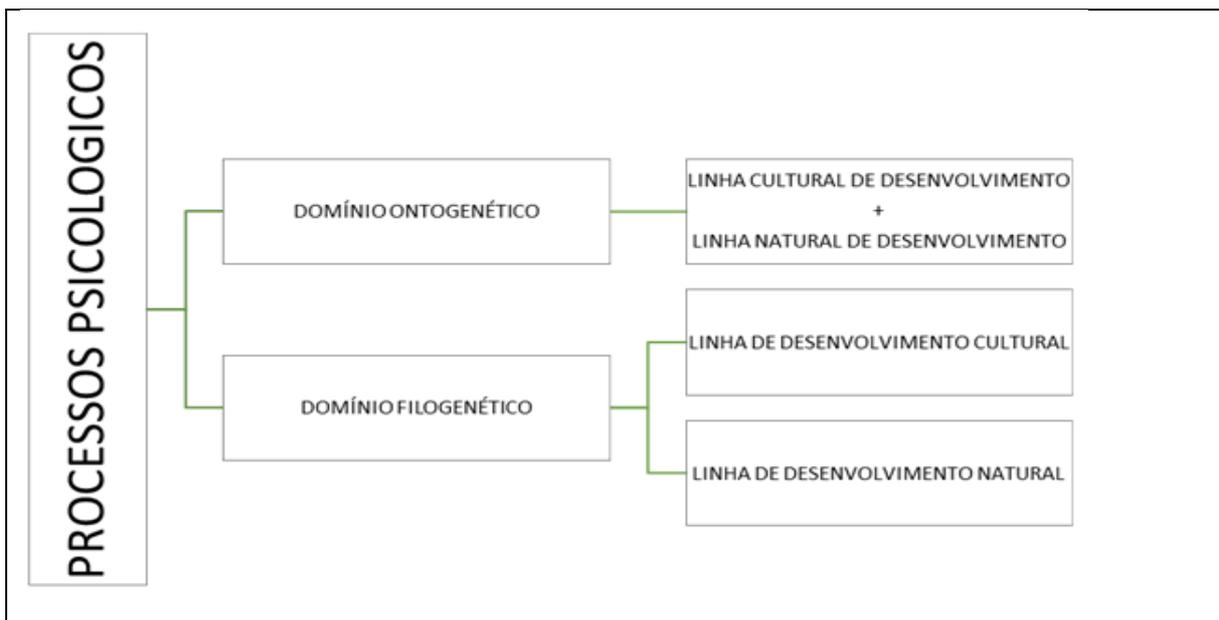
FIGURA 5: VETORES DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS



FONTE: A autora (2021).

A distinção entre os dois processos psicológicos se situaria na diferenciação e na transição dos domínios filogenético e o sociocultural. A discriminação entre os rudimentares e os avançados se opera no interior do processo psicológico superior. Essa discriminação supõe um tratamento das transições genéticas dentro do próprio domínio sociocultural. A Figura 6 expõe tal domínio.

FIGURA 6: PROCESSOS PSICOLÓGICOS E SEUS DOMÍNIOS



FONTE: A autora (2021).

Vigotski (2004) explica que a constituição dos processos psicológicos ocorre em dois domínios: o filogenético (evolução biológica) e o ontogenético (evolução

histórica do comportamento). No domínio filogenético (biológico), as linhas de desenvolvimento natural e cultural se bifurcaram, o que levou à formação da nossa espécie. O surgimento da linha de desenvolvimento cultural determinou a necessidade de uma diferenciação de um domínio específico, histórico-social, com leis diferenciadas dos processos de evolução. Trata-se do domínio ontogenético.

Nos processos psicológicos, em relação ao domínio ontogenético, mantêm-se as linhas de desenvolvimento natural e cultural. Ambas desempenham um papel complementar e variam conforme a sua primazia relativa. A linha de desenvolvimento natural, como maturação e crescimento, se refere aos processos psicológicos elementares, que, em si, não portam uma direção, um rumo, que os leve à sua transformação em superiores. A linha de desenvolvimento cultural, isto é, a formação sociocultural da personalidade da criança, a apropriação e o domínio dos recursos e instrumentos culturais, intervém como fator inerente à constituição dos processos psicológicos superiores, ou seja, a linha de desenvolvimento cultural não será um fator coadjuvante, incidente. Nesse aspecto, tais processos, intrinsecamente social e cultural, têm leis próprias. As linhas de desenvolvimento constituem uma unidade, por um processo de abstração, é possível separar um conjunto de processo do outro. Segundo Wertsch (1999), trata-se de uma copresença de duas linhas de desenvolvimento e sua fusão num processo unificado. Não se deve considerá-las de modo aditivo, mas co-formantes dos processos psicológicos da criança. A consciência não se converte pela soma de processos psíquicos invariáveis, ao contrário, é um sistema dinâmico.

Desse modo, a vida cultural não aparece modulando, de um modo particular, o processo de desenvolvimento natural. Ela gera, paralelamente a esses processos naturais, e, em parte, sobre a sua base, um processo de desenvolvimento diferenciado e com legalidade própria. Ontogênese é um tipo de domínio genético que se identifica, ao contrário da filogênese, pela copresença de forças evolutivas diferenciadas. Essas considerações nos levam às seguintes ponderações: a) os processos de desenvolvimento não são redutíveis, mas são modeladores de um processo unificado; b) os processos de desenvolvimento não consistem numa apropriação unidirecional e crescente de instrumentos culturais, crescentemente sofisticados. As pessoas não apenas possuem ferramentas mentais, também são possuídas por elas. O domínio dos meios culturais transforma as nossas mentes, ou

seja, transforma o conteúdo e transforma o modo como se pensam esses conteúdos.

Os aspectos biológicos oferecem um conjunto de condições básicas, necessárias, mas não suficientes, para os processos de desenvolvimento regulados pela participação na vida social e para a apropriação mútua que se produz no sujeito pela cultura.

A constituição dos processos psicológicos superiores requer a existência de mecanismos e processos psicológicos que permitam o domínio progressivo dos instrumentos culturais e a regulação do próprio comportamento. O sujeito se forma na apropriação gradual de instrumentos culturais e na interiorização progressiva de operações psicológicas constituídas, inicialmente, na vida social, pelo plano interpsicológico, também reciprocamente, a cultura se apropria do sujeito que o forma.

O sujeito participa de situações sociais específicas, o que lhe possibilita um processo de reorganização da atividade psicológica, como um produto dessa participação. No entanto, frisamos que não se trata de uma acumulação de domínio de instrumentos (caráter aditivo), pois a reorganização psicológica leva o sujeito a ter domínio de si, o controle e a regulação do próprio comportamento pela internalização dos mecanismos reguladores que foram antes formados na vida social. Ao lado do advento da sociedade humana organizada e da atividade compartilhada entre os homens, surgiu, igualmente, forma mais desenvolvida de atividade psíquica: a consciência. A consciência humana é socialmente condicionada e reflete a realidade por meio da linguagem. Nesse aspecto,

Os fenômenos materiais não determinam a atividade psíquica, a atividade psíquica é a parte dos fenômenos materiais, é inseparável de sua própria definição qualitativa, representando uma opção ontológica diferenciada dentro desses processos (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.28-9).

Assim, a linguagem firma as experiências sociais da humanidade, a prática social e as ideias criadas pela sociedade. Essa herança é transmitida aos homens por intermédio da palavra que, ao ser assimilada, se torna um regulador das suas atividades, influenciando no seu comportamento (RUBINSHTEIN, 1978). O processo de desenvolvimento da atividade cerebral é o resultante da evolução do sistema

nervoso que, por sua vez, foi determinando pelos condicionantes, cada vez mais complexos, e sujeito às trocas. À medida que os organismos foram se adaptando ao meio, o desenvolvimento do sistema nervoso se aprimorou, com isso, surgiram novos processos mais complexos de comportamento. De acordo com Davydov e Zinchenko (1994), as ideias principais da teoria de Vigotski são:

1. A base do desenvolvimento mental do homem é uma mudança qualitativa em sua situação social (ou em sua atividade);
2. A forma original da atividade é o seu desempenho ampliado por um indivíduo no plano externo (social);
3. As novas estruturas mentais que se formam no homem Deriva da internalização da forma inicial de sua atividade.
4. Vários sistemas de signos desempenham um papel fundamental no processo de internalização (DAVYDOV; ZINCHENKO, 1994, p. 158).

Nesse sentido, o processo de interiorização ocorre por meio de transformações que são o resultado de uma série prolongada de acontecimentos evolutivos: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa se reconstrói e começa a suceder internamente; b) um processo interpessoal se transforma em outro intrapessoal.

A ideia de interiorização, conceito que na verdade Vigotsky nunca usou (ele empregou o termo (Vrachvaniei) parece sugerir a relação entre o mundo e as funções psíquicas superiores de forma imediata e linear, a partir do que a ideia de função psíquica se identifica com a de operação (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.69).

A internalização do comportamento, por suas formas culturais, ocorre quando há a reconstrução das atividades psicológicas mediadas pelas operações com signos. Os processos psicológicos elementares deixam de existir, incorporam-se ao sistema de comportamento, desenvolvem-se e reconstróem-se culturalmente, formando uma nova entidade psicológica. Para Vygotski (1995),

A cultura, como supõem alguns pesquisadores das culturas primitivas, não se compõe realmente por fatos e fenômenos materiais, mas sim pelas forças que provocam esses fenômenos: as faculdades espirituais, as funções da consciência que se vão aperfeiçoando. Explica-se assim o desenvolvimento psíquico sem a modificação do tipo biológico, graças ao espírito do homem que se desenvolve por si mesmo. Ou então, coo diz outro cientista,

poderíamos dizer que a história da cultura é a história do espírito humano (VYGOTSKI, 1995, p.33)¹³.

Ao descrever o processo de internalização, Vigotski tinha a linguagem como um exemplo paradigmático, pois apresenta duplo papel: a) possibilita descrever com clareza a natureza dos processos de interiorização com a consequente reconstrução interna do processo psicológico superior; b) constitui-se como um instrumento central de mediação, que possui um lugar privilegiado na interiorização dos processos psicológicos superiores.

Ao reconstruir, internamente, uma operação psicológica, há uma mudança na estrutura e função desses processos, por exemplo, quando a linguagem passa da função de aspectos referenciais e comunicativos a ser reestruturada num nível intelectual e interno, pela linguagem interior ou pensamento verbal.

A formação da linguagem pela operação com signos possibilita descrever, com evidência, os processos de interiorização com a consequente reconstrução interna dos processos psicológicos superiores.

O processo de interiorização são criadores de consciência e não como uma recepção na consciência de conteúdos externos, como cópia criativa. Os processos de internalização se referem: a) ao desenvolvimento cognitivo da personalidade; b) à constituição dos processos psicológicos. A interiorização de uma função psicológica implica a reorganização do funcionamento psicológico, mesmo entre domínios diferenciáveis. Assim,

Nem toda observação das regras de conduta atesta o desenvolvimento na criança dos traços correspondentes da personalidade. Muitas vezes, o conhecimento é assimilado de forma formal, não serve de guia para a ação, não é utilizado na prática, não tem influência suficiente no desenvolvimento intelectual das crianças (ELKONIN, 1987, p. 498).¹⁴

¹³La cultura, como suponen algunos investigadores de las culturas primitivas, no está integrada realmente por hechos y fenómenos materiales, sino por las fuerzas que provocan esos fenómenos: las facultades espirituales, las funciones de la conciencia que se van perfeccionando. Se explica así el desarrollo psíquico sin la modificación del tipo biológico, gracias al espíritu del hombre que se desarrolla por sí mismo. O bien, como dice otro científico, podríamos decir que la historia de la cultura es la historia del espíritu humano (VYGOTSKI, 1995, p.33).

¹⁴No toda observación de las reglas de conducta atestigua el desarrollo en el niño de los rasgos correspondientes de la personalidad. Con frecuencia, los conocimientos se asimilan de una manera formal, no sirven de guía para la acción, no se utilizan en la práctica, no tienen suficiente influencia en el desarrollo intelectual de los niños (ELKONIN, 1987, p. 498).

A interiorização se refere sempre à reorganização interior de uma operação psicológica posta em jogo no meio social. Dessa forma, a interiorização não é uma cópia da realidade externa num plano interior existente; é um processo em cujo seio se desenvolve um plano interno da consciência. A realidade externa é de natureza social-transacional. O mecanismo específico de funcionamento é o domínio das formas semióticas externas. O plano interno da consciência é, assim, de natureza quase social.

Para Vygotsky (2004), é na constituição dos processos psicológicos superiores em que a educação cumpre uma espécie de função de aculturação, isto é, o processo pelo qual a pessoa adquire os usos, crenças, tradições etc. da sociedade em que vive, assim como de humanização. A educação escolar está associada à forma mais avançada do desenvolvimento psicológico, pois

O problema educativo como esclarecemos mais adiante, ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem. Por isso, a nova psicologia é um fundamento para a educação em uma medida muito maior do que o era a psicologia tradicional, como teremos ocasião de demonstrar nas páginas que seguem. O novo sistema não precisará se esforçar para extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução para o problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que menciona (VYGOTSKY, 2004 p.150-1).

É importante notarmos que esta citação apresenta uma valorização dos processos de desenvolvimento psicológico e de atividade autônoma, com uma relação à escola ativa. Vigotski aponta o caráter central que guardam os processos educativos em suas elaborações sobre o desenvolvimento psicológico. Isso é muito caro ao autor, já que suas teses específicas indicam a relação existente entre os processos psicológicos superiores, a aprendizagem e a noção de zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (1999) entende que a prática pedagógica será concebida mais do que um terreno de aplicação psicológica. Ela é concebida como fonte, território de novos problemas e hipóteses para a pesquisa básica sobre o desenvolvimento

psicológico. O norte das pesquisas de Vigotski é a cultura humana, especificamente ao papel atribuído aos símbolos e às práticas culturais.

1.3 A DIALÉTICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores no decorrer da história social e cultural do indivíduo conta com as ferramentas culturais que medeiam a interação dos homens com o meio e com outros homens. Os signos não possuem uma natureza biológica, mas, sim, social, regulam a ação do psiquismo, tem a potência de regular as condutas humanas em si e a dos outros. Segundo Leontiev (1992), o determinante da evolução psíquica do homem é o trabalho do homem com ajuda de instrumentos, a manter relação orgânica com a hipótese do caráter mediado dos processos psíquicos por meio dos instrumentos.

O processo de interiorização para Vigotski (2004) remete à atividade instrumental. A unidade de análise em Vigotski (2004) é o trabalho. Disso implica afirmar que a originalidade de suas teses está na inerência entre: a) o plano social (interpsicológico) e o plano individual (intrapicológico); b) os processos de interiorização e o domínio dos instrumentos de mediação.

O que forma e constitui os processos psicológicos superiores¹⁵? É a vinculação genética entre o meio social e os instrumentos de mediação por meio dos processos que formam e constituem os PPS. O domínio progressivo e interiorizado dos instrumentos de mediação, dos sistemas de representação, componentes das mudanças e progressos genéticos, não se trata de substituição de funções psicológicas, porém de uma integração dialética, ou seja, ocorre inter-relações funcionais entre os diversos processos psicológicos. O domínio ou apropriação progressiva desses instrumentos constitui fonte de desenvolvimento.

Os PPE não desaparecem, em alguns casos, transformam-se em virtude dos instrumentos de mediação interiorizados e da nova legalidade psicológica que a interiorização inaugura.

O domínio crescente das ferramentas culturais define, de algum modo, as fases de formação de um sujeito cultural. A formação racional do homem ocorre por meio de um processo gradual de interiorização de ferramentas psicológicas como

¹⁵ A partir daqui, os processos psicológicos superiores são denominados PPS, o elementares, PPE.

uma espécie de sucessão de fases no domínio da mente. A racionalidade não implica, apenas, os desdobramentos dos processos cognitivos abstrato ou elaborados, contudo, crucialmente, o domínio de si.

Deriva do eixo organizador e de origem do historicismo do psiquismo humano, isto é, o tempo humano é o vetor que define a essência do psiquismo humano: a) a atividade produtiva humana implica a utilização de ferramentas culturais e os signos são os instrumentos que mediatizam as funções psíquicas naturais; b) o psiquismo humano e seus fenômenos, em sua origem social, não é dado para sempre, pois tem relação de dependência essencial com a vida e a atividade social. O social não é uma determinação a mais que sobrepõe ao psíquico, é o que constitui a essência do psiquismo. A história do psiquismo humano é a história da sua constituição social. Constituída pela espécie humana, não está dada de modo direto no desenvolvimento individual, porque não consiste no desdobramento de estruturas orgânicas, entretanto está pressuposta como qualidade que deve se apropriar o sujeito em desenvolvimento, durante o qual experimenta transformações tanto estruturais quanto funcionais (LEONTIEV, 1992).

As funções psicológicas superiores não estão dadas, devem ser constituídas por meio das interações humanas mediatizadas por instrumentos culturais. Assim, “no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, entre pessoal e a natureza ‘natural’ interpõem-se, criados pelo trabalho, objetos que constituem a segunda natureza — não em importância — natureza, a natureza social do homem” (SHUARE, 2017, p. 62).

O signo é a ferramenta cultural que mediatiza a função psíquica natural. A essência social do homem é a causa pela qual regula o seu comportamento. O sistema de signos e a função da significação regulam o comportamento humano diferentemente dos animais, a ser função de sinalização. Dessa maneira,

Por meio da ferramenta, o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta dirige-se para fora; deve procurar umas ou outras mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem voltado para a modificação da natureza. o signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, ou sobre sua própria conduta, ou sobre a dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigido a dominar o próprio ser humano: o signo está

voltado para dentro. ambas as atividades são tão diferentes, que a natureza dos meios empregados não pode ser a mesma nos dois casos (VYGOTSKI, 1995, p.94).¹⁶

O desenvolvimento cultural da criança que se dá na interação e na comunicação com os outros no mundo social dos objetos culturais criados pelo homem, a dar o início da história ontogenética das funções psicológicas superiores. A história do desenvolvimento cultural é a sociogênese das formas superiores de comportamento. Nesse sentido,

A palavra social [...] tem grande importância. Antes de tudo [...] significa que todo cultural é social. A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem e, por isso, a proposição do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. O signo, encontra-se fora do organismo, assim como o instrumento, está separado da pessoa e serve, essencialmente como órgão social ou meio social (LURIA; VYGOTSKI, 2007, p. 150-1)¹⁷.

Na obra “El instrumento y el signo en el desarrollo del niño”, Luria e Vygotski(2007) sinalizam que os pesquisadores da época não haviam voltado atenção para a natureza social das funções psíquicas superiores, pois o ponto de partida de análise era a origem biológica do desenvolvimento psíquico. Desse modo, as funções como memória e atividade voluntária apareciam como funções individuais. No entanto, os autores afirmam que, somente a partir da análise genética, é possível colocar com evidência o caminho que une os pontos iniciais e finais no desenvolvimento. Dessa consideração a respeito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores humanas, Vigotski (2004)elabora a Lei Geral do

¹⁶Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios em ele objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaliza. El signo no modifica na da en el objeto de la operación psicológica: es ele medio de que se vale el hombre para influir psicologicamente, bien em su propia conducta, bien em la de los demás; es umn medio para su actividad interior, dirigida a dominar el próprio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaliza de los medios empleados no puede ser la misma em los dos casos (VYGOTSKI, 1995, p.94).

¹⁷La palabra ‘social’ [...] tiene gran importancia. Primero, en el sentido más amplio significa que todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo. [...] todas las funciones psíquicas superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social (LURIA; VYGOSTKI, p.150-1).

Desenvolvimento Cultural da Criança, a gerar profunda mudança para a compreensão do psíquico da criança.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos ponto e, primeiro no plano social e depois no plano psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 1995a, p.150)¹⁸.

Dessa lei resultam considerações importantíssimas, a primeira delas é que a conversão do interpsicológico em intrapsicológico resulta do processo de um movimento de interiorização do processo psíquico, que não é mecânico de passagem da função exterior ao interior, como o movimento implica a verdade em uma transformação da estrutura da função que consiste na própria constituição da função psíquica superior. Isto é,

Toda história do desenvolvimento psíquico da criança nos ensina que, desde os primeiros dias de vida, sua adaptação consegue-se por meios sociais, por meio das pessoas circundantes. O caminho que vai das coisas à criança e da criança às coisas passa através de outra pessoa. O trânsito da via biológica do desenvolvimento à social é o degrau central do processo evolutivo, o ponto de viragem radical da história do comportamento da criança. [...]. A fala desempenha aqui um papel de primeira ordem (LURIA; VYGOTSKI, 2007, p.29)¹⁹.

Outro conceito importante na Teoria de Vigotski (1999) é o de mediação, a destacar o estudo da natureza das interações sociais, especialmente aquelas que ocorrem em situação de instrução formal, pois, inclusive, destaca o papel da cooperação no processo de instrução formal e como o conhecimento é transmitido para criança a partir de um sistema definido. Nas palavras do pesquisador,

¹⁸Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (LURIA; VYGOSTKI, 2007, p.150).

¹⁹ Desde los primeros días del desarrollo toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos muestra que logra adaptarse al entorno gracias a mediaciones sociales, a través de la gente que le rodea. El camino de la cosa al niño y de éste a la cosa pasa a través de otra persona. La transición desde la vía biológica a la social del desarrollo es la conexión clave en el proceso del desarrollo, un punto de inflexión crucial en la historia comportamental del niño. [...] .El habla desempeña aquí un papel primordial(LURIA; VYGOTSKI, 2007, p. 29).

A esta colaboração original entre a criança e o adulto — momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema — deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p.182)²⁰.

As ferramentas culturais são mediadores por meio das quais o sujeito age sobre os elementos sociais, culturais e históricos e sofre sua ação. De acordo com Van Deer Veer e Valsiner (1996), o termo ferramenta é considerado como uma subcategoria de artefatos. Para o autor, o artefato é um meio impregnado de significado e valor por sua existência no campo da atividade humana. Para Vigotski (1995), as ferramentas psicológicas são dispositivos para dominar e influenciar os processos psicológicos. O ser humano domina a si mesmo por sistemas culturais e se auto educa por meio e com as ferramentas disponíveis. As ferramentas culturais são meios que auxiliam entre o sujeito e o objeto.

O homem compreende o sistema como organização social da instrução e como esta gera um modo especial de socialização do pensamento da criança. A instrução possui duas características: a tomada de consciência e o controle voluntário do conhecimento. É aquela que impulsiona a tomada de consciência e o controle voluntário do conhecimento. A partir do controle voluntário, é possível diferenciar os conceitos científicos dos conceitos cotidianos, sendo os primeiros sistemáticos e apropriados por meio de um sistema de instrução formal que faz parte dele.

Os conceitos cotidianos e os conceitos científicos são interconectados e interdependentes de modo que, em seu processo de desenvolvimento e influência,

²⁰El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto. En la esfera que nos interesa esto encuentra su expresión en la creciente relatividad del pensamiento causal y en el hecho de que el pensamiento científico del niño avanza hasta alcanzar un determinado nivel de voluntariedad, nivel que es producto de las condiciones de la enseñanza. La singular cooperación entre el niño y el adulto es el aspecto crucial del proceso de instrucción, junto con los conocimientos que le son transmitidos al niño según un determinado sistema. Estos factores explican la maduración temprana de los conceptos científicos y también el hecho de que el nivel de su desarrollo intervenga como una zona de posibilidades muy próximas a los conceptos cotidianos, abriéndoles el camino y preparando su desarrollo (VIGOTSKY, 2001, p.182).

um não existem sem o outro. Mediante o uso dos conceitos cotidianos que a criança tem, confere-se sentido e explicam-se os conceitos científicos: neste trabalho buscamos ressaltar que, para Vigotski (2001), os conceitos cotidianos medeiam os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos também se mantêm em dependência, estando mediados pelos conceitos científicos, que, por sua vez, são aqueles que emergem da instituição escolar formal. A formação dos conceitos científicos, a partir do processo de instrução formal, leva ao desenvolvimento da capacidade da criança para o seu uso de forma voluntária. Prontos, os conceitos cotidianos não são sistematizados, o que leva à incapacidade por parte da criança em ter a possibilidade de manipulá-los voluntariamente. Por meio da instrução formal, a criança tem a oportunidade de manipular, de modo consciente, o sistema organizado de conhecimento.

O conceito de zona de desenvolvimento é discutido por Vigotski (2001) ao demonstrar as suas preocupações com a aprendizagem e o desenvolvimento. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) apresentou-se como uma crítica e uma alternativa aos testes psicológicos de quociente de inteligência (VIGOTSKI, 2001). Assim, ao pensar a zona de desenvolvimento, toma-se como referência a concepção de que o sujeito está dentro de uma determinada situação concreta de aprendizagem e de desenvolvimento. A ideia é a de que a zona de desenvolvimento captura o sujeito a partir de uma situação concreta de aprendizagem e desenvolvimento, a indicar a interdependência do processo de desenvolvimento da criança e dos recursos socialmente fornecidos para esse desenvolvimento.

As investigações psicológicas vinculadas ao problema da aprendizagem limitaram-se a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança. Mas achamos insuficiente determinarem estado de desenvolvimento da criança através desse nível. Como se costuma definir esse nível? O meio para sua definição são os testes, ou seja, os problemas que a criança deve resolver sozinha. Através deles, ficamos sabendo do que ela sabe no dia de hoje, uma vez que só se dá atenção aos problemas que resolve sozinha: é evidente que com esse método podemos estabelecer apenas o que a criança já amadureceu para o dia de hoje, definimos apenas o nível do seu desenvolvimento atual. Mas o estado do desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura. [...] o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as

funções já maduras,mas aquelas em maturação, não só o nível atual, mas também a zona de desenvolvimento imediato. Como fazê-lo? (VYGOTSKY, 2001, p. 389).²¹

A situação social do desenvolvimento é uma contribuição muito importante de Vigotski (2001), pois é considerada como um motor do processo de desenvolvimento. Ao estabelecer a interação por um tempo com os adultos, com o meio físico e social, a criança se desenvolve. Importante destacar que a situação social de desenvolvimento não é um processo contínuo e constante. As transformações introduzem novos período de desenvolvimento, a indicar que as transformações são dinâmicas.

No período inicial do desenvolvimento da criança, as formas por meio das quais ela interage com o meio ocorrem com a participação do adulto. À medida que se apropria da linguagem, a partir de um domínio progressivo, a relação com o adulto se modifica e dirige a sua ação diretamente ao adulto, estabelecendo uma forma de comunicação e de compreensão da realidade. A situação social de desenvolvimento é representada por uma situação por meio do qual se apropriou da linguagem e transformou o modo como se relaciona com o meio social. A situação social de desenvolvimento é a gênese, um momento inicial que gera uma dinâmica de desenvolvimento das mudanças em um período específico do desenvolvimento. Ela determina as relações entre a criança e o meio e dela se originam as novas formações da idade. Segundo Vigotski,

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina total e completamente as formas e

²¹Las investigaciones psicológicas relacionadas con el problema de la instrucción solías limitarse a establecer el nivel de desarrollo mental del niño. Pero determinar el estado de su desarrollo con la única ayuda del mencionado nivel se consideraba insuficiente. ¿Cómo se establece comúnmente este nivel?. El medio a que se recurre son las tareas que el niño resuelve por sí mismo. A través de ellas conocemos lo que sabe el niño y de lo que es capaz en este momento, ya que sólo se tienen en cuenta las tareas que ha resuelto por sí mismo. Es evidente que con ayuda de este método podemos establecer únicamente lo que ha madurado en el niño en el momento actual. Determinamos tan sólo su nivel de desarrollo actual. Pero el esta do del desarrollo no se determina nunca a través de la parte yamadura del mismo únicamente. Igual que el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya han madurado y han dado fruto, sino que debe tener también en cuenta los árboles en maduración, el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No sólo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo. ¿Cómo lograrlo?(VYGOTSKY, 2001, p. 389).

a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, que o social passa a ser individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p.263)²².

A cada processo evolutivo do desenvolvimento da criança, há um processo interno e externo de transformações que se expressam em crises que indicam as reestruturações das necessidades e dos motivos da criança com o meio social e físico. Essas crises promovem novos arranjos e rearranjos para as fases seguintes. No decorrer desse processo de desenvolvimento, os processos psicológicos superiores se transformam, fazendo com que, em cada idade, se revele um tipo de relação diferente.

No texto “Teoria e método em psicologia”, Vigotski (2004) desenvolve um novo modo de entender o desenvolvimento dos PPS, a afirmar

[...] o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior (VIGOTSKI, 2004, p.105).

As transformações, as conexões estruturais, a substituição dos PPS no processo de desenvolvimento são denominadas pelo autor como mudanças na estrutura funcional, “[...] Denominaremos sistema psicológico o aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções, dando-lhe o mesmo conteúdo que se costuma dar a esse conceito — infelizmente amplo demais” (VIGOTSKI, 2004, p.106). Essa afirmação indica a interpretação de que as transformações ocorridas no sistema de desenvolvimento psicológico não tem como base o desenvolvimento posterior, mas, sim, a transformação de conexões, como ele comenta: “[...] desenrola-se um determinado processo de ‘interiorização’ dos procedimentos com a ajuda dos quais a criança percebe um objeto o compara com

²² “La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, de que lo social se transforme en individual. Por tanto, la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo.”

outro e assim por diante” (VIGOTSKI, 2004, p.109). Assim, “[...] entra em complicadas combinações com novas funções e começa a atuar em conjunto com elas como um sistema novo, que se revela bastante difícil de decompor e cuja desintegração só pode ser observada na patologia” (VIGOTSKI, 2004, p. 110).

A função superior é caracterizada pela mediatização pelos signos e operações semióticas, a indicar o trânsito para processos psíquicos com maior complexidade simultaneamente, no desenvolvimento da história natural do psiquismo (LURIA; VYGOTSKI, 2007). Isso implica afirmarmos que é preciso considerar primeiramente o processo de interiorização da operação psíquica natural mediante o signo, em seguida, analisar o processo intersíquico (processo interpessoal) “[...] durante o qual o signo é tido como um meio para dominar dirigir e orientar o comportamento de outros e, finalmente a interiorização do signo, quando se converte como tal para o sujeito (SHUARE, 2007, p. 67).

A intenção de Vigotski não era investigar os processos psíquicos em sua forma fossilizada, era observar as formações dos processos que ocorrem quando os sujeitos estão envolvidos em atividades. A lógica de seu método funcional de dupla estimulação consistia em investigar a formação dos processos psicológicos a partir da análise de atividade simbolicamente mediadas. Ele apresentava ao sujeito uma tarefa cuja resolução se encontrava além de suas capacidades momentâneas e incluía objetos para execução da tarefa. A sua observação se direcionava aos modos como o objeto se tornaria parte da resolução da tarefa. Na realidade, a intenção era investigar como o sujeito utilizaria os objetos como um auxílio para resolver a tarefa (VIGOTSKI, 2001, p. 74-5). A intenção de Vigotski (2001) era analisar como a criança faz o uso dos objetos ativamente para resolver o problema da tarefa e qual o esforço que entrega para resolver o problema a partir de novos significados que confere ao problema, isto é, novos usos criativos que a criança faz dos meios disponíveis. A mudança do método de dupla estimulação, por atividade mediada pelo signo, passa para atividades socialmente mediadas na zona de desenvolvimento. Notamos que o pesquisador descartou a importância dos instrumentos, assim como a questão da atividade social do indivíduo como tal, ou seja, do indivíduo na atividade social.

A lógica do desenvolvimento da teoria de Vigotski introduz o psiquismo em tempo histórico. Sua teoria indica o carácter histórico dos processos psíquicos, a sua mediatização por meio das ferramentas culturais e sua interiorização. Ao

considerarmos essas três teses, subjaz uma concepção de desenvolvimento como um dos conceitos centrais. Vigotski (2001) afirma como contrário à concepção de desenvolvimento como um processo gradativo de evolução progressiva, o que implicaria numa acumulação quantitativa nas estruturas orgânicas. Compreende-se, nesta Tese, o desenvolvimento numa concepção dialética, como um processo complexo cujos pontos nodais de viragem são constituídos pelas crises. As crises são responsáveis por tracionar saltos qualitativos capazes de modificar tanto a estrutura das funções psicológicas superiores, as suas inter-relações, bem como os seus vínculos. A crise é considerada por Vigotski (2001), em seu sentido positivo, já que constitui uma necessidade interna que impulsiona o desenvolvimento no sentido de transformar relações psíquicas anteriores para constituir novas relações.

O processo de desenvolvimento é compreendido como um movimento dinâmico no qual se alternam estágios de relativa estabilidade que se sucedem em períodos de transformações profundas. O conceito de desenvolvimento se sustenta, portanto, com base no processo de interiorização das funções psíquicas que, inicialmente, têm um carácter exterior-social e que, por meio de uma atividade conjunta, se torna parte das funções psíquicas próprias do sujeito.

As investigações psicológicas relacionadas com problema do ensino limitaram-se comumente a estabelecer o nível de desenvolvimento mental da criança. Porém, determinar o estado de desenvolvimento das crianças com a única deste mencionado nível se considerava insuficiente. Como se estabelece comumente este nível? O meio a que se recorre são as tarefas que o pequeno resolve por si mesmo. Através delas conhecemos o que sabe o pequeno e daquilo que ele é capaz neste momento, já que se tem em conta as tarefas que resolveu por si só (VYGOTSKI, 2001, 237-8).²³

A zona de desenvolvimento próximo tem o sentido de indicar aquilo que a criança pode realizar em colaboração e sob a mediação e ajuda do outro. O que determina a zona de desenvolvimento próximo é o nível que a criança, ao resolver suas tarefas, não as resolve por sua conta, mas necessita da colaboração do outro.

²³Las investigaciones psicológicas relacionadas con el problema de la instrucción solían limitarse a establecer el nivel de desarrollo mental del niño. Pero determinar el estado de su desarrollo con la única ayuda del mencionado nivel se consideraba insuficiente. ¿Cómo se establece comúnmente este nivel?. El medio a que se recurre son las tareas que el niño resuelve por sí mismo. A través de ellas conocemos lo que sabe el niño y de lo que es capaz en este momento, ya que sólo se tienen en cuenta las tareas que ha resuelto por sí mismo (VYGOTSKI, 2001, p. 237-8).

A dinâmica do nível de desenvolvimento mental da criança durante a realização da tarefa e o êxito que apresenta diante da sua resolução evidenciam que "[...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da avaliação intelectual e para o êxito da instrução do nível atual de seu desenvolvimento" (VYGOTSKI, 2001, p. 238)". A concepção de que o desenvolvimento é impulsionado com base na colaboração do outro, durante a realização das tarefas, nos leva a considerar que o ensino seria um fator fundamental para impulsionar o desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento próximo se apresenta, então, como uma implicação decisiva para se estabelecerem inter-relações entre o desenvolvimento e o ensino. A criança, ao assimilar novas informações em relação àquilo que já possui, pela via da aprendizagem ou da imitação, é capaz de elevar, a partir da colaboração em uma atividade conjunta, a um nível intelectual superior. Nas palavras do pesquisador: "Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual na idade infantil, só é boa a instrução que vai adiante do desenvolvimento e arrasta este último" (VYGOTSKI, 2001, 241)²⁴.

Para evitar qualquer tipo de equívoco, Vigotski (2001) não desconsideram o nível de desenvolvimento atual, ou seja, as investigações para determinar as funções psicológicas já formadas, continua fazer parte das Investigações ficou pedagógicas que chama atenção em relação ao sentido que se atribui à zona de desenvolvimento próximo enquanto a zona de desenvolvimento atual são consideradas como o umbral inferior indispensável para o ensino. É igualmente necessário determinar o umbral superior, Isto é, aquilo que está em processo de formação. Entre o espaço marcado pelos dois níveis, a instrução mostra-se eficiente e onde realmente se realiza como um período ótimo da aprendizagem.

²⁴Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual. En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último (VYGOTSKI, 2001, p. 241).

SEÇÃO 2 – A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E O PAPEL ESPECÍFICO DA ESCOLA

O objetivo desta seção é o de estudar o processo de formação de conceitos para a criança, de acordo com Vigotski (2001), bem como o conceito de instrumentos psicológicos, a destacar como, ao longo do desenvolvimento dos seus experimentos, manifestaram-se em outro sentido e como se converteram em portadores de significados, isto é, em signos (LEONTIEV, 1992). A justificativa para a realização do estudo proposto nesta Tese assenta-se no pressuposto de que as funções psíquicas superiores são mediatizadas pelos instrumentos psicológicos ou signos. Buscamos a explicação do funcionamento do instrumento psicológico, do conceito de atividade mediatizante para, então, destacar o argumento de que a palavra, no caso, o signo, é um meio que orienta e possibilita o domínio dos processos psíquicos (VIGOTSKI, 2001). As unidades de análise estudadas constituem-se de instrumento psicológico ou signo, o par de conceitos natural e cultural, atividade mediatizante, a formação de conceitos e seu aporte específico na instituição escolar. Todas as análises são fundamentais para a compreensão dos fundamentos sobre o Ensino Desenvolvimental e os pressupostos para o desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo.

A análise das unidades assenta-se nos textos de Vigotski “O método instrumental em psicologia” (2004), os dois primeiros capítulos da obra “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1995)”, o livro “Pensamento e linguagem” (2001b), o artigo de Sakhrov (2013) “Sobre métodos para pesquisa e conceitos” e em Davydov (1997) no seu artigo “O Problema da generalização e do conceito na teoria de Vigotski”.

Na seção anterior, discutimos o entendimento de Vigotski a respeito da constituição do psiquismo humano, bem como os fundamentos de sua psicologia para a compreensão da consciência como "[...] uma realidade psicológica de enorme importância em toda a atividade vital do homem e merecedora de um estudo específico" (LEONTIEV, 1992, p. 435). Com base nas críticas aos fundamentos filosóficos e metodológicos das psicologias subjetivista e idealista, Vigotski elaborou uma nova psicologia que se afastava da abordagem do reducionismo fisiológico e do idealismo cuja base se sustentava nos métodos introspectivos para estudar a consciência.

Vigotski introduz o psiquismo humano no historicismo, a inaugurar novo olhar sobre os estudos da psique humana que passa a considerar o fato de que a consciência seria estudada de modo objetivo, segundo os fundamentos do Marxismo Dialético e Histórico de Marx. Apontamos, na seção anterior, que Vigotski não separou a constituição da consciência humana e sua natureza concreta com base na atividade prática do homem. De modo inovador, ele consolidou a Psicologia Histórico-Cultural, preocupando-se em compreender o problema da consciência, segundo um aporte filosófico e metodológico, pois, como explica Leontiev (1992, p. 436), "[...] todas as teorias psicológicas têm uma base filosófica, às vezes manifesta, outras ocultas. [...] a teoria é determinada por ela". Por essa razão, Leontiev (1992, p. 436) afirma que a "pedra angular" do pensamento de Vigotski consiste numa teoria filosófico-metodológico de nível intermediário e na atividade prática do homem.

Atividade laboral prática consistia, para Vigotski, o ponto de partida para a definição dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural marxista, ou seja, é por meio da análise psicológica da atividade laboral do homem, o trabalho, que é possível compreender o psiquismo humano. A atividade prática é uma unidade de análise estruturante e nos leva a entender que a intenção de Vigotski não era a de estudar os fenômenos psíquicos em si de modo isolado, por meio dos dois métodos de análise, o método de análise atomística e por unidades. No livro "Pensamento e Linguagem" (VYGOTSKY, 2001b), demonstra as fragilidades de tais métodos para a compreensão das funções psíquicas superiores.

Ao considerar, também, a teoria de Marx a respeito da atividade laboral, Vigotski distingue dois níveis nos processos psíquicos humanos: a razão entregue a si mesma, os processos psíquicos naturais ou elementares, e a razão armada de

instrumentos auxiliares, os processos psíquicos culturais, sendo estes considerados, na explicação de Leontiev (1992, p. 440), como “[...] natural convertido em mediato através de instrumentos e meios auxiliares psíquicos específicos”.

A analogia entre trabalho e psique humana elaborada por Vigotski indicava o caminho do seu projeto de estruturação de uma nova psicologia, sendo um desafio a contrapor ambos os níveis e identificar qual o valor decisivo dos instrumentos psicológicos na constituição dos processos psíquicos (LEONTIEV, 1992). O papel dos instrumentos é um tema amplamente abordado no livro “Pensamento e Linguagem” e nos dois primeiros capítulos de “A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”. Os níveis presentes nos processos psíquicos humanos foram investigados e explicados de modo inovador, a partir da compreensão dos nexos existentes entre os fenômenos psíquicos e a diferença qualitativa entre as funções psíquicas superiores e as funções psíquicas naturais. Por essa razão, a partir da metodologia dialética marxista, Vigotski concretizou o método, um dos aspectos centrais da sua teoria, que “[...] constituiu um traço característico de sua forma de pensar” (LEONTIEV, 1992, p.444).

Ao introduzir o psiquismo humano no historicismo, o autor traçou caminhos para análise histórica da constituição dos PPS, sendo os princípios da totalidade e historicismo uma das chaves imprescindíveis para compreender seu posicionamento dialético. Justamente por esse posicionamento, o Vigotski analisa o desenvolvimento psíquico humano na ontogênese. O caráter mediado das funções psíquicas superiores, combinado ao método Histórico Genético, inseria Vigotski (1991) em um cenário de investigação em que o psiquismo humano foi a principal unidade de análise. O caráter mediado substitui o esquema binomial de análise da psicologia behaviorista que pressupunha relação direta entre estímulo e reação. Vigotski amplia a unidade de análise dessa relação, propondo um trinômio, um intermediário de caráter mediado denominado como instrumento psicológico que, mais tarde, ao longo de suas pesquisas experimentais, é denominado de signos (LEONTIEV, 1992).

2.1 OS INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS

A atividade laboral do homem é o ponto de partida para compreender as leis fundamentais e as unidades de análise da vida psíquica. Nas investigações a respeito do funcionamento do instrumento psicológico, a tese central desenvolvida é a de que todas as funções psíquicas superiores, entre elas a atenção voluntária e a memória lógica, têm sua origem filogenética e ontogenética no auxílio dos instrumentos psicológicos, por consequência, constituem-se como fenômenos psíquicos mediatizados. Para compreendermos o conceito de mediação, iniciamos o estudo desta seção destacando a ideia de instrumento psicológico, a tomar um caminho que siga a lógica de pensamento desenvolvida por Vigotski (2004) a respeito do trajeto de sua metodologia de investigação reflexológica e psicológica. Entendemos que a compreensão desse caminho constitui a base para a compreensão do conceito de mediação, de significação da palavra como instrumento psicológico de conceitualização, do estágio de formação de conceitos e suas relações com o ensino de conceitos científicos na escola.

As funções psíquicas superiores surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos, portanto constituem-se em fenômenos psíquicos mediatizados. A partir dessa tese, Vigotski (1991) opera uma reflexão crítica aos estudos e às concepções reflexológica e behavioristas a respeito da unidade de análise denominada como fenômenos psíquicos. Para ambas, as abordagens criticadas, os processos psíquicos são formados por dois elementos: o estímulo e a reação. Os defensores dessas correntes entendem que a memorização constitui um vínculo associativo direto entre os elementos A (estímulo) e B (reação). Vigotski (1991) denomina esse vínculo associativo como memória natural, a reconhecer a presença de uma memória natural, entretanto, vai além e aponta a existência de um outro tipo de memória: a memória artificial que constitui uma das funções psíquicas superiores.

A crítica e as contribuições de Vigotski (1991) sobre o vínculo direto, associativo determinista, simplista, entre A (estímulo) e B (reação), é demonstrada em um estudo realizado por ele e Sakhrov por meio de um método denominado como dupla estimulação (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). Nesse estudo, os pesquisadores tecem análises detalhadas a respeito dos princípios, metodologias e conclusões dos métodos de abstração e métodos de definição, que estabeleciam um vínculo direto entre A(estímulo) e B(resposta). Nessa investigação conduzida por Vigotski e Sakhrov (VAN DER VEER; VALSINER, 1996), chega-se à conclusão de que a tarefa de memorização ocorre com base no auxílio de um instrumento

denominado como instrumento psicológico, que modifica a natureza do vínculo, ou seja, o vínculo entre A(estímulo) e B(resposta) passa a ser um vínculo indireto ou mediatizado. Por meio dessa tese, é possível considerar os processos psíquicos superiores constituídos por três elementos necessariamente presentes: a tarefa, o instrumento e o processo psíquico, como elementos necessários para se resolver uma determinada tarefa. Ao se comparar as duas figuras e a modificação dos vínculos associativos entre elas, percebemos a novidade que traz ao deslocar os conceitos utilizados para entender esse processo.

Recorreremos ao texto “O método instrumental em Psicologia” presente no livro “Teoria e Método em Psicologia” (VIGOTSKI, 2004) em que são problematizados os pressupostos das abordagens reflexológicas e behavioristas do comportamento humano sobre os conceitos de instrumento psicológico, controle, domínio, diretividade e transformação dos processos psíquicos. Seguimos a linha de raciocínio e a lógica do pensamento de Vigotski (2004) para estudar tais conceitos, ou, consoante Leontiev (1992, p.434), “[...] descobrir com exatidão os sintomas da doença de que pareciam as correntes objetivas em psicologia para buscar, em seguida, as formas de curá-las”. Nesse texto, Vigotski estabelece crítica profunda ao idealismo e ao subjetivismo, sustentando o reducionismo fisiológico e a incapacidade de compreensão adequada da manifestação superior da consciência do homem. Ele atribui a essas concepções o defeito do simplismo com que eram analisados os fenômenos psicológicos e, ainda, a incapacidade de descrever, adequadamente, a manifestação superior da psique, conforme salienta Leontiev (1992).

Do embate entre a velha psicologia e a nova psicologia, Vigotski (2004) apresenta nova faceta ao problema da consciência humana e propõe uma nova forma, completamente diferente de analisá-la. Para ele, a consciência é uma realidade psicológica da atividade mental do homem que merece estudo específico, portanto, ela não é um cenário passivo em que se projetam as funções psíquicas. Por essa razão, o autor defende o entendimento da consciência como atividade vital do homem que merece um estudo específico, com base em método concreto de investigação associado a uma análise filosófico-metodológica. Essa consideração nos leva a entender que a psicologia é uma ciência concreta formada por uma base filosófica e a Psicologia Histórico-Cultural se propõe a analisar tarefas concretas, a incorporar as teses do Materialismo Histórico Dialético como base filosófica. A pedra

angular, problema filosófico metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, deve seguir pela preocupação com o método e atividade prática do homem (LEONTIEV, 1992). Para Vigotski, as bases teóricas e metodológicas da psicologia marxista se iniciariam com a análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, tendo como referência as concepções marxistas (LEONTIEV, 1992).

Em consonância com os pressupostos marxistas, Vigotski (2004) estudou os fenômenos psíquicos com base em análise da atividade prática, sendo concebida, primeiramente, na sua condição instrumental e, também, em seu caráter mediado do processo laboral por meio de ferramentas ponto. De acordo com Leontiev (1992, p.440), Vigotski levantou a seguinte hipótese: “[...] não seria possível achar um elemento de mediação nos processos psíquicos do homem em forma de instrumentos psíquicos?”. Para ele, os PPS se apresentam em dois níveis: no primeiro, o processo psíquico é entregue a si mesmo; no segundo, o processo psíquico é armado de instrumentos e meios auxiliares. O primeiro processo psíquico é denominado como naturais ou rudimentares; o segundo é denominado de processos psíquicos culturais. Conforme aponta Leontiev (1992, p.440), “[...] o processo “cultural” é o natural convertido através de instrumentos e meios auxiliares psíquicos específicos”. Nesse sentido, em que contribui a ideia de instrumentos psicológicos e níveis de funções psíquicas, bem como especificidades do instrumento psicológico denominado a partir dos conceitos de natural e cultural? Qual é a inovação de Vigotski a respeito dessas questões se já na época a ciência psicológica já havia dividido as funções psicológicas em superiores e inferiores? Nesse ponto entra a posição de Vigotski (2004) ao criticar e apresentar as fragilidades das teorias do associacionismo e behavioristas, denominadas como atomismo, isto é, a decomposição das funções psíquicas superiores em unidades elementares. Ao contrário dos idealistas, ele buscava estabelecer os nexos e as diferenças qualitativas entre os fenômenos psíquicos superiores e elementares. Era justamente no fato de compreender as funções psíquicas elementares como a base dos processos psíquicos naturais e os superiores como de processos mediados ou culturais. Isso explicava a diferença qualitativa entre tais funções que dependem do caráter mediado, das superiores, por meio de instrumentos, bem como o nexo entre ambas. A partir da crítica ao enfoque atomista, Vigotski (2004) levanta a hipótese do caráter mediado das funções psíquicas no enfoque histórico e dialético, abrindo, desse modo, novo modo de analisar atividade psíquica humana como um sistema

não fechado, estruturado de modo complexo e aberto ao mundo exterior (LEONTIEV, 1992).

As considerações apresentadas nos levam a uma questão dupla decorrente desta análise que é: o que são os instrumentos psicológicos e qual é o mecanismo da sua ação mediada?

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais humanas, que fazem parte da cultura. São estímulos meios ou instrumentos psicológicos e se dirigem para fora, para os iguais, e para nós mesmos, a converter-se, portanto, em um meio diretor dos processos psíquicos próprios no plano individual para, posteriormente, se desenvolverem internamente. De acordo com Leontiev (1992), a função psíquica age de forma mediatizada desde dentro e decai a necessidade de um estímulo-meio externo, em relação ao indivíduo em questão. Por consequência, o processo psíquico mediado por meio dos instrumentos psicológicos se modifica, reestrutura-se e reorganiza-se.

O Método Histórico-Genético e a tese do caráter mediado das funções psíquicas oferecia a Vigotski (2004) uma nova perspectiva de investigação, a permitir-lhe formular e destacar a unidade da vida psíquica. Vigotski (2004) apresenta a formulação e destaca a unidade da vida psíquica exemplificando a questão por meio da análise dos processos de recordação. A recordação natural, segundo ele, estabelece-se com base em um nexos associativo direto entre os estímulos A e B, enquanto, na recordação mnemotécnica, o vínculo associativo ocorre por meio da ajuda de um instrumento psicológico em vez de um nexos direto entre A e B.

Vigotski (2004) ressalta que os processos psíquicos superiores são sempre e obrigatoriamente formados por três elementos: uma tarefa (A), um instrumento (X) e um processo psíquico (B) necessário para resolver a tarefa. Nesse novo esquema, isto é, A - X e X - B, é possível notar a introdução de um estímulo no meio representado por X “[...] ao processo natural de fechamento da conexão condicionada”, uma nova direção artificial que conduz ao mesmo resultado, mas por um novo caminho (VIGOTSKI, 2004, p.95). Todavia, esse esquema não deixa evidente o aspecto principal do instrumento psicológico, pois, a novidade “[...] é a direção artificial que o instrumento imprime ao processo de fechamento da conexão condicionada, ou seja, a utilização ativa das propriedades naturais do tecido cerebral” (VIGOTSKI, 2004, p.95). Essa consideração é de suma importância,

atraduzir a ideia de que o instrumento psicológico é orientado em direção aos processos psíquicos do sujeito e num primeiro momento são espontaneamente mobilizados por ele para resolver uma determinada tarefa. Assim, depreendemos que são os processos naturais que os atingidos pela introdução de um determinado instrumento psicológico, simultaneamente, este forma o objeto de controle e domínio por parte do sujeito. Seria o mesmo que afirmar que o instrumento psicológico tomado para realizar uma determinada tarefa faz com que a realização da tarefa se desenvolva de um modo melhor.

A diretividade específica no instrumento psicológico conduz o argumento de Vigotski (2004) a diferenciar um instrumento psicológico de um instrumento ou ferramenta de trabalho, sendo ambos instrumentos com papéis de serem intermediários entre atividade do homem e o objeto. Além disso, uma outra diferença entre os dois tipos de instrumento reside no fato de que, com as ferramentas de trabalho, a finalidade já está incorporada à sua estrutura material. No instrumento psicológico, a finalidade não se encontra no mundo exterior, está na própria atividade psíquica do sujeito, a configurar-se como instrumento que influencia o sujeito em si mesmo, como meio de autorregulação, de domínio e de controle.

Ao aliar o método Histórico Genético, ou como denomina Vigotski (2004), Método Instrumental, à concepção do caráter mediado do processo psíquico por meio dos instrumentos psicológicos, é possível analisar a relação entre o ato de conduta e o fenômeno externo. O Método Instrumental é, em sua essência, o método histórico e fim genético, dada a sua possibilidade de investigar o comportamento humano do ponto de vista histórico. De acordo com Vigotski (2004), o estímulo pode desempenhar o papel do objeto para o qual se dirige o ato do comportamento humano destinado à resolução de tarefas a que o indivíduo se propõe, como lembrar, comparar, ponderar, escolher etc. Em outros casos, o estímulo pode, ainda, desempenhar o papel de meio, sendo uma ajuda para dirigimos e executarmos as operações psíquicas diante de situações de resolução de tarefas.

Destacamos que a natureza psicológica do estímulo é essencialmente distinta entre os dois casos, ou seja, o estímulo, ao desempenhar o papel de objeto e o estímulo que desempenha o papel de meio, leva à a consideração de que “[...] o estímulo determina, condiciona e organiza o comportamento de forma totalmente

diferente e por meio de procedimentos absolutamente singulares” (VIGOTSKI, 2004, p.96). No primeiro caso, denota o estímulo de objeto, segundo caso, de ferramenta psicológica do ato instrumental. Desse modo, no ato instrumental estão presentes simultaneamente estímulos de ambas as classes, ou seja, de objeto e de ferramenta, cada qual desempenhando papéis e funções distintas do ponto qualitativo e funcional. Sob esses aspectos, Vigotski (2004) introduz o conceito de instrumento psicológico, ensinando que, no ato instrumental entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida, revela-se novo comportamento intermediário: o instrumento psicológico. Para Vigotski (2004), todo instrumento é necessariamente um estímulo, ou seja, tem a faculdade de influir o comportamento, entretanto, nem todo estímulo é considerado um instrumento.

Assim, compreendemos que o caráter mediado tem um destaque primordial para qualquer função psíquica, sendo, na teoria vigotskiana, uma de suas teses fundamentais, com valor universal (LEONTIEV, 1992) no contexto do seu pensamento. O esquema apresentado por ele é representado por um trinômio entre o estímulo e a reação a que se intercala um terceiro elemento, intermediário, de caráter mediado, denominado como estímulo-meio ou instrumento psicológico.

Ao tomarmos a questão da relação entre pensamento e linguagem, a lógica geral vigotskiana apresenta análise crítica a respeito dos dois pressupostos defendidos em sua época a respeito da relação entre pensamento e linguagem: a total identificação entre o pensamento e a linguagem e a sustentação da sua total diferenciação. Esse tema é minuciosamente debatido pelo autor na obra “Pensamiento y habla” (2012), em que apresenta uma nova lógica de estudar os processos do pensamento e da linguagem, a estabelecer críticas para os métodos que se sustentavam na investigação dos processos do pensamento por meio da linguagem e mediante a dissociação desses mesmos processos nos elementos que o compõem. Ele destaca os equívocos de ambos os pontos de vista, entendendo-os como atomistas e anti-historicistas, e propõe um novo método para o estudo da questão com base em investigações histórico-genéticas. De acordo com Leontiev (1992, p. 456), a linguagem para Vigotski “[...] é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento (por estágio precoce do pensamento subentendia-se a atividade prática)”.

Embora não seja o objetivo aprofundarmos o estudo a respeito da gênese do pensamento e da linguagem, é relevante destacarmos que, “[...] no pensamento, que

têm sua origem na atividade prática, age de forma mediada a linguagem, a palavra” (LEONTIEV, 1992, p.456). A palavra, portanto, é o meio que age de modo mediado na generalização de formação de conceito. Esta tese foi investigada por Vigotski e seu colaborador Sakharov e figura em trabalhos como o artigo “Sobre os métodos de investigação dos conceitos” (2013). Nele, Vigotski e Sakharov analisam os processos de generalização, a elaborar novo procedimento metodológico denominado como dupla estimulação, que consistiu na introdução e na modificação do método das palavras artificiais para estudar a formação dos conceitos.

Os procedimentos metodológicos do método da dupla estimulação consistiam na proposição de experimentos com suporte em tarefas compostas por uma série de estímulos para analisar os processos de generalização e identificar o papel desempenhado pelos estímulos meios, especialmente aqueles planejados por meio de palavras artificiais sem qualquer significado. Os pesquisadores observaram, no decorrer dos experimentos, que o sujeito transformava a tarefa de generalizar as figuras com ajuda de estímulos meio em outro, ou seja, os instrumentos psicológicos e os estímulos meio se manifestavam sobre uma nova aparência: se convertiam em portadores de significados. Os dados dessa pesquisa permitiram a Vigotski modificar a terminologia da investigação denominada como instrumento psicológico ou estímulo-meio, substituindo-os pelo termo “signo”. Sobre isso, Vigotski (2004, p.93) afirma que “[...] no comportamento do homem surgiu uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos”.

Vigotski (2004) amplia o entendimento de instrumento psicológico para o conceito de signo e rompe com a concepção clássica de signo como algo que está no lugar de outra coisa ou ainda como uma representação simbólica de um objeto. Para ele, essa concepção específica de signo perde o seu sentido. Ao ampliar o conceito de signo com base na identificação da especificidade de um instrumento psicológico, os signos são entendidos como adaptações artificiais, detentores de uma natureza social e direcionados ao controle e domínio dos próprios processos psíquicos, bem como dos processos psíquicos de outrem.

Nesse contexto de trajetória de investigação realizada por Vigotski (2004), depreendemos as questões relacionadas aos processos de generalização, desenvolvimento dos conceitos, da problemática envolvendo o conceito de palavra, a configurar um novo cenário investigativo em que se constituía um novo modo de analisar a ontogênese do pensamento. Sendo essas questões centrais na sua

teoria, o método da dupla estimulação evidenciou que a formação de conceitos e, conseqüentemente, o significado das palavras atravessavam várias fases no processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento.

Depreendemos que o método instrumental desenvolvido a partir da lógica interna de pensamento de Vigotski (2004) não nos leva a estudar, apenas, a criança que se desenvolve, mas, também, aquela que se educa por meio da mediação social, especialmente em interação direta com espaços formais de ensino. Essa consideração é uma diferenciação fundamental para o desenvolvimento e a qualificação do processo de educação da criança. De acordo com Vigotski (2004), a educação não pode ser entendida como um desenvolvimento artificial do infante, ao contrário, a educação é “[...] o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento” e “[...] não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude” (VIGOTSKI, 2004, p.99).

A natureza do método instrumental é adquirir. Ele estuda o desenvolvimento natural da criança e da educação como um processo único que oferece compreensão de como se estruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação. O processo educacional é uma forma específica de influência social capaz de determinar o processo de controle por parte da criança dos instrumentos psicológicos ou signos. Estes são inicialmente externos, independentes da consciência individual, mas indispensavelmente sociais, e apropriados pela criança, transformando-se de externos a internos, isto é, interiorizando, assegurando-os, desse modo, a autorregulação e a própria regulação do comportamento (LEONTIEV, 1992). Em outras palavras, o método instrumental tem por finalidade oferecer interpretação a respeito de como a criança realiza, em seu processo educacional, aquilo que a humanidade acumulou ao longo de sua história no trabalho.

No comportamento humano, é possível encontrar um conjunto de adaptações artificiais com a finalidade do domínio ou do controle dos processos psíquicos superiores ao longo do desenvolvimento do seu raciocínio. Vigotski (2004) utiliza um par de conceitos para se referir à especificidade do instrumento psicológico: natural e artificial; natural e cultural. Questionamo-nos acerca dos motivos que levaram Vigotski (2004) a utilizar tais conceitos. Num primeiro olhar, esses conceitos parecem irrelevantes, já que é perfeitamente possível compreender que os

processos psíquicos superiores, os processos naturais, são controlados, autorregulados e estão em domínio por meio da disposição dos instrumentos psicológicos. Esse questionamento parece ter uma certa relevância, ao afirmar que a finalidade da disposição dos instrumentos psicológicos para o domínio do comportamento consiste em imprimir “[...] Ao processo natural de fechamento da conexão condicionada, ou seja, a utilização ativa das propriedades naturais do tecido cerebral” (VIGOTSKI, 2004, p.95).

Notamos que a ideia de imprimir sugere que o instrumento psicológico consiste no uso ativo das propriedades naturais do tecido cerebral. Com isso, a lógica do argumento de Vigotski (2004) é a de que não há transformação de processos naturais em processos de natureza social e cultural. Os instrumentos psicológicos intervêm, artificialmente, nos processos psíquicos, que, por sua vez, são concebidos como naturais. Essa lógica é fundamental para evitar quaisquer desentendimentos que possam dicotomizar ou colocar em oposição o domínio psíquico e o fisiológico. Defendemos que a utilização do par dos termos natural e artificial é um cuidado para evitar análises e compreensões reducionistas, tanto do ponto de vista naturalista bem como um reducionismo histórico-cultural, ambos como tendências pautadas numa concepção dualista entre corpo e mente.

Vigotski (2004) contribuiu de um modo original ao se posicionar contra as posições dualistas que defendem a separação entre corpo e mente. Desnuda as lógicas da interpretação por redução e a interpretação por equivalência com base em um debate a respeito da lógica da especificidade. A originalidade, com base na lógica da especificidade, é a de que a mente humana seria investigada e explicada com base nos instrumentos e nos meios cuja função seria a de controlar, desenvolver e dominar os processos psíquicos superiores. Nesse sentido, não interessa analisar a mente humana ou os processos psíquicos superiores por meio de uma explicação reducionista, nem mesmo dispor de uma explicação por equivalência. Entendemos que a utilização dos termos natural e artificial, propostos por Vigotski (2004), é significativa no contexto de seus argumentos, já que é o domínio ou o controle artificial dos processos naturais e psíquicos produzidos desenvolvidos pelo sujeito ancorados pelos instrumentos psicológicos que constituem o centro do processo do desenvolvimento humano, bem como a formação de conceitos da criança com base no aporte específico da escola, tema a ser desenvolvido posteriormente.

2.2A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS NA CRIANÇA

A análise da ontogênese do pensamento é um ponto central da teoria de Vigotski e perpassa, no estudo de grandes temas, tais como a generalização, à formação dos conceitos e aos problemas relacionados ao significado da palavra. O autor realiza crítica aos métodos dominantes na área de formação de conceitos presentes em sua época: o método da definição e o método da abstração. Pelo método da definição, é possível identificar o conceito por meio da significação de uma palavra, conseqüentemente, o conceito representa definição verbal no conteúdo de uma palavra.

Ao investigar a formação dos conceitos na criança, o foco é analisar o seu conhecimento e o desenvolvimento verbal, bem como os níveis. De um modo elucidativo, a criança expressaria o seu conhecimento verbal e indicaria, por meio da memória, um conjunto de características de determinado objeto ou ideia. Então, o conhecimento verbal expresso pela criança refletiria complexidade em função da idade. A crítica ao método de definição está no fato de entender somente a possibilidade de investigação dos conceitos já apropriados pela criança e não aqueles reproduzidos, pois, assim, não seria possível aproximar o processo do pensamento da criança na sua interação viva com o mundo externo. O pesquisador que aplica esse método de investigação não alcança a compreensão do “[...] significado real, que corresponde à palavra no processo de sua correlação viva com a realidade objetiva que ela significa” (VIGOTSKI, 1995, p.153).

Depreendemos, dessas análises, que é fundamental a consideração de o conceito não estar somente em correlação como saber verbal, mas que tem relação com a realidade objetiva experienciada pela criança. O intuito da investigação modifica o foco, isto é, se considerarmos o uso do conceito pela criança mediante o confronto com a sua realidade objetiva, o conteúdo torna-se independente de uma simples manifestação de um saber verbal. Assim, entendemos que o conceito não é simplesmente manifestado pela palavra e posteriormente aplicado à realidade objetiva. O sentido da ideia é a de que o conceito manifestado pela palavra é pensado pela criança com base na interação que mantém com a realidade vivida. A

posição de desvantagem da utilização desse método recai sobre a separação, um distanciamento que separa o desenvolvimento do conceito do contexto social, portanto, da sua relação com a realidade social e cultural.

Em segundo lugar, a crítica recai no chamado método da abstração, em que o conceito é tido como um produto ou uma representação da mente, a indicar as características dos objetos por meio de um processo de abstração e generalização dos seus aspectos comuns. Segundo o método, o conceito seria o resultado comum entre vários objetos, que se distinguem de acordo com os níveis de generalidade. De acordo com Vigotski (1995, p.152), os métodos de estudo da abstração se contrapõem aos métodos de definição, já que a investigação das funções e processos psicológicos que fundamentam "[...] o processo de formação de conceitos com base na elaboração da experiência direta de onde nasce o conceito". Ao buscar a definição de um conceito, considera-se este como um resultado, uma representação da mente que envolve um conjunto de objetos por meio de um processo de abstração e generalização de características comuns.

A formação dos conceitos constitui o resultado de atos mentais direcionados a comparar diferentes objetos e suas características comuns, a separar, de modo isolado, cada um deles e agrupar cada um desses traços em uma categoria específica. O grande defeito desse método é que substitui o complexo processo sintético "[...] por um processo elementar, que é parte dele, e ignorar o papel da palavra, o papel do símbolo no processo de formação de conceitos" (VIGOTSKI, 1995, p.153). A crítica recai na simplificação do próprio processo de abstração que resulta num divórcio da palavra com a realidade objetiva, além disso, há o pressuposto de que a palavra não é considerada como um meio para o processo de conceitualização.

A partir dessas reflexões, Vigotski (1995) elabora, junto a seus colaboradores, os fundamentos do estudo experimental da formação dos conceitos. Dentre os colaboradores, discutimos o estudo experimental realizado por Vigotski e Sakharov, denominado como método da dupla estimulação. O estudo experimental e seus resultados estão presentes no texto "Sobre métodos para pesquisa de conceitos", publicado em 1928 por Leonid Sakharov (2013). Nesse estudo, Sakharov apresenta os procedimentos metodológicos que fundamentam a pesquisa ontogenética do desenvolvimento dos conceitos, tendo como foco principal o delineamento de críticas sobre os métodos das definições e de abstração. Segundo Toassa e Achilles

Júnior (2013), a ideia de "conceito" não está diretamente explicada no texto de Sakharov, mas, encontra-se espalhada no texto de Vigotski presente no livro "Pensamento e linguagem". De acordo com a investigação realizada por Vigotski (1995, p.171), o processo da formação dos conceitos implica o emprego funcional do signo ou da palavra por meio do qual é possível controlar os próprios processos psicológicos e "[...] orientar a atividade no sentido de resolver os problemas [...]", ou seja, o conceito não é uma associação, uma representação, um juízo ou tendências determinantes.

Especificamente, no Capítulo 5 do livro "Pensamiento y habla", Vigotski (2012) descreve os procedimentos do dispositivo de Ach para a formação de conceitos (TOASSA, 2020). Vigotski (2001, p.80) afirma que o conceito, para a psicologia, "[...] é um conjunto de atos de juízo de apercepção, de interpretação e de conhecimento". Na sequência, ainda afirma que "[...] a estrutura do conceito se manifesta, em nossa opinião, no sistema de juízos, num complexo de atos de pensamento que constitui uma formação integral, única, possuidora de suas próprias leis" (VIGOTSKI, 2001, p.80). O conceito seria, então, um modo de generalização, isto é, o desenvolvimento do conceito representa uma síntese complexa em correlação com vivência do conceito na realidade objetiva (VIGOTSKI, 2001).

O método funcional da dupla estimulação consistia em estudar o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores, a ir além das abordagens dos métodos de abstração e definições em que a palavra representava, apenas, um estímulo entre outros estímulos, sendo desvinculada do seu contexto social concreto. O termo "dupla estimulação" significava que as tarefas apresentadas no contexto do experimento eram propostas com base em uma dimensão dos objetos formados por certas propriedades físicas e significantes passíveis de atribuição de sentidos (TOASSA, 2020).

A novidade do experimento proposto por Vigotski e Sakharov é a de que a palavra representa instrumento psicológico, a assumir papel de um meio indispensável para o desenvolvimento dos conceitos, assim, com o apoio das palavras, formará conceitos. No decorrer do experimento, a criança teria a tarefa de realizar agrupamentos dos objetos que, ao seu critério, eram formados pelos mesmos traços de modo que pudessem ser agrupados pelo mesmo conceito. Entretanto, os significados não eram previamente determinados e ensinados para criança. Ao longo do processo, as palavras eram introduzidas e propostas como

instrumentos a serem utilizados com a finalidade de formar conceitos. As palavras como meio ou instrumento psicológico guiavam, orientavam e dirigiam o processo de abstração relacionado ao desenvolvimento dos conceitos. Vigotski (2012) aponta que a palavra é um instrumento de conceitualização que modifica, qualitativamente, as formas de resolução da tarefa.

Os resultados desse experimento nos permitem compreender a concepção de linguagem que é entendida com o meio de formação de conceitos, a afastar-se da concepção associacionista de linguagem. De acordo com Vigotski, (2012, p.428), "[...] o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza na palavra". Desse modo, o pensamento e a linguagem não são dois processos independentes um do outro, mas, sim, um único e mesmo processo, isto é, uma unidade que "não se decompõe na continuação dos dois processos que não se pode dizer o que ele representa: um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 2012, p.417-8)".

O processo de formação do conceito se realiza por meio da palavra, na sua própria significação, que consiste em um meio eminentemente social e histórico. Outro aspecto relevante que resultou do estudo foi a tese de que o processo de conceitualização é atravessado por etapas que refletem diferentes estados para o desenvolvimento de conceitos na ontogênese infantil.

O processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, com base em três etapas, não segue uma idade cronológica precisamente definidas. A primeira etapa se refere à idade pré-escolar representada pelo sincretismo, que implica uma concepção de que a palavra não tem um grau de importância significativo para a criança. Além disso, o agrupamento entre os objetos e as palavras sustenta-se em impressões casuais, difusas, aleatórias e instáveis. Esse período é marcado por impressões casuais subjetivas pouco estruturadas.

A segunda etapa corresponde à formação de conceitos complexos, momento em que a criança já tem a capacidade de compreensão das relações objetivas existente entre os objetos e os fatos da realidade. É necessário que a criança agrupe os objetos e os fatos, considerando a sua experiência sensorial direta e estabelecendo nexos objetivos. Na etapa anterior, a palavra assumia um caráter indiferenciado no processo de percepção; por sua vez, nesta, a palavra é tomada pela criança de modo diferenciado. Entre os conceitos complexos, há dois outros tipos: o conceito e o verdadeiro conceito. O primeiro refere-se a um conceito

equivalente que não está plenamente formado em relação ao verdadeiro conceito. De acordo com Vigotski (2001), o conceito fundamenta-se em ligações de tipo único, logicamente idênticas entre elas, sendo formados quando as características distintivas de um grupo de objetos passarem pelo processo de abstração e forem submetidos a uma nova síntese, pois ela tem, desde o início, papel fundamental, o que faz com que seja entendida como meio que não acaba com a generalização. Ao contrário, a palavra contém a generalização, não sendo a sua expressão, mas o próprio suporte da formação do conceito. A palavra não exprime o resultado do processo de generalização, muito menos a sua natureza imutável, ela representa o processo vivo do nascimento do pensamento (VIGOTSKI, 2001). Arriscamos na interpretação de que a palavra, como meio, vai além de representar o mundo, sendo um instrumento para pensar no mundo.

A diferença que marca a etapa do pensamento sincrético da etapa de um pensamento complexo fundamenta-se na capacidade da criança em captar os fatos e objetos presentes na realidade objetiva fora das relações em que ocorreram, concretamente, na experiência vivida, direcionando-se às características perceptíveis. Desse modo, dispor de um conceito não é somente ter a capacidade de generalizar, dispondo os objetos a fatos na realidade concreta. É ir além e desenvolver a capacidade de pensar o mundo, o que levaria a estabelecer relações entre os fatos e os objetos da realidade que não sejam resultados diretos de relações atuais; é pensar por meio da linguagem, como um processo específico para a constituição de um conceito verdadeiro.

A terceira etapa consiste na formação de conceito. Constitui-se como processo de abstração que caracteriza uma série de traços selecionados. A formação do conceito ocorre quando uma série de características abstraídas dos objetos ou de fatos da realidade vivida voltam a se sintetizar, a implicar em papel fundamental para a formação do conceito.

2.30 PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Vigotski (2001) investigou dois tipos de conceito: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. A partir dessa posição investigativa, é possível

compreendermos o papel da escola, visto que o ensino dos conceitos científicos constitui uma das suas maiores finalidades. A origem dos conceitos cotidianos, diferentemente dos conceitos científicos, não necessita da instituição escolar, já que são apropriados pela criança na sua atividade prática para interação com sua realidade objetiva, portanto, em situações educativas informais. Por serem formados por experiências diretas com o mundo, os conceitos cotidianos são resultado de um baixo nível de abstração.

Os conceitos cotidianos são constituídos de etapas de formação do conceito e o nível mais alto que pode atingir o processo de generalização resultante de uma situação de abstração, com base em uma característica evidente e conhecida. Os conceitos cotidianos são espontâneos e consistem em representações genéricas que se direcionam do concreto para o abstrato. Vigotski (2001) refere-se a eles como generalização de coisas. Os conceitos científicos são resultados de generalizações de um nível superior, pois a referência à realidade objetiva não é um resultado de uma relação imediata ou direta. Os conceitos científicos têm outro processo de formação para a criança, são considerados como generalizações de pensamentos e são estabelecidos a partir de uma dependência entre os conceitos resultados na formação. A criança, ao dispor da sua própria atividade mental, empreende uma atitude especial para como objeto, a ser um caminho para refletir a respeito daquilo que não está ao alcance dos conceitos empíricos (LEONTIEV, 1992). É preciso destacar que, apesar dessa diferenciação conceitual, os conceitos científicos sempre têm como base os conceitos cotidianos e não existem sem estes. Em segundo lugar, os conceitos científicos sempre pressupõem existência com base em um sistema de conceitos. Essa consideração é fundamental, já que Vigotski insistia que o conceito científico não anula ou sobrepõe, de modo algum, a etapa anterior de formação de conceitos, mas nela se apoia e a transforma (VIGOTSKI, 2001).

De acordo com Leontiev (1992, p.462), o processo de “[...] formação do conceito científico é o oposto ao da formação do conceito cotidiano, espontâneo. É o caminho do abstrato ao concreto, quando a criança reconhece melhor desde o primeiro momento o próprio conceito que o objeto representa”. Para Vigotski (2001), a coordenação do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos para a criança evolui por meio da instrução e do desenvolvimento. Leontiev (1992) aponta que, no decorrer das investigações de Vigotski, constatou-se que os conceitos

científicos evoluíram mais rapidamente do que os conceitos espontâneos, a levar à conclusão de que o nível de assimilação dos conceitos cotidianos indica o nível de desenvolvimento atual da criança, ao passo que a assimilação dos conceitos científicos corresponde à sua zona de desenvolvimento próxima. Enquanto os conhecimentos cotidianos desenvolvem-se espontaneamente, os conceitos científicos são apropriados pela consciência da criança no decorrer do processo de instrução escolar. A partir disso, Vigotski (2001) afirma que o ensino somente é válido quando precede o processo de desenvolvimento, ou seja, a instrução desperta todo um conjunto de funções psíquicas que se encontravam em latência e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Essa concepção é uma ideia revolucionária à época, já que predominava o entendimento de que tracionar a aprendizagem é o processo de desenvolvimento, ou seja, a instrução constitui reboque do processo de desenvolvimento (LEONTIEV, 1992).

O surgimento da Teoria do Ensino Desenvolvimental se deu durante a reforma da educação russa, nos anos 1920-30, a partir de uma investigação da vinculação entre os sistemas de educação e o desenvolvimento da mente da criança. Até hoje a teoria contribui com estudos sobre a elevação do nível de pensamento dos escolares e a interiorização de mediações culturais que possibilitem aos alunos a autorregulação de suas atividades.

Entre seu maiores expoentes, destacamos Davídov, que caracterizou a atividade da aprendizagem com o objetivo de domínio do conhecimento teórico obtido pela aprendizagem de conhecimentos comuns. De acordo com Libâneo (2004, p. 72), o “[...] conhecimento teórico não se refere a meras noções gerais ou a conhecimentos formais, mas ao conjunto de procedimentos lógicos e investigativos correspondente ao conteúdo de uma ciência”. A partir dos estudos de Davídov, é possível compreendermos que o ensino e a educação determinam os processos de desenvolvimento mental dos sujeitos, de suas capacidades e qualidades mentais. O pressuposto básico de Davídov é a ideia de que o ensino é a forma essencial do desenvolvimento da mente humana, do seu pensamento e da sua personalidade.

Um dos fatores preponderantes da Teoria do Ensino Desenvolvimental é a formação da consciência. Ela se dá por meio da apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados, em que o indivíduo reproduz, em si mesmo, as formas histórico-sociais da atividade aprendida, portanto, a ela se explica a atividade coletiva que será, posteriormente, modificada para realizar uma atividade individual.

A consciência é considerada em função da existência do ideal (representação-reprodução) e da atividade no conjunto das relações humanas, o que explica o fato de o ser humano ser essencialmente social. Nas palavras de Davíдов (1988a, p. 24), a consciência “[...] é a reprodução pelo indivíduo da imagem ideal de sua atividade tendente a uma finalidade e da representação ideal nela, das posições de outras pessoas”.

O processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação é chamado por Vigotski (2001) de mediação. É ela que determina “como”, “por que” e também se determinada atividade será realizada. Para explicar a mediação, Vigotski recorre a instrumentos e signos. Os primeiros são construídos externamente com a função de provocar mudança nos objetos e controlar processos da natureza; já, os signos são orientados para o interior do próprio indivíduo para controlar as ações psicológicas. A partir disso, os signos são entendidos como mediadores externos transformados em internos (VIGOTSKI, 2001). No entendimento de Oliveira (1997, p. 35), os signos são “[...] representações mentais que substituem os objetos do mundo real”. Ambos são essenciais para o desenvolvimento de processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais no desenvolvimento humano.

Toda atividade socialmente significativa representa um princípio exploratório de gerador da consciência humana. Para Vigotski, o comportamento humano deve ser estudado em termos de ações intencionais e culturais, não somente com base em respostas biológicas, adaptativas (KOZULIN, 2002).

Em 1930, o russo Alexei Leontiev (1992) propôs revisão da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, denominando a sua proposta de Teoria da Atividade, explicando o processo do conhecimento como uma relação mediada entre o sujeito e o mundo objetivo. Essa atividade estabeleceria uma relação com a categoria consciência, tornando indissociável a consciência-atividade na psicologia soviética. Para Leontiev (1992, p.68), “[...] por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar, isto é, o motivo”. A estrutura criada por Leontiev inclui necessidade, motivo, objetivo, condições, atividade, ações e operações. Para o autor, os processos de memorização não são uma atividade e não constituem processos psicologicamente determinados a responder a alguma necessidade (LEONTIEV, 1992).

Para a melhor compreensão dos fundamentos do ensino desenvolvimental, é preciso, também, avaliar a formação de conceitos dentro da teoria de base. Uma das conclusões das investigações de Vigotski é que as condições externas favoreceriam a intervenção e a reflexão sobre o que está no ambiente para que seja possível a formação de conceitos, posto que é um processo criativo que surge no transcorrer da solução de operações complexas: abstrair, isolar e analisar. Para Vigotski (2001), os processos de formação de conceitos se iniciam na infância, a se confirmarem na puberdade.

As características de cada objeto, palavras ou situação, se resumem por meio da generalização do conceito. Ensinamos às crianças conhecimento que não veem ao adquirir sozinhas, quando direcionamos os processos mentais com a ajuda das palavras ou transmitimos o conhecimento sistemático (VYGOTSKI, 2001).

Na infância, a atividade principal é o brincar. Para o jovem, essa atividade passa a ser o estudo, no adulto, o trabalho. Assim, Vigotski dividiu o pensamento em três fases: sincrética, complexa e de formação de conceitos. Na primeira fase, as crianças agrupam, desorganizadamente, alguns objetos, na tentativa de solucionar problemas; na segunda fase, os objetos se associam à mente da criança de forma incompleta; a última fase refere-se ao momento em que a criança abstrai e agrupa objetos sem sustentação em nenhum atributo. Tais fases acontecem de maneira quase simultânea no processo de formação de conceitos, o que permite-nos perceber o quanto a educação é importante para formação da criança, a incluir a didática, os programas de estudos, os currículos e a competência dos professores. Sobre essa discussão, Libâneo e Freitas (2017) afirmam que, ao apropriar-se dos instrumentos de mediação desenvolvidos ao longo da história, o professor aprimora o seu trabalho, pois consegue associar o modo de fazer aos fundamentos do ensino. Sustentatos em Davídov, os autores afirmam que a “[...] atividade de ensino do professor, conectada à atividade de aprendizagem do aluno, propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por consequência, a ampliação do desenvolvimento mental dos alunos” (LIBÂNEO & FREITAS, 2017, p.9).

É com o intuito de superar a interpretação da realidade limitada à experiência concreta que a interação entre adulto e criança torna-se imprescindível para o alcance de um pensamento mais elaborado. Davídov defende que, somente com acesso pleno à escola, a criança se apropria dos conhecimentos das diferentes ciências, passando a ser conduzida a um novo tipo de relação com a realidade, a

romper paulatinamente com os limites do conhecimento empírico, de modo a conquistar autonomia intelectual. Tal concepção de ensino sustenta-se no pressuposto de que o estudante estaria inserido em uma atividade de estudo a ter o objetivo do conhecimento teórico.

Os conceitos científicos são fundamentais para modificar os conceitos empíricos, o que confere um papel importante a quem ensina, cabendo-lhe as devidas apropriação e atualização constantes dos conhecimentos históricos e científicos já acumulados pela humanidade. Diferentemente do conceito empírico, o conceito teórico ou científico não destaca as características idênticas de cada objeto, evidencia aquilo que revela as inter-relações dos objetos, em relação ao sistema de sua formação. No pensamento teórico, a essência é a determinação universal do objeto.

Ao observarmos os tipos de pensamento empírico e teórico, percebemos que ambos possuem processos de abstração, generalização e formação de conceitos, havendo diferenças entre eles, que resultam em sínteses qualitativamente diferentes. O pensamento empírico possibilita ao homem apenas apreender dos objetos seus traços empíricos, de caráter externo, que podem ser descritos, quantificados, medidos, nomeados. O pensamento teórico tem como conteúdo a existência mediatizada do objeto, refletida, essencial, a reproduzir sua forma universal, generalizada teoricamente.

Somente os conhecimentos teóricos permitem a apropriação das formas de consciência mais desenvolvidas, como a ciência, a arte, a moralidade, a lei. No processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos, por exemplo, o conceito teórico precederia ao ensino das formas particulares. O professor organizaria o ensino para que os alunos possam se apropriar do conceito teórico e utilizá-lo como base para a análise de casos particulares.

Um dos problemas dos modelos atuais de ensino é se fundamentarem na compreensão errônea de que a formação de conceitos científicos são um prolongamento dos conceitos cotidianos. Tal concepção está pautada no modelo de formação voltada para o mercado de trabalho, de viés utilitarista, para atender ao progresso científico-tecnológico, que secundariza a atuação do professor na escola, a precarizar e desvalorizar o trabalho docente.

A proposta do ensino desenvolvimental concretiza-se em uma organização do ensino que privilegia o pensamento teórico dos alunos, com o professor a

organizar o ensino e a atividade de estudo pelo movimento de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto. Assim, por meio do acesso ao conhecimento sistematizado, em uma ação intencional mediada pelo professor, os alunos alcançam uma forma de pensar mais elaborada e uma compreensão crítica e consciente de sua realidade concreta.

Davídov (1996) entende que as crianças desenvolvem o pensamento teórico por meio da assimilação de conhecimentos teóricos. Ao contrário do ensino tradicional, em que os alunos aprendem, primeiramente, as características aparentes dos objetos para, em seguida, compará-los e classificá-los. O autor sugere que se aprenda primeiro o aspecto essencial dos objetos para depois utilizar a análise para resolver problemas envolvendo tais objetos.

Conforme Libâneo e Freitas (2017), a didática desenvolvimental tem como objetivo promover o desenvolvimento mental, portanto, a finalidade do ensino é a formação de ações mentais por meio dos conteúdos. O desenvolvimento de processos superiores para a formação dos alunos é dirigido pelo professor na sistematização de conteúdos para apropriação de tais conhecimentos. Nesse processo de interiorização dos conteúdos escolares, as funções mais elementares evoluem para as mais complexas, denominadas funções psicológicas superiores. Para a formação do pensamento teórico nos estudantes, o ensino estaria organizado pelo professor de modo que o pensamento do estudante percorra o caminho da abstração e da generalização até a formação de um novo conceito. Em tal processo, ocorrem sucessivas ações mentais que propiciam a transformação do objeto no seu caráter abstrato e o conduz para o seu caráter concreto.

O pensamento teórico almejado pela Teoria do Ensino Desenvolvimental contribui para o desenvolvimento de todas as formas da consciência social, a promover o desenvolvimento integral do homem, com uma compreensão da totalidade de suas relações humanas com suas possibilidades e limites, a mostra-se como fundamental para a consciência humana. Logo, a mediação pedagógica é fundamental para o processo formativo, o que explica a necessidade de sólida formação de professores capazes de contemplar a proposta educativa, a conduzir seu trabalho além do ensino verbalista, a fim de proporcionar espaço de interação que fomente o desenvolvimento intelectual, já que o trabalho pedagógico do professor reside no desenvolvimento além de uma única forma de pensar, mas, sim, de muitas capacidades de pensar nas diferentes áreas do conhecimento escolar.

Libâneo e Freitas (2017) comentam que a promoção e a ampliação do desenvolvimento mental são objetivos da didática desenvolvimental. Por meio dos conteúdos escolares, o ensino forma ações mentais que se desenvolvem pelas atividades de aprendizagem nos processos de elaboração conceitual e operação mental. A formação dos conceitos se dá pelo processo de análise e síntese. Nas palavras dos autores, “[...] primeiro é preciso que o aluno, com a ajuda do professor, vá caminhando com seu raciocínio na identificação de um princípio interno comum que está na origem da constituição de um determinado conteúdo” (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p.2). O princípio interno unifica as particularidades do objeto, obtidas pela apreensão das relações internas do objeto. A esse procedimento mental, os autores alertam que se trata da abstração que apoia a generalização. A generalização acontece quando há a descoberta do princípio geral em outras relações particulares encontradas no conteúdo. Dessa forma, generalizar é deduzir relações particulares de uma relação abstrata. Assim, “O aluno que interioriza esse procedimento é aquele que dominou o conceito. Na expressão de Vigotski, só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito” (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p.2).

A respeito disso, no processo escolar da criança, Davidov (2017) afirma que a criança usa a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, o que permite compreender que as estruturas mentais iniciais já apresentam-se como conceito, que representa o núcleo do assunto estudado. O núcleo, posteriormente, orienta, como um princípio geral, a diversidade do material curricular factual que tem que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto (DAVÍDOV, 1988, p. 22).

Em relação aos conceitos para a aprendizagem, notamos que a forma de se ensinar também faz diferença. Para serem aprendidos, os conteúdos seriam organizados de tal forma que propiciem e facilitem a formação de conceitos e a generalização. É necessário o planejamento de ensino que favoreça o processo. Para Sforzi (2004), a organização do trabalho escolar compreenderia dimensões políticas, didáticas, psicológicas, éticas e sociais, não apenas um ensino com ênfase na prática, que não favorece a reflexão, seja nos alunos ou mesmo nos professores.

A respeito da zona de desenvolvimento proximal, Davidov (1988) afirma que a pedagogia, para despertar à vida aos processos que estão na zona de desenvolvimento proximal, preocupar-se-ia com o processo de aprendizagem que

transforme em desenvolvimento futuro da criança, uma vez que o processo depende da atuação na zona de desenvolvimento proximal. A existência dessa zona pressupõe o desenvolvimento, na criança, de características mentais ainda inexistentes nela. Para o autor, “Os processos de ensino e educação em cada idade não dependem tanto das características presentes, organizadas e maduras da criança, mas daquelas que se encontram em sua zona de desenvolvimento proximal” (DAVÍDOV, 1988, p.29).

A essência da Teoria do Desenvolvimento Mental Humano proposta por Davidov afirma que representa mudança qualitativa para a situação social do sujeito ou na atividade em que está inserido. Assim, a situação social seria o ponto de partida para as mudanças dinâmicas que ocorreriam pela aquisição de traços de personalidade e conduta.

A falta de condições para o desenvolvimento da aprendizagem dificulta a apreensão da realidade, contudo, seria auxiliada por outras pessoas, a originar os conceitos de Nível de Desenvolvimento Real, Nível de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O primeiro corresponde à capacidade de realizar determinadas tarefas sem o auxílio de outra pessoa; o segundo inclui a ajuda de terceiros para realizar determinadas atividades, e a ZDP seria, então, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

No âmbito escolar, esses pressupostos permitem que as intervenções de ensino e aprendizagem se estruturem e se comprometam de forma constante e deliberada com as condições de mediação que levem os alunos a sair de sua condição real para avançar em direção ao seu potencial. Conforme Vigotski (2012), o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. Dessa maneira, é fundamental que o processo educativo seja orientado para consolidar os pontos fortes dos estudantes, não somente as suas dificuldades ou deficiências.

A tarefa de avaliação é fundamental para identificação, exploração e compreensão dos meios e dos vínculos dialéticos individuais e sociais que estão envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. A prática da avaliação no ensino desenvolvimental assume a forma de avaliação dinâmica por diferenciar-se da avaliação estática ao explorar três dimensões principais: foco, interação e alvo. O foco se refere a uma opção quantitativa ou qualitativa para desenvolver a avaliação; a interação indica o formato da tarefa e o alvo será o tipo de habilidades que estão sendo consideradas. O grande desafio da avaliação dinâmica consiste em

formular procedimentos que conciliem a obtenção dos aspectos relevantes e qualitativos provenientes das dinâmicas interativas professor/aluno e do meio ambiente.

Em seus estudos, Davídov (1988) enfatiza a importância da avaliação para assimilar conhecimentos pretendidos nas ações de aprendizagem. Ele destaca três termos no processo: controle, monitoramento e avaliação. O controle determina a correspondência entre as várias ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem; o monitoramento garante a execução de todas as ações da maneira como foram planejadas; a avaliação identifica em que medida o aluno assimila o procedimento geral de solução da aprendizagem.

Percebe-se, atualmente, na educação brasileira, uma preocupação exagerada com a precisão de testes classificatórios. Na avaliação educacional, ao deslocar-se a ênfase do acompanhamento imediato e participativo do desenvolvimento do aluno para a observação de dados quantificáveis de avaliação, perde-se a noção do todo, a prevalecer a acumulação do conhecimento sobre a sua construção interativa. É preciso perceber que os instrumentos de avaliação estão a serviço da avaliação, não sendo a avaliação em si .

A partir daí, começa-se a compreender que a tarefa da escola é ensinar os alunos a orientar-se independentemente da informação científica e de qualquer outra. Para isso, precisam-se melhorar os conteúdos e os métodos de trabalho de modo a influenciar, positivamente, o desenvolvimento das capacidades dos discentes, a viabilizar condições para que superem suas deficiências no desenvolvimento de suas funções mentais. O conteúdo escolar seria o conhecimento teórico-científico e os atos mentais que lhe correspondem.

O ensino desenvolvimental facilita o desenvolvimento da mente do aluno, ajudando-o a pensar teoricamente, conseqüentemente, a desenvolver a sua personalidade. Ele cria oportunidades para os alunos investigarem problemas que lhes permitem desenvolver uma relação teórica com a matéria específica. A função do ensino, nesse caso, é estimular nos alunos as capacidades cognitivas necessárias para a assimilação e a utilização com sucesso dos conhecimentos estudados, a desenvolver a habilidade de organizar mentalmente os conceitos, informações e saberes necessários para discernir as situações e tomar as decisões mais acertadas. Assim, a tarefa da escola contemporânea é ensinar o aluno a

pensar teoricamente, a se orientar independentemente da informação científica e de qualquer outro tipo de informação.

O papel ativo dos sujeitos na aprendizagem em interação com outros e, especialmente, a necessidade de os sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento e competências cognitivas se constituem em premissas orientadoras das práticas educacionais na perspectiva do ensino desenvolvimental.

Vigotski (2001) explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. A relação implícita do homem e a natureza resulta em transformações conscientes e recíprocas guiadas pelas necessidades do ser humano e construída por meio do trabalho. Para que as situações de aprendizagem se desenvolvam, é preciso que se façam a análise lógica do conteúdo e a análise lógica e psicológica da atividade do aluno em relação aos conteúdos, a considerar, sobremaneira, os motivos. Assim, se uma determinada atividade perder seu motivo, transforma-se em ação; se a ação ganhar um motivo, torna-se atividade. De acordo com Davídov (1988a, p. 30) “[...] a ‘apropriação’ e o desenvolvimento não podem ser dois processos independentes, pois se correlacionam como a forma e o conteúdo de um único processo do desenvolvimento mental humano”.

A respeito da apropriação, Leontiev (1992) afirma que as apropriações se consolidam quando a pessoa tem relação com os fenômenos do mundo circundante, a interagir com outro homem, num processo de comunicação entre si. Dessa forma, a criança aprende a atividade adequada, assim, constitui-se o processo educativo.

A ampliação da capacidade de pensar somente é possível com o ensino de conteúdos clássicos, construídos historicamente pela humanidade. O sujeito privado da apropriação de tais conhecimentos, sistematizados por meio da educação escolar, priva-se, também, do desenvolvimento das funções psicológicas, sendo conduzido a um ensino verbalista pautado na memorização e no treinamento. Portanto, a aprendizagem e o ensino constituem formas universais de desenvolvimento do pensamento, sendo dois processos articulados entre si.

De acordo com Libâneo e Freitas (2017, p.18), o ensino desenvolvimental prevê as seguintes ações docentes para a prática pedagógica dos conteúdos: a) o acolhimento do professor; b) a transformação das condições do problema; c) a modelação das relações; d) a transformação do modelo da relação; e) a

estruturação do sistema dos problemas; f) o controle da execução das ações; g) a avaliação da aprendizagem do método geral.

O planejamento do ensino começa com a análise do conteúdo. O processo de identificar o conceito de determinado objeto de estudo promove um desvendamento do caminho percorrido, é o que Davídov (1988) denomina de método genético. A aprendizagem seria na forma de resolução de problemas e o ensino, com pesquisa, dando ao professor o papel de mediador, interferindo ativamente nos processos mentais dos alunos.

Ainda conforme Libâneo e Freitas (2017), os procedimentos para elaboração do plano de ensino ficariam assim organizados: a) identificação do núcleo conceitual da matéria; b) estudo da gênese e dos processos investigativos do conteúdo; c) construção da rede de conceitos básicos que suportam o núcleo conceitual; d) formulação de tarefas de aprendizagem; e) previsão de formas de avaliação.

Nesse contexto, o papel da escola é o de prover aos alunos a apropriação dos conhecimentos culturais e científicos acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental, cognitivo, afetivo e moral. Portanto, a base teórica para orientar um sistema educativo não seria uma prática aleatória, entretanto, conteria uma visão do ser humano e do mundo, a considerarem-se as necessidades da realidade.

A proposta do ensino desenvolvimental mostra-se desafiadora de modo que o processo educativo assegure aos alunos pensar o mundo com suas contradições e conflitos, a culminar na formação integral de tais indivíduos. Tal proposta superaria o modelo de ensino tradicional pautado na lógica formal limitada ao pensamento empírico e aparente dos objetos ou fenômenos estudados, a colocar à prova a concepção utilitária do conhecimento, explicitada no aprender a fazer, no aprender a aprender. A esse respeito, observamos a função mediadora da escola, a superar o saber espontâneo em direção ao saber sistematizado, de forma a socializar o conhecimento.

Conforme Longarezi e Franco (2017), o contexto escolar brasileiro está imerso na lógica da sociedade capitalista. Esse modelo de ensino propicia a alienação do sujeito porque dissocia o sentido pessoal em relação à educação da significação social. A atividade de ensino em que está o professor e a atividade de estudo em que se encontra o aluno seriam originadas de uma necessidade coletiva, constituídas mediante um conjunto de ações articuladas por um objetivo comum.

Esse é o papel que a escola desenvolvimental tomaria, isto é, o de educar os motivos, de modo a construir necessidades coletivas que superem as determinadas pelo sistema mercadológico. Esse ensino estaria fundamentado nos princípios da formação da personalidade e no desenvolvimento individual e coletivo dos homens. Nessa proposta, o professor insere os estudantes em tarefas com situações problemas cujas ações favoreçam a descoberta das relações relevantes do objeto de estudo e a formação de ações mentais, enquanto buscam soluções para a tarefa. O processo de busca científica percorre o caminho do abstrato ao concreto por meio da assimilação dos conhecimentos teóricos.

Na perspectiva desenvolvimental do ensino, o professor consideraria a epistemologia, a história e os métodos de investigação de sua disciplina, além do domínio conceitual de modo a subsidiar novas formas de pensar e investigar a ciência ensinada. Essa perspectiva mostra-se promissora para a qualidade da educação básica, a formar estudantes conscientes e críticos frente aos problemas e dilemas de sua realidade.

Para o ensino desenvolvimental, a aprendizagem escolar implica atividade de estudo, em que se produzem as mudanças qualitativas na personalidade dos alunos. Davídov(2017) enumerou as seguintes condições para a organização do processo de ensino: a formação e a orientação de necessidades e os motivos nos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; tarefas que requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e a apropriação das ações ou modos generalizados correspondentes.

Para o autor, a ação primordial das tarefas de estudo é a transformação pelo aluno das condições de uma tarefa que não seria resolvida pelos métodos que conhece. Essa transformação permite aos alunos descobrirem as características essenciais do objeto, que refletem o conhecimento teórico. Dessa maneira, o professor organizaria um ensino que proporcione aos alunos formação ativa de um novo nível de desenvolvimento de suas capacidades psíquicas, não simplesmente uma adaptação ao nível de desenvolvimento presente já formado. Essa formulação faz com que os alunos aprendam a pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo, com isso, formem conceitos teóricos apropriados do objeto para lidar objetivamente com ele, em situações concretas da vida. Nessa perspectiva, a escola

tem como objeto contribuir para o desenvolvimento da personalidade das crianças, com vistas à humanização.

SEÇÃO 3 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A ESCOLA PESQUISADA

A realização desta pesquisa ocorreu numa escola municipal do campo, no Distrito de Lerroville, estado do Paraná, cuja história e identidade revelam a luta pela terra e a luta pela escola como um campo de resistência. Os primeiros acampamentos do MST, na região onde a escola se encontra, Norte do estado, tiveram a formação por famílias de diversas localidades. No início de 2009, constituiu-se a primeira escola do acampamento, que funcionou como extensão das Escolas Itinerantes Zumbi dos Palmares e Caminho do Saber, oferecendo somente turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta pedagógica foi constituída com base nos fundamentos teórico-metodológicos do MST e orientada

pelaluta dos trabalhadores pela terra, bem como o direito à cidadania. A presença do MST, como um sujeito coletivo, se espacializou e territorializou conquistando a localidade com um projeto de assentamento. De acordo com Fernandes (1996, p.136), espacializar é registrar no espaço social um processo de luta, visando “(...) conquistar novos espaços, novos lugares, novas experiências, desenvolver novas formas de lutas e, conseqüentemente, novas conquistas, transformando a realidade, lutando pelo futuro”.

A pesquisa a respeito do histórico da criação da escola pesquisada levou a inferir os desafios e os limites para se pensar uma alternativa de educação voltada para os Povos do Campo, o direito à educação e à escola como necessidades emergentes frente à luta pelo direito à terra para trabalhar e viver. Desafios e limites a demonstrar que a criação de escolas nos acampamentos reflete uma estratégia de luta para o MST, no princípio do processo de ocupação.

A proposta pedagógica de uma instituição escolar não é apenas um documento formal, é um registro vivo da identidade, dos impasses e conflitos resultantes da história de ocupação do território pelos trabalhadores. Como um eixo norteador do trabalho pedagógico, organiza e dá sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Por ser um documento de tal magnitude, não se deixaria de estudá-la e apresentar as suas peculiaridades, especialmente no que tange aos fundamentos filosóficos e pedagógicos que embasam a sua arquitetura curricular.

As lutas políticas para a garantia e a consolidação de políticas públicas em educação do campo e no campo ganham força no contexto brasileiro a partir do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária em 1997, pela I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, e pela conquista do Pronera, em 1998, que indicava o direito à educação e a escola dos povos do campo. Um importante distinção que se faz nesse ponto diz respeito as relações entre a Escola do MST e a Escola do campo. A escola de assento do MST se refere a uma instituição que participa da luta pela Reforma Agrária Popular e enseja discussões amplas e locais presentes em cada acampamento. A escola do campo assume um vínculo mais direto com as peculiaridades da comunidade e tematiza questões relativas à comunidade, a engajá-la em um projeto mais amplo,

(...) o *de* ou o *do* pretendem-se afirmativos de uma identidade construída. Não basta ter escola *no* assentamento; ela tem que ser

uma escola *de* assentamento. Não basta ter escola *no* campo; tem que ser uma escola *do* campo. Não basta ter escola *no* campo; tem que ser uma escola *do* campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha (NOSSA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA, 1992, p.23, destaques do original).

No contexto dos movimentos concretos da Luta pela Terra, as escolas itinerantes formadas nos acampamentos da Reforma Agrária representam, no Paraná, a partir de 2003, um movimento significativo, para garantir às crianças e aos adolescentes ênfase de escolarização obrigatória e o direito à educação e a escola. As escolas itinerantes nascem de uma necessidade emergente das famílias acampadas. Em muitos acampamentos no Paraná, ainda é um grande desafio para as famílias acampadas com crianças e adolescentes em idade escolar o acesso a uma instituição escolar que atenda as suas necessidades. Ainda estão presentes os desafios da precariedade de estrutura, a não realização da reforma agrária popular, a alta rotatividade de professores e a constituição de um projeto pedagógico que reflita a concretude da Luta Pela Terra e a formação dos trabalhadores do Campo.

Muito embora se reconheça que a educação seja tão importante quanto o ato de ocupar a terra, Sapelli (2019) aponta que há muitas contradições na criação das escolas itinerantes. Entre elas está o fato de serem criadas para funcionar em um tempo delimitado de duração, muito embora o processo da desapropriação da terra, em muitas localidades, vá além de dez anos. Em meio a desafios e tantas contradições, surgem experiências educativas que provocam o modo da formação escolar proposta hegemonicamente pelo Estado. Os modos de se compreender o processo escolar, a luta pelo acesso e a garantia da educação representam um contraponto ao currículo escolar, muitas vezes, arquitetado por ideais do Estado capitalista. Caldart (2000) afirma que o acampamento e o assentamento devem ter uma escola que reflita as questões políticas e que represente uma estratégia de luta pela Reforma Agrária Popular.

3.1 ESCOLA ITINERANTE: SEMEITEIRA DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO

No processo de luta pela Reforma Agrária Popular, o MST compreendeu a importância de conjugar as ações e os objetivos específicos do movimento, a produção, o trabalho e o processo educacional. O MST possui, portanto, uma pedagogia própria do movimento que historicamente se formou a partir do sujeito social denominado como Sem Terra. Para entendê-la, é preciso direcionar o foco para o movimento e suas experiências e projeto. O acesso e a garantia à educação formal nos acampamentos, por meio da escola pública gratuita, tanto no nível da Educação Básica quanto da Educação Superior, aliada à busca pela formação e valorização dos professores, constitui, hoje, uma das metas importantes a fazer parte do seu projeto de reforma agrária no Paraná.

A trajetória da constituição e a materialidade das escolas pertencentes ao MST estiveram aliadas às denominadas escolas itinerantes. A publicação do *Jornal Sem Terra* (1989) já sinalizava a educação como um dos aspectos para se criar a sociedade socialista sobre o comando dos trabalhadores, a entender que a escola é a instituição social cuja função é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, reconhecendo que os métodos e conteúdos de ensino são instrumentos para a consolidação e a manutenção da ordem existente.

No estado do Paraná, o coletivo estadual de educação, juntamente ao coletivo nacional, representa as lutas para alcançar a implementação do direito a escolas e a educação nos acampamentos e assentamentos, a ter em vista “[...] acumular, registrar e refletir sobre as experiências realizadas e orientar os coletivos estaduais e formar militantes” (SAPELLI, 2019, p.82). O coletivo estadual do MST no Paraná possui a competência de mediar as relações entre as secretarias estaduais e municipais da educação e as escolas itinerantes.

De acordo com Sapelli (2019), desde os anos de 1980, o MST já iniciava a organização e a delimitação de três princípios orientadores para a sua proposta de educação: a necessária relação entre o processo educativo e organizativo de modo a consolidar uma educação organizada e para ação organizada; a formação integral dos alunos; a unidade entre teoria e prática, a ter como conexão a prática social a partir das três tarefas em relação ao saber universal, isto é, apropriar-se dele, fazer-lhe crítica e produzir novo saber. Outro ponto fundamental é o reconhecimento da importância de se vincular o processo educativo ao projeto social, sem descuidar do seu caráter contraditório para o enfrentamento das questões objetivas propostas pela luta (SAPELLI, 2019).

O reconhecimento da presença de uma proposta educacional no interior do movimento demandava a clareza dos seus princípios filosóficos e pedagógicos. No Paraná, a primeira escola itinerante foi batizada de Escola Itinerante Terra e Vida, construído em 1989, em frente ao Palácio do Iguaçu, em Curitiba, capital do estado, como um movimento de protesto do MST ao então governo Jaime Lerner. A partir do ano de 2003, as conferências nacionais por uma educação do campo avançam a respeito do entendimento do direito à educação das crianças e adolescentes e às famílias em situação de itinerância. O marco importante nesse início foi a criação da resolução n. 614/2004, da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), a aprovar o funcionamento da escola base no município de Rio Bonito do Iguaçu, na realidade, uma experiência pedagógica (SAPELLI, 2019).

A intenção naquele momento do texto não era a de apresentar uma linha histórica detalhada no processo de constituição das escolas itinerantes no Paraná, era a de apontar a sua proposição e consolidação nos acampamentos e assentamentos resultantes das demandas das famílias a partir da mediação do MST com o setor de educação. De acordo com os cadernos da Escola Itinerante MST (1998), a finalidade da escola Itinerante era o atendimento às crianças, adolescentes, jovens e adultos acampados, que estavam em luta pela desapropriação das terras improdutivas e a implementação do assentamento, a ser, portanto, uma escola do movimento comprometida com as lutas pela reforma agrária da classe trabalhadora (SAPELLI, 2019). A partir desse fato, depreendemos que a vida na escola reflete as ações da coletividade que fazem parte do cotidiano da formação da identidade da criança, do adolescente e das famílias.

Sapelli (2019) aponta que as escolas itinerantes no estado do Paraná, até o ano de 2016, foram novamente submetidas ao Conselho Estadual de Educação, recebendo parecer favorável à sua continuidade pelo parecer CEE/Ceif/Cemep n.15/2016. Segundo o parecer, o conselho recomendou à Secretaria de Educação do Estado o provimento para melhorias nas estruturas física e pedagógica, ampliação das condições de trabalho dos docentes e alunos, entre outros aspectos relacionados à gestão e organização do trabalho pedagógico. A manobra demonstrou, segundo a autora, a tentativa de transferência da responsabilidade da manutenção das escolas itinerantes para a esfera municipal. O argumento utilizado pelo governo é de que a responsabilidade pela oferta e o financiamento da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental é de

competência dos municípios, propondo, então, o processo de municipalização e a contratação de professores por meio de um processo seletivo simplificado. De acordo com Sapelli (2019), a municipalização das escolas itinerantes descaracteriza a sua natureza e os objetivos, já que engessa a sua dinâmica e não propicia a consolidação do corpo de trabalhadores com condições concretas para enfrentar os desafios cotidianos de uma escola de acampamento e assentamento, pela possibilidade de acompanhar as movimentações territoriais da Luta Pela Terra em caso de despejo.

Outro aspecto da interferência político-pedagógica do Estado se refere ao currículo. Embora o discurso seja de descentralização, participação e autonomia, na prática, configura-se a descentralização das obrigações dos custos de manutenção (AZEVEDO, 2002).

No ano de 2016, a Procuradoria-geral do Estado do Paraná analisou um conjunto de documentos que versavam sobre a municipalização das escolas itinerantes do MST, a ter em vista a sua regularização. O parecer emitido pela procuradoria se desdobrou no sentido do entendimento de que não há qualquer tipo de impedimento para que os entes federados, em regime de colaboração, assegurem o direito de acesso à educação. Sapelli (2019) entende esse processo como uma ofensiva contra as escolas itinerantes, pois utiliza o argumento da municipalização do financiamento, a eliminação do termo de convênio, a substituição por processo seletivo simplificado na contratação de professores e a constituição nas escolas-base por município onde se encontrava a cada escola Itinerante. Em 2017, ocorre um intenso processo de municipalização das escolas, imprimindo um ritmo acelerado de transição dos projetos pedagógicos para propostas que, frequentemente, não têm nenhuma correlação com os princípios da Educação do campo e com a pedagogia do MST. A garantia do mínimo da legalidade e a posição confortável do Estado para manter o caráter de classe desnudam uma face lamentável por trás do processo de municipalização, já que

(...) a educação do campo, como política de Estado, é tratada no limite mínimo da legalidade, ou seja, de se cumprir o que a lei prevê - o acesso à escola como direito - porém, por se tratar de uma escola ligada ao movimento social, de luta, de tensionamento, o faz na precariedade, atendendo minimamente as suas necessidades. Assim, o Estado "capitalista" não pode ser acusado de não cumprir a lei e nem de se colocar a favor de quem se contrapõe à classe que detém os meios de produção, que define as regras do mercado. Fica

o Estado, de certa forma, numa posição confortável e protegida mascarando seu caráter de classe (SAPELLI, 2019, p.113).

Do conflito e do tensionamento entre os posicionamentos e interesses dos governos, que seguem a lógica do capitalismo, e os princípios que orientam a luta pela terra e a educação do campo, ficamevidentes as contradições que marcam o processo da organização coletiva nos acampamentos e assentamentos do MST. O cenário expressa a necessidade contínua de compromisso de mobilização do Movimento em busca da responsabilização do Estado com as políticas sociais, especialmente aquelas voltadas à classe trabalhadora que são organizadas na luta (SAPELLI, 2019). Mézaros (2005, p. 25), ao analisar a educação no capitalismo, comenta que tem servido a uma lógica que é a “incorrigível lógica do capital”, sendo necessária “uma mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força (...) perseguir de modo planejado e consistente de rompimento do controle exercido pelo capital”. Um dos desafios encontrados atualmente nas escolas dos acampamentos e assentamentos do MST se refere à luta pela autonomia que se contrapõe à tutela político-pedagógica do Estado.

A Pedagogia do Movimento se assenta em bases filosóficas e diretrizes do trabalho educativo segundo os princípios orientadores marxistas (SAPELLI, 2019). As práticas educativas no contexto do MST revelam uma história, a continuidade de uma história. O MST não nasceu com uma pedagogia, entretanto reflete algo maior: a práxis. Essa expressão, segundo Caldart (2000), inspirou-se na teoria freireana. A Pedagogia do Movimento revela intencionalidade educativa formulada pela reflexão sobre as práxis e construída pelos próprios sujeitos dessas práticas. Trata-se de um acúmulo suficiente de práticas que permite uma reflexão a respeito do processo educativo. Não se trata de uma Pedagogia para o Movimento, mas uma Pedagogia elaborada por ele. O termo “Movimento” expressa o estar em movimento, a força educativa de estar em movimento pela luta pela reconstrução da humanidade e pela preservação da vida. É uma síntese com um legado histórico de diálogos com a pedagogia socialista, a partir da ideia de movimento se exprime uma nota de diferenciação: não se trata de dizer como ela deve ser, mas uma pedagogia que nos inspira a entender o que são as práticas, porque são como são e o que elas podem ser ainda mais. A chave de compreensão é o próprio movimento entre aquilo que já se faz e aquilo que se fazer segundo a realidade. A chave dessa proposta nos inspira a pensar o que se está fazendo e como podemos avançar segundo aquilo

que se quer atingir, considerando a realidade. A Pedagogia do Movimento não diz respeito apenas somente à escola.

Sapelli (2019, p. 86) registra a concepção dos trabalhadores do Movimento sobre o conteúdo político, pedagógico e a materialidade das escolas do MST: “[...] a escola itinerante é a sementeira da escola do assentamento”. Essa frase carrega um sentido muito profundo, que vai além da garantia da presença física de uma escola posterior a um processo de conquista do assentamento. A ideia de sementeira carrega em si o sentido do acúmulo na forma, no conteúdo e no método pedagógico da identidade de uma escola construída e vinculada organicamente à luta pela reforma agrária popular. Na fase da escola Itinerante, os movimentos são mais arrojados frente ao Estado.

3.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST, OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA E OS COMPLEXOS DE ESTUDO

Os elementos curriculares da proposta pedagógica do MST/Paraná o distingue de outras propostas porque seus fundamentos, objetivos e contradições estão à serviço da classe trabalhadora (SAPELLI, 2019). De acordo com Veiga (1995), o currículo expressa relações de poder, amanter as classes trabalhadoras subjugadas na mesma condição. Sinalizamos, inicialmente, que as propostas pedagógicas das escolas itinerantes são complexas e relacionadas aos elementos contextuais que as caracterizam na materialidade dos acampamentos e assentamentos do MST. Existe uma lógica que orienta os fundamentos teóricos e metodológicos de tais propostas: a contraposição à lógica hegemônica do capital, a ter em vista a formação da identidade de lutadores e construtores de uma nova sociabilidade (SAPELLI, 2019). A proposta pedagógica incorpora os princípios filosóficos da pedagogia do MST e a sua metodologia de organização curricular por Ciclos de Formação Humana (CFH) organizados por meio dos Complexos de Estudo (CE). De acordo com Caldart (2005), o CE tem relação com os temas geradores proposto por Paulo Freire:

Complexo é uma porção da realidade, significa complexidade. Complexidade da vida, da realidade. A nova forma escolar deve nos levar à compreensão da complexidade da vida e nenhuma disciplina dá conta disso sozinha, portanto, é uma tarefa interdisciplinar, pois a realidade é interdisciplinar. Cada disciplina dará sua contribuição para compreender essa porção da realidade. Nem tudo que ensinarei tem relação imediata com a prática. Não posso correr o risco de perder a possibilidade de elaboração das teorias mais avançadas (CALDART, 2000, p.106).

A organização do trabalho pedagógico e a gestão coletiva da escola têm como finalidade “(...) formar lutadores e construtores de uma nova sociabilidade” (SAPELLI, 2019, p.203)”. As diretrizes gerais do projeto político pedagógico da Escola Municipal do Campo, na versão de 2019, contempla as diretrizes gerais do movimento, a considerar aspectos contextuais das escolas e do local onde está inserida. Sapelli (2019) explica que a consideração das diretrizes nacionais não resulta numa ruptura ou mesmo numa reprodução total das diretrizes educacionais federais. Os princípios filosóficos e pedagógicos nelas previstos visam atender aos aspectos políticos ideológicos organizativos, técnico-profissional, afetivo e cultural, a conceber o processo educacional como via para transformação social. Considera, também, o processo formativo e pedagógico, aprimar pelo trabalho, a cooperação e a formação do sujeito, educação para e com os princípios humanistas e socialistas (MOVIMENTO SEM TERRA, 2005a).

Ao eleger o trabalho como princípio educativo orientador e norteador do trabalho pedagógico e da organização coletiva, a instituição escolar busca, simultaneamente, considerar a vivência prática da produção do assentamento e a formação científica e tecnológica capaz de auxiliar no avanço da prática produtiva e organizativa (MOVIMENTO SEM TERRA DE SÃO PAULO, 1991). O documento orientador da Proposta Pedagógica do MST para as Escolas de Assentamento (1991) especifica os aspectos metodológicos a envolver o processo de ensino e aprendizagem que se sustenta na concepção dialética do conhecimento e da educação. O documento afirma que o ponto de partida do ensino é a realidade conhecida pela criança que, progressivamente, seria ampliada para um horizonte de compreensão para que, instrumentalizada, seja capaz de intervir criticamente sobre a realidade. Além dessa orientação metodológica, a proposta pedagógica deve situar-se concretamente nas condições concretas do assentamento e no conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade (MOVIMENTO

SEM TERRA DE SÃO PAULO, 1991). A concepção da educação para e pelo trabalho, como princípio da organização pedagógica, ratifica a compreensão de uma relação entre teoria e prática, indicando-se que todo o ensino deve partir da prática, da experiência de trabalho, de organização de relações sociais (MOVIMENTO SEM TERRA, 2005a). Assim,

São os princípios pedagógicos: 1) todos ao trabalho; 2) todos se organizando; 3) todos participando; 4) tudo assentamento na escola e toda a escola no assentamento; 5) todo ensino partindo da prática; 6) todo professor é um militante; 7) todos educando para o novo (MOVIMENTO SEM TERRA, 2005a, p. 34).

As organizações da produção e da vida nos assentamentos constituem as fontes a serem incorporadas no modo de se fazer a escola, a ter em vista a introdução de cada aluno nos processos produtivos reais experienciados pela coletividade e a apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos. O documento já referendado sustenta as bases do projeto político pedagógico das escolas dos assentamentos: o amor pela luta, o conhecimento científico e o trabalho agropecuário (MOVIMENTO SEM TERRA DE SÃO PAULO, 2005a). A unidade entre teoria e prática buscaria uma ação transformadora, a partir da educação na relação com o trabalho. O trabalho consiste, desse modo, no princípio do método pedagógico e combina as atividades de estudo e o trabalho como um instrumento fundamental para desenvolver a proposta de educação do MST. Além do princípio da educação para e pelo trabalho, o MST privilegia a vinculação orgânica entre os processos educativos e os processos econômicos a fim de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora.

Apoiada numa concepção vigotskiana de aprendizagem e desenvolvimento, a proposta pedagógica da escola entende o ser humano como “(...) o produto do trabalho e o trabalho como a relação de um ser humano com outros seres humanos, com a natureza externa dele e como o processo que modifica o outro, a natureza e a si mesmo” (SAPELLI, 2019, p.227). De acordo com Freitas (2010, p.3), o trabalho “(...) como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo”.

O projeto político pedagógico da escola orienta-se por meio dos Planos de Estudos (PE) que consistem na lógica de organização do Programa de Estudos

determinado segundo as dimensões formativas que correspondem à proposta pedagógica do movimento. OPE atenderia às necessidades cotidianas, a configurar os novos modos de organizar os tempos e os espaços educativos e não precisa, necessariamente, ser acompanhado de um rol de conteúdos previamente selecionados e organizados em cada ano escolar e a cada etapa da Educação Básica. No entanto, a referência aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade se dá a partir de uma definição coletiva de um conjunto de escolas e não de modo isolado por cada instituição. O PE tem a sua materialidade a partir da relação entre conhecimento científico e trabalho, a considerar essas duas dimensões nas suas conexões, contradições e movimentos da realidade. Desse modo, ele reforça a profunda conexão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

O Projeto Político Pedagógico da instituição escolar é formado também pelos Ciclos de Formação Humana (CFH), que são alicerçados nos princípios do trabalho como atividade humana criadora e nas matrizes formadoras que constitui as bases para a concepção de educação e as práticas educativas. As matrizes formadoras foram consolidadas a partir das vivências formativas que, inicialmente, foram concebidas como processos pedagógicos básicos, posteriormente, matrizes formadoras do ser humano que se convertem em matrizes pedagógicas quando se revestem de intencionalidade pedagógica. As vivências são próprias de quem está no interior do Movimento (CALDART, 2000), mas os processos básicos que ela acionam não foram inventados pelo MST, são próprios da formação humana. As matrizes são: a luta, a organização coletiva, o trabalho na terra, a cultura e a história. A formação do ser humano perpassa todas as matrizes. A escola, para a Pedagogia do Movimento, não é somente a sala de aula, pois não é uma abstração, um ideal.

A concepção da educação e das matrizes compreende o ser humano como sujeito histórico e social, a ter como referência principal a teoria vigotskiana a respeito das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a proposta do ciclo de formação humana entende que o aprendizado seria orientado para tracionar o desenvolvimento global do aluno. Além disso, o ciclo de formação humana sustenta-se na concepção da formação de conceitos como meio para superar o ensino fragmentado e tradicional. A formação dos conceitos exige o ensino desenvolvente e orientado para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Igualmente, compreende que tanto os conceitos espontâneos como os não-

espontâneos se relacionam à medida em que a criança se apropria do conhecimento científico e passa a ter a capacidade de explicar os fatos cotidianos. Sustentada, ainda em Vigotski (SAPELLI, 2019), a proposta de ciclos entende ser impossível a transmissão direta de conceitos.

Dessa forma, o Experimento Didático-Formativo foi realizado em uma escola do campo que possui uma história e uma proposta diferenciada por ser fruto de um processo de luta de uma comunidade do assentamento situado no distrito de um município da região Norte do estado do Paraná. A distância da cidade até o assentamento é de 70 km de estrada em chão batido. A dificuldade de acesso por parte dos professores e dos alunos é um dos aspectos que interfere diretamente na organização das atividades letivas da escola.

Do ano de 2009 ao ano de 2013, as famílias viveram acampadas enquanto o Estado e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) providenciavam os trâmites de compra da terra, divisão e distribuição de lotes. Nesse período, a escola funcionou como uma itinerante, ofertando da Educação Infantil ao Ensino Médio. De acordo com os registros históricos da escola, a partir de novembro de 2013, com a constituição do assentamento, a transferência das famílias para os lotes teve seu início, o que permitiu à escola iniciar o processo de luta pela municipalização do ensino.

A origem da instituição escolar atrela-se ao processo de luta pela terra no Paraná. A fazenda em que se assenta o Movimento foi ocupada pelo MST em 1991. No ano de 2008, o proprietário ofertou a terra ao INCRA e em fevereiro de 2009 o total de 120 famílias ocupou as terras para garantir a sua posse. No ano de 2009, a instituição escolar operou como extensão das escolas itinerantes, a ofertar apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2009, foi criada a escola itinerante que se vinculava à escola base de um colégio estadual de outro município do estado do Paraná.

No final do ano de 2010 e início de 2011, foram ampliadas de 100 para 500 famílias assentadas no acampamento, a gerar a necessidade de modificações da escola e da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os camponeses exigiram, na ocasião, a existência de uma escola na sua região e reconheciam como parte de sua luta o direito à educação dos seus filhos na comunidade onde vivem. O direito à educação era o de uma formação relacionada

com a vida campesina que garantisse a permanência e a identidade dos sujeitos do campo.

No ano de 2011, as famílias assentadas, juntamente aos jovens e as crianças, construíram, a partir de madeiras provenientes das construções da antiga fazenda, dez salas de aula, banheiros, secretaria, biblioteca, refeitório e cozinha. Os recursos financeiros para a aquisição das telhas e ferramentas foram obtidos a partir da mão de obra da comunidade e da Associação de Cooperação Agrícola Agrária do Paraná (ACAP). Cada brigada de 50 famílias construiu voluntariamente uma sala da escola. No ano de 2012, foram construídas mais seis salas de aula com materiais de antigos barracões da fazenda, a contar com a ampliação da biblioteca e as melhorias nos banheiros. Essa estrutura era a mesma até o momento da coleta de registros desta pesquisa.

A escola conta hoje com 214 alunos matriculados, que residem no Assentamento e no Acampamento provenientes da invasão de uma fazenda. Os alunos contam com transporte escolar terceirizado por meio de licitação. As estradas de chão batido apresentam uma estrutura precária e, em períodos chuvosos, há muitas dificuldades de acesso por parte dos alunos e dos professores. As 400 famílias assentadas no local onde se situa a escola vivem num raio de 500 metros a 15 quilômetros de distância da escola, estando organizadas em brigadas, sendo que cada brigada comporta 50 famílias divididas em núcleos de base de dez famílias.

A partir dessa estrutura de base, são eleitas uma coordenação e uma liderança do Assentamento, que periodicamente se reúnem para discutir questões relativas aos setores, tais como a educação. A articulação da escola com a comunidade ocorre por meio dos Núcleos Setoriais da escola junto aos Setores do Assentamento, mediante a participação nas reuniões de pais, Conselhos de Classe participativos, estudos bimestrais ou trimestrais com as famílias. A organização do trabalho pedagógico da escola é realizada pelos tempos educativos planejados pelo coletivo da escola. Os tempos educativos têm o objetivo de orientar a vida da escola e possibilitar o envolvimento dos educadores, educandos e da coletividade no trabalho que se encontra no interior da escolar, bem como no seu exterior. Ele se configura conforme a Figura 7. A intenção da organização é a de estabelecer relações e conexões entre a vida escolar e a vida cotidiana do Assentamento.

FIGURA 7: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

TEMPO DE ABERTURA

- Coordenado pelos Núcleos Setoriais da escola e compreende toda a coletividade da escola para iniciar e para vivenciar a mística.

TEMPO DE AULA

- Responsabilidade dos professores e realizado conforme o planejamento de ensino.

TEMPO DE ESTUDO

- Pode ser coletivo ou individual e é conduzido pelos professores para o aprofundamento de algum estudo.

TEMPO DE TRABALHO

- Vinculado aos Núcleos Setoriais e visa a desenvolver a responsabilidade dos alunos em relação aos espaços da escola e se relaciona com o princípio educativo do trabalho.

TEMPO DE LEITURA

- Atividade diária em cada turma.

TEMPO DOS NÚCLEOS SETORIAIS

- Ocorre uma vez por semana e envolve o processo de gestão da coletividade. Há o reagrupamento vertical de educandos com diferentes turmas do período escolar. É acompanhado pelos educadores.

TEMPO DE REAGRUPAMENTO

- Tempo semanal no qual os educadores e educandos do mesmo ciclo são reagrupados por habilidades, interesse ou dificuldades.

TEMPO DE RECREIO

FONTE: Projeto Político-Pedagógico da instituição.

A mística é considerada pelo MST como um processo de formação político-social dos trabalhadores rurais sem terra, a ter em vista a conscientização da realidade em que estão inseridos para fomentar a luta para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Nos momentos da mística, a comunidade se reúne e celebra, por meio de canções, danças, celebrações e dramatizações associadas aos símbolos, a história dos seus membros e os problemas enfrentados. A finalidade

da mística é a de reacender a esperança, a disciplina e a resistência do movimento. Dessa forma,

Mística é o termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual [...] pelos movimentos populares – pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topo, a parte realizável da utopia [...]. A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade dos que lutam [...] (CALDART, 2012, p. 473-476).

No ano de 2014, foi protocolado junto à Secretaria Municipal de Educação a criação da Escola Municipal do Campo, para atender alunos da Educação Infantil a partir dos 4 anos até o Ensino Médio. Atualmente, ela conta com um diretor e o quadro de professores é mantido pela Secretaria Municipal de Educação. A unidade escolar está organizada da seguinte maneira:

QUADRO 1: ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NA ESCOLA PESQUISADA

Modalidade	Ciclo	Anos
Educação Infantil	Ciclo Único P4 e P5 (4 a 5 anos)	P4
		P5
Ensino Fundamental	1º Ciclo (6 a 8 anos)	1º ano 2º ano 3º ano
	2º Ciclo (9 e 10 anos)	4º ano 5º ano
EJA Fundamental	ETAPA I	EJA
EJA Fundamental	ETAPA II	EJA

FONTE: A autora (2021).

A escola está organizada por Ciclos de Formação Humana ²⁵, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 23 “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996, s/p). A escola atende no período matutino das 08h às 12h, vespertino das 13h30 às 17h:30, noturno das 18h30 às 21h30, quando oferta a Educação de Jovens e Adultos. Os alunos usufruem do transporte escolar, já que residem aproximadamente a dois quilômetros de distância da unidade escolar.

A comunidade atendida faz parte do Assentamento Eli Vive II, assentamento de Reforma Agrária que é constituído por famílias oriundas de diferentes regiões do estado do Paraná, assim como de outros estados, a incluir famílias brasiguaias e comunidades vizinhas.

Por serem oriundos de famílias itinerantes, os adultos possuem déficits na escolaridade, com grande número de analfabetos funcionais. Há também grande número de adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e o Médio, a exigir que a escola também atenda esta população, criando uma demanda para a EJA no nível da alfabetização.

Atualmente, as famílias já retiram dos lotes adquiridos a subsistência para se manterem, pois o plantio tem sido mais voltado à subsistência da própria família, a vender somente a produção excedente. A renda mensal gira em torno de um salário mínimo.

As linhas de produção previstas no Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) são: gado leiteiro, possuindo considerável número de famílias já se dedicando à atividade; produção de café, inclusive com proposta de cultivo de café orgânico; hortifrutigranjeiros, com ênfase no cultivo agroecológico de verduras, legumes e frutas. Além destas três linhas principais, há famílias que se dedicam a outras produções, como: criação de suínos, caprinos, ovinos, peixes. Para desenvolver e comercializar sua produção, as famílias têm sua organização local e regional na Cooperativa de Comercialização e Reforma Agrária – União

²⁵ Ciclo é movimento, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar.

Camponesa, com sede no município de Arapongas-PR, Assentamento Dorcelina Folador.

As 110 famílias do assentamento em que está a escola investigada vivem num raio de 500 metros a 15 quilômetros de distância da escola, a demandar maior articulação entre os poderes públicos, como Incra, Prefeitura Municipal de Londrina, Secretaria Municipal de Educação, para suprir as demandas em termos de infraestrutura, transportes, vias de acesso em qualquer período escolar.

As crianças do assentamento são parte integrante e integrada a suas famílias. a dividir as tarefas e as responsabilidades, também a participar, além da escola, dos vários espaços de formação junto com as famílias. São crianças oriundas, assim como suas famílias, de espaços diversos, com experiências, histórias de vida e de conhecimentos únicos e particulares com singularidade.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar (2019) relacionados à realidade, ficou evidente que a maioria dos alunos mora com os pais, com pequena porcentagem a morar com avós e tios. No quesito religião, a maioria das famílias se declarou cristã. Quanto ao nível de escolaridade, são poucos os que concluíram o Ensino Fundamental Anos Iniciais, além de apresentarem grande índice de analfabetismo. Com relação ao acesso à informação, a TV, o rádio e as redes sociais predominam como meios de comunicação mais utilizados.

As famílias cultivam a terra em suas unidades familiares. Estão organizadas em duas brigadas e 10 núcleos de base, sendo que cada brigada comporta 50 famílias e cada núcleo de base 10 famílias. Desta organização de base sai uma coordenação e uma direção do Assentamento, que se reúnem uma vez por semana para estudarem, debaterem e tomarem iniciativas em benefício das famílias assentadas. Para resolver questões específicas, há uma organização de setores como: infraestrutura, produção, educação, saúde e bem-estar, comunicação e cultura.

A articulação da escola com a comunidade se dá por diversas formas: relação dos Núcleos Setoriais da escola com os Setores do Assentamento; participação do Setor de Educação do Assentamento; reuniões de pais; Conselhos de Classe participativos; estudos bimestral ou trimestral com as famílias sobre a educação que desejam; PPP da gestão da escola e as ações desenvolvidas; Associação de Pais, Mestres e Conselho Escolar, Comissão Executiva. Sempre que a escola for tomar decisões fundamentais para a educação a

comunidade, será consultada. A comunidade do Assentamento Eli Vive valoriza muito a escola, por isso, no Seminário de março de 2011, as famílias discutiram como iriam organizar o assentamento Eli Vive I e Eli Vive II. Nesse Seminário, levantaram expectativas em relação à vida e as realizações no assentamento. Com relação à escola, demonstraram querer uma Escola do Campo que trabalhe todas as dimensões do ser humano, tornando-o sujeito da história, na qual as crianças, desde a infância, tenham o contato com a terra e com a vida do assentamento, como, também, cumpram com a missão de busca do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e da sua reconstrução coletivamente.

3.3 O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Conforme apresentamos na Introdução da Tese, o objetivo geral desta pesquisa é compreendercompreender as contribuições da teoria da formação por etapas das ações mentais para a organização do ensino do conceito de carta do leitor e da habilidade de argumentar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, elaboramos o Experimento Didático-Formativo como base orientadora da ação e das (método ou base?) tarefas de estudo de modo a organizar o ensino e avaliar o processo de apropriação do gênero trabalhado, da habilidade e do domínio para ser capaz de produzir um texto argumentativo, considerando as peculiaridades do gênero em questão. Enfatizamos que a organização do ensino, pautada nos princípios teóricos e epistemológicos de Galperin (2001a) e Talizina (1988), enfatizou a realização de tarefas, privilegiando atividades coletivas. Os motivos que justificaram tal opção são: a) a cultura e a proposta educacional da escola que privilegia tarefas coletivas; b) conferir valor às discussões críticas, a partir das questões emergentes da coletividade do Assentamento.

De acordo com o escopo teórico desta Tese, a pesquisa se orientou pelos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, bem como as contribuições teóricas de Leontiev, Galperin e Talizina, especialmente no que tange ao método de pesquisa e à elaboração do Experimento Didático-Formativo. O experimento caracteriza-se, enquanto método, por buscar a compreensão da natureza do

conhecimento escolar, o seu modo de representação conceitual, bem como os processos por que são mobilizados durante a instrução. O conhecimento, enquanto objeto de estudo (conteúdo escolar), é considerado uma unidade formada pela dimensão conceitual (conceito) e a ação do sujeito.

O Experimento Didático-Formativo é, simultaneamente, um método de pesquisa e um modo de organização do ensino já bastante consolidado. Os aspectos que se imputam inovadores nesta Tese são dois: a) compreender como o aluno se apropria, segundo o desenvolvimento da base orientadora da ação e suas tarefas, da habilidade de argumentar, a ter como referência o gênero textual carta do leitor; b) avaliar como o aluno mobiliza a habilidade de argumentar, a ter como referência os temas do seu contexto social e cultural para sustentar os argumentos apresentados no gênero produzido. (esses são os objetivos específicos da tese). Além desses dois aspectos, destacou-se como um diferencial o local da pesquisa: uma escola do campo enraizada desde a sua origem pelo próprio movimento da luta da comunidade pela Reforma Agrária Popular. Este elemento é fundante e demonstrou, inclusive, que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, as experiências vividas fora da sala de aula podem mudar os rumos de um planejamento pedagógico prévio. As nossas vivências pedagógicas enquanto pesquisadora formaram uma unidade mantida tanto pela Pedagogia do Movimento, que emanava do processo pedagógico concreto, quanto pelas histórias de luta para a manutenção e a consolidação da escola.

Assim, a investigação teve um caráter exploratório (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a investigar, explorar e construir hipóteses sobre o potencial da pesquisa, com suas peculiaridades pedagógicas, para orientar a formação da habilidade de argumentar, tendo como referência o gênero textual carta do leitor, bem como o de corporificar o processo que o aluno mobiliza para a habilidade, tendo como referência os temas do seu contexto social e cultural, a fim de sustentar os seus argumentos. Entendemos a pesquisa como exploratória, pois a finalidade é tornar mais explícito um determinado problema, elaborar hipóteses, bem como aprimorar os conceitos nela envolvidos.

Além do caráter exploratório, a pesquisa tem natureza qualitativa ao possibilitar ao professor-pesquisador a interação com o contexto e os sujeitos em estudo, ou seja, possibilita, simultaneamente, planejar e desenvolver ações para serem analisadas. Ressaltamos, ainda, que o processo e as tarefas de estudo

desenvolvidas foram analisadas qualitativamente, seguindo um processo de estudo das características discursivas e estruturais do gênero e o desenvolvimento da habilidade de argumentar. Davidov (1988, p.196) esboça que, “[...] o método genético-modelador de investigação aparece como método de educação e ensino experimentais que impulsionam o desenvolvimento”.

O experimento didático se coaduna com a pesquisa qualitativa porque possui as seguintes características: a) se orienta para o conhecimento da realidade e tem o mesmo objetivo que a indução; b) estuda os fatos e conduz a um conhecimento que compartilha a autenticidade de tais fatos; c) é um caso particular do conhecimento experimental, ou seja, do conhecimento real; d) a partir de fatos estudados e generalizados anteriormente e através do estudo de novos fatos individuais, conduz a novas generalizações relativas e reais, que apresenta suas fronteiras, seu grau de aplicação, suas limitações e inclusive exceções (VIGOSTKI, 1996).

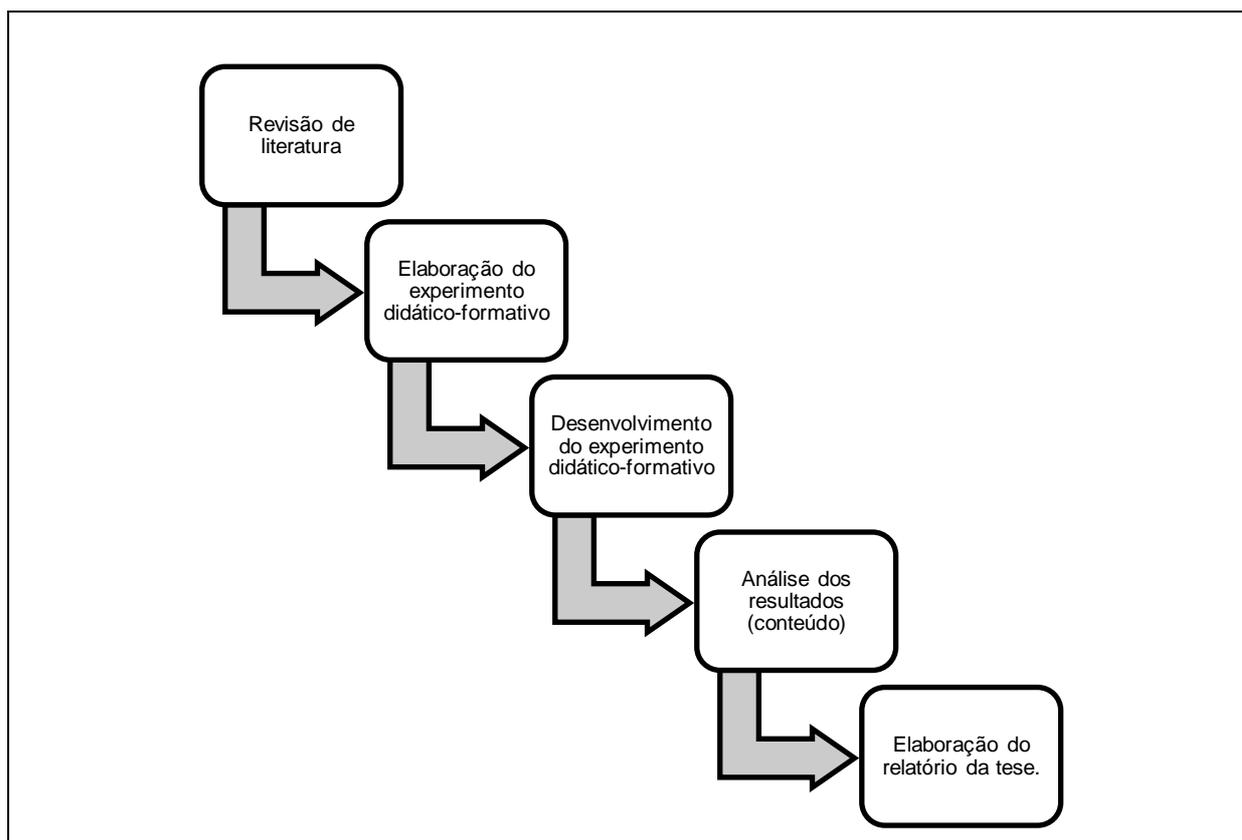
Freitas (2010, p.3) assinala que, a partir do método genético-causal, proposto por Vigotski, “desenvolveu-se o experimento didático-formativo (ou experimento formativo). Ele é utilizado na investigação que busca explorar uma questão central: que relação há entre o ensino e o desenvolvimento da atividade mental dos alunos?”. Nas palavras do autor,

[...] o experimento didático-formativo é um modo de pesquisar a atividade de ensino do professor, em relação dialética com a atividade de aprendizagem do aluno no contexto da aula. É “experimento” por tratar-se de pôr em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino, visando promover as ações mentais do aluno para que haja mudanças em seus níveis futuros esperados de desenvolvimento mental. É “formativo” porque se trata de uma sucessão de ações e interações que vão ocorrendo na atividade dos alunos, obedecendo a um processo em que vão sendo formadas ações mentais. Desse modo, o experimento didático-formativo pode ser caracterizado como pesquisa da, para a, com a, prática de ensino, gerando elementos variados para uma análise das suas possibilidades e limites (FREITAS, 2009, p.3).

Nesse sentido, Sforzi (2015, p.380, destaque da autora) destaca o papel do pesquisador no Experimento Didático-Formativo: “o pesquisador planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa, cuja intenção é intervir para colocar em *movimento* os processos que visa investigar. Para isso, atua como professor ou em conjunto com o professor da sala de aula”. Assim, a pesquisa pressupõe a

presença da pesquisadora por um tempo prolongado, tanto em atividades da rotina da escola, bem como em sala de aula, a mediar junto aos alunos o desenvolvimento das tarefas de aprendizagem. O percurso metodológico da pesquisa se expressou conforme exposição do Quadro 2.

QUADRO 2: ETAPAS DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO



FONTE: AQUINO (2017).

A revisão de literatura consistiu na análise dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, a partir das bases de conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski (1999), a formação de conceitos científicos, os precursores do Ensino e Didática Desenvolvimental e a compreensão da Pedagogia do Movimento Sem Terra. A segunda fase do experimento envolveu: a) a imersão da pesquisadora nas atividades da coletividade da escola; b) o estudo documental do Projeto Político-Pedagógico; c) o planejamento da base orientadora da ação e das tarefas de estudo; c) o desenvolvimento da prática junto aos alunos; d) as análises dos registros de dados.

A primeira etapa consistiu na imersão da pesquisadora nas atividades da coletividade da escola e do estudo documental do Projeto Político-Pedagógico,

quetiveram como objetivo compreender o contexto empírico da instituição e organizar informações a respeito das especificidades do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, caracterizamos os professores, a turma (faixa etária, média de idade, gênero) e reunimos informações relevantes quanto à organização do trabalho pedagógico. Os procedimentos metodológicos para obtenção dessas informações compreenderam: a) observação participante nas turmas especificadas pela equipe gestora para desenvolver a prática do experimento; b) a decisão conjunta com os professores da turma sobre o objeto de estudo do experimento (conteúdo); c) a análise do Projeto Político-Pedagógico para se entender os aspectos relativos à organização do trabalho pedagógico; d) o encaminhamento dos instrumentos de consentimento de pesquisa.

Na etapa do planejamento da base orientadora da ação, definimos o objeto de estudo (conteúdo) a ser trabalhado: a carta do leitor. Com base nesta decisão, a prática foi planejada a partir da identificação das relações nucleares do gênero textual, recorrendo-se ao estudo teórico. Segundo Libâneo e Freitas (2017, p.121), é tarefa do professor "(...) organizar o ensino para que o aluno reconstrua o objeto na sua mente, reproduzindo, pelo seu estudo, o processo de construção do conceito feito pelos cientistas". Sendo assim, para o estudo da natureza do conteúdo escolar, a carta do leitor, seguimos as fases de estudo indicados pelos autores, sustentados na didática do ensino desenvolvimental: a) identificação do núcleo conceitual do conteúdo escolar carta do leitor; b) identificação da habilidade de argumenta e das ações mentais a serem mobilizadas durante a realização das tarefas de estudo; c) elaboração didática das tarefas de estudos que sustentam a formação da habilidade de argumentar numa carta do leitor.

3.4 O LOCAL, OS SUJEITOS E A DURAÇÃO DA PESQUISA

A terceira etapa de desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo e a realização da base orientadora de atividades ocorreu em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, com o critério de seleção das referidas turmas resultante de uma decisão coletiva entre os professores da escola e a equipe de gestão. Participaram da pesquisa 28 alunos, sendo 14 alunos do 5º ano A e 14 do 5º ano B,

sendo ambas as turmas do período matutino. As duas turmas eram compostas por 6 meninas e 8 meninos cada uma. Ambas as turmas contavam cada uma apenas com o professor regente e o professor de Educação Física.

O local de pesquisa foi em uma escola municipal do campo localizada no Distrito de Lerroville, a tercomo mantenedora a Secretaria Municipal de Educação de Londrina-PR. A instituição escolar foi escolhida pelo critério da possibilidade de abertura para a realização da pesquisa, bem como por suas peculiaridades em relação à organização do trabalho pedagógico, com base na Pedagogia do MST. A escola situa-se em um assentamento de acesso difícil, devido às condições da estrada que, preponderantemente, é de terra. Na turma do 5º ano A, dos 14 alunos regularmente matriculados, 3 haviam sido reprovados no ano anterior devido às faltas injustificadas. A localização da escola e o transporte escolar consistem em desafios diários. A depender das condições climáticas, é comum que alunos e professores não consigam o acesso à escola, a impactar, inclusive, na concretização dos dias letivos previstos. O transporte escolar é mantido pela Secretaria Municipal de Educação tanto para os alunos quanto para os professores. Os professores são moradores do Assentamento e pertencem ao quadro próprio do magistério da rede municipal de educação.

A escola não possui um projeto de educação integral, porém oferta turmas de Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos, e turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. A permanência dos alunos no período matutino ocorre das 8h às 12h e no período vespertino das 13h30 às 17h30.

O Experimento Didático-Formativo foi realizado no primeiro semestre do ano de 2019, entre os meses de abril a julho, simultaneamente nas duas turmas. Os encontros tiveram a duração de uma hora em cada turma, fixados em três dias da semana: segundas, quartas e sexta-feiras, das 8h às 9h na turma do 5º ano A e das 10h15min as 11h15min, na turma do 5º ano B. Ao todo foram realizados vinte encontros, num total de quarenta horas de desenvolvimento da base orientadora da ação junto aos alunos.

Antes da realização das atividades previstas no desenvolvimento da base orientadora da ação junto dos alunos, realizamos, como pesquisador no momento, a vivência da rotina da escola, dos professores e das turmas pesquisadas. Essa participação ocorreu no mês de março de 2019 por duas vezes na semana e durante o período integral de aula das turmas do 5º ano. Nessas oportunidades, participamos

das atividades realizadas junto ao coletivo da escola, especialmente dos momentos da mística.

A escolha do conteúdo escolar a ser trabalhado, a carta do leitor, ocorreu devido a sua previsão no planejamento regular pelos professores das duas turmas.

3.5 A CARTA DO LEITOR COMO CONTEÚDO DA BASE ORIENTADORA DA AÇÃO

Para a elaboração do planejamento da base orientadora da ação sobre a carta do leitor, a nossa primeira tarefa foi compreender as relações conceituais do referido gênero e da habilidade de argumentar, tarefas fundamentais para definir a organização do ensino e a tarefas de estudo para sustentar as práticas. Segundo Libâneo e Freitas (2017), o estudo do conteúdo compreende: a) identificar o núcleo dos conceitos do conteúdo escolar, a destacar o seu princípio geral básico; b) elaborar o mapa de conceitos que sustentam o núcleo conceitual, a estabelecer as suas conexões e articulações; c) estudar a origem e os processos investigativos do conteúdo escolar, a identificar as ações mentais, bem como as habilidades cognitivas a serem desenvolvidas no decorrer das atividades; d) elaborar didaticamente as tarefas de estudo e as situações problematizadoras em relação ao conteúdo escolar; e) prever as atividades para avaliar se os alunos envolvidos desenvolveram a capacidade de mobilizar os conceitos como ferramentas mentais.

No ensino da Língua Portuguesa, o gênero textual possui uma centralidade nas práticas cotidianas das diferentes práticas de linguagem, a leitura, a escrita, a fala e a escuta, e se conecta aos diferentes campos de atuação e das situações comunicativas. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2019) da escola investigada, o ensino dos gêneros textuais pressupõe um processo de didatização, em que o aluno aprende a organizar, progressivamente, os conhecimentos a respeito da estrutura e dos elementos constituintes dos referidos gêneros. O documento institucional expressa o mesmo conceito sobre gênero textual expresso pelos pesquisadores Schneuwly, Dolz e Haller (2004):

Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. [...] Desse ponto de vista, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis ao aluno (SCHNEUWLY et al., 2004, p.179-180)

De acordo com o PPP da escola, optou-se por trabalhar os gêneros textuais seguindo o modo de agrupá-los, de acordo com Schneuwly et al. (2004), de acordo com as capacidades envolvidas nas práticas de uso da linguagem, a considerá-las como desenvolvidas ao longo da escolaridade. Os pesquisadores citados agrupam os gêneros textuais em cinco grupos, conforme os domínios sociais de comunicação: o narrar, o relatar, o expor, argumentar e o instruir/prescrever (SCHNEUWLY et al., 2004). A carta do leitor situa-se no domínio social de comunicação onde se desenvolve a capacidade de discutir, por meio da argumentação, problemas sociais controversos, a focar nas habilidades de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (SCHNEUWLY et al., 2004).

No PPP da instituição escolar, ainda se previa, em relação à produção textual dos alunos, que o planejamento pedagógico das atividades priorizem situações didáticas norteadas pelos seguintes aspectos: a) envolver a turma na decisão dos temas a serem abordados nas produções, priorizando, sempre que possível, as vivências da comunidade e as temáticas contemporâneas; b) indicar aos alunos o motivo das produções, a demonstrar, segundo as vivências do Assentamento, as intenções da escrita e para quem se destina (público-alvo); c) as circunstâncias comunicativas; e) a definição do estilo de linguagem e do suporte de escrita.

A carta do leitor foi considerada como um modelo textual, um parâmetro que orientou as escolhas da estrutura da composição do texto e as linguísticas que auxiliaram os alunos a elaborar o seu estilo de escrita. Os modelos apresentados tiveram como referência a concepção de gênero como uma forma relativamente estável de texto (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, consideramos que o estudo sistemático dos modelos textuais da carta do leitor foi capaz de enriquecer o repertório de conhecimento dos gêneros textuais por parte dos alunos e aprimorar as habilidades de expor a opinião, fundamentando-as em argumentos, a dar forma pessoal às intenções de comunicação.

Talizina (1988) descreve que, na elaboração da base orientadora da ação, o conteúdo e a sua organização sistêmica são tarefas a serem cuidadosamente pensada e pesquisada. O conteúdo requer o seu estudo e pesquisa a possibilitar a autonomia intelectual do aluno para que se aproprie dos conceitos científicos e possa atuar na realidade social e resolver problemas. Diante disso, Talizina (2000) aponta que o conteúdo escolar seria apropriado ao ampliar o seu volume e enfatizar os conhecimentos essenciais, a manter relação estreita como os métodos de pensamento que possibilitem ao aluno, de modo autônomo, apropriar-se dele. Tanto a natureza do conteúdo em seus aspectos essenciais, bem como o método de pensamento para sua apropriação são aspectos fundamentais na organização sistêmica da base orientadora da ação.

O foco da produção textual, conforme estava especificado no planejamento anual das turmas do 5º ano, tinha a finalidade de promover situações para que os alunos se apropriassem da carta do leitor, a priorizar discussões coletivas na turma para que os alunos expressassem, por meio da escrita e de acordo com a sua individualidade, o registro de suas opiniões, sustentadas em argumentos que convencessem os colegas. Além dessa finalidade, constava no planejamento dos professores a intenção de que a produção da carta do leitor configurasse a interação entre alunos e professor e temas de vivência da comunidade do Assentamento.

Os objetivos de ensino previstos no planejamento anual dos professores, referente a carta do leitor, eram: a) reconhecer características e função sócio-comunicativas da carta do leitor; b) identificar e diferenciar fatos e opiniões; c) identificar os argumentos empregados para convencimento; d) participar de debate em turma, seguindo as regras e o tema escolhido; e) produzir uma carta do leitor, expressando a sua opinião, posicionando-se com argumentos de modo claro e coerente. Ao considerarmos esses, especificamos e formulamos, junto aos professores, os objetivos de aprendizagem que orientaram a elaboração da base orientadora da ação referentes à produção da carta do leitor: a) apresentar a opinião, a apoiar-se em dados e informações confiáveis capazes de sustentar os argumentos; b) ser capaz de formular, negociar e defender o seu posicionamento crítico, respeitando os pontos de vista dos colegas; c) ser capaz de analisar as informações, os argumentos e as opiniões manifestados pelos colegas em sala de aula e pelos meios de comunicação, a se posicionar de maneira ética e crítica.

De acordo com Núñez (2009), a elaboração dos objetivos é tarefa que precede a programação das tarefas de estudo e se conectam às atividades a serem realizadas. O autor afirma que o fato de os objetivos de ensino orientarem as atividades, permite com que sejam revestidas de intencionalidade pedagógica, ou seja, as tarefas de estudo pressupõem um modo de ser realizada, uma determinada orientação, que garante a sua resolução. Assim, o objetivo de ensino é fundamental para organizar a direção da orientação para que a ação do aluno alcance o resultado esperado. Núñez (2009, p.151) entende que os objetivos são formulados na linguagem das ações tomadas pelo aluno com o objeto de estudo para a “[...] sua construção e assimilação, ou como um tipo de atividade que engloba as habilidades e conceitos a serem assimilados. Saber não é separado do como fazer, com o objetivo para o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos”.

A partir das observações realizadas em sala de aula, em ambas as turmas, e com sustentação nos relatos dos professores, constatamos que o gênero carta do leitor não era um texto familiarizado dos alunos, inclusive, não tinham acesso contínuo às revistas, à internet ou a textos de jornais, locais em que o gênero circula socialmente. Apesar do pouco acesso aos suportes textuais, observamos que os alunos, durante as aulas, demonstravam oralmente as suas ideias, apresentando argumentos, exemplos, justificativas e conclusões sobre fatos e questões, especialmente aquelas relacionadas às vivências do Assentamento. Notamos essa peculiaridade em ambas as turmas, pois os alunos defendiam oralmente o seu posicionamento frente à questões polêmicas, muitas vezes relacionadas aos fatos ocorridos na própria comunidade, como veremos no desenvolvimento dos relatos da pesquisa.

A partir dos aspectos mencionados, o desenvolvimento da base orientadora da ação compreendeu quatro etapas de desenvolvimento junto dos alunos: a) o levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre a carta do leitor; b) o estudo sistemático das características do gênero em suportes textuais que circulam socialmente; c) o estudo do estilo da linguagem e os elementos que configuram a carta do leitor; d) a prática de oralidade com o debate coletivo; e) a elaboração de uma carta do leitor a partir de uma temática escolhida pela turma.

O planejamento pedagógico da base orientadora da ação foi organizado por unidade didáticas. Segundo Núñez (2009, p.3), a unidade didática é

[...] um sistema que relaciona os elementos do processo da instrução-aprendizagem de um conteúdo (e orientado por uma finalidade explícita), com uma coerência elevada teórico-metodológica e usada como uma hipótese de ensino para desenvolver essa atividade com os estudantes, em um espaço e tempo, em um contexto determinado (NÚNEZ, 2009, p.3).

Depreendemos da exposição de Núñez (2009) que a unidade didática consiste numa unidade integradora que considera a relação de instrução e aprendizagem como um par dialético (DAVIDOV, 1988), no sentido de que ambos os processos geram efeitos mútuos. A organização do ensino por meio de unidades didáticas orienta o planejamento da base orientadora da ação e das tarefas de estudo de modo a considerar o nível de desenvolvimento do aluno, o contexto social e cultural, o disposto no Projeto Político-Pedagógico e os recursos necessários. As unidades didáticas sustentam-se nos fundamentos que orientam esta pesquisa: a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Assimilação das Ações Mentais por Etapas. De acordo com tais teorias, pressupõe-se que o aluno alavanca o pensamento teórico a partir de um processo de instrução e aprendizagem articulado, que afaste a mera transmissão de conhecimentos e a justaposição de conteúdos de modo fragmentado.

Segundo as investigações de Talizina (1988; 2001), Núñez (2009; 2018a) e Galperin (2001a; 2001b; 2001c), é necessário que a organização do ensino por meio das unidades didáticas estabeleça conexões entre a estrutura do conhecimento científico (conceitos) e as tarefas de estudo. Desse modo, a organização de ensino por unidades didáticas articula as partes, a formar um conjunto unitário com a clareza de uma lógica interna. Para Galperin (2001c), a formação e a apropriação de novos conceitos e habilidades são consideradas aprendizagem, que resulta de um vínculo interno entre os conhecimentos prévios e os novos conceitos científicos no decorrer do processo de instrução e aprendizagem. É no decorrer do processo de realização da atividade que as ações isoladas são mobilizadas e transformadas em habilidades. Assim, as habilidades são formadas a partir da ação do aluno sobre os objetos de estudo (conteúdo), associada aos modos de representar os conceitos científicos. Desse forma, é relevante a importância da atividade do aluno e das relações que estabelece com as tarefas e ações de estudo. As unidades didáticas do desenvolvimento da base orientadora da ação são apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 3: ESTRUTURA GERAL DA BASE ORIENTADORA DA AÇÃO

OBJETIVO GERAL	Obter a assimilação do conceito de carta do leitor e da habilidade de expressar eticamente os próprios argumentos, a partir de uma opinião ou fato para convencer o leitor.		
HABILIDADE GERAL	Saber produzir uma carta do leitor com o propósito de convencer o leitor a respeito de uma opinião ou fato, sendo capaz de mobilizar as ações assimiladas durante o estudo, apresentando os argumentos a favor ou contra um fato ou opinião de modo ético.		
UNIDADE	Unidade Didática I	Unidade Didática II	Unidade Didática III
TEMA	Aprendendo sobre a Carta do Leitor.	Características discursivas da carta do leitor e produção textual coletiva.	Produção textual individual.
HABILIDADES ESPECÍFICAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os conhecimentos prévios sobre o gênero carta do leitor. 2. Diferenciar a carta pessoal da carta do leitor. 3. Ler e interpretar cartas do leitor que circulam socialmente. 4. Conceituar a carta do leitor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar, nos textos da carta de leitor, as características discursivas. 2. Identificar tema, ideias principais e argumentos no texto da carta do leitor. 3. Produzir uma carta do leitor coletivamente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolher um tema para a carta do leitor. 2. Planejar e estudar o tema, registrando informações, organizando-as. 3. Pesquisar informações para elaborar os argumentos. 4. Produzir uma carta do leitor individualmente.
TAREFAS DE ESTUDO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarefa de estudo 1: carta pessoal e carta do leitor. ▪ Tarefa de estudo 2: leitura e interpretação de carta do leitor. ▪ Tarefa de estudo 3: carta do leitor de jornal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarefa de estudo 4: estudo das características da carta do leitor. ▪ Tarefa de estudo 5: produção de carta do leitor (coletivo) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarefa de estudo 6: planejamento da carta do leitor. ▪ Tarefa de estudo 7: escrita da carta do leitor.
ENCONTRO	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8	9, 10, 11, 12, 13 e 14	15, 16, 17, 18, 19 e 20

FONTE: A autora (2021).

A base orientadora da ação foi planejada conforme a estrutura apresentada, a indicar a orientação e o desenvolvimento das tarefas de estudo e os modos de abordar o conteúdo para garantir a sua reprodução no plano mental, a construção da imagem do objeto de estudo e a sua expressão conforme o conhecimento científico. Consideramos que a base orientadora da ação possui uma lógica interna que conduz o processo de instrução e aprendizagem, a especificar as tarefas de estudo e as operações vinculadas a si. Além disso, ela constitui uma trajetória investigativa que revela o modo como um objeto de estudo (conteúdo escolar) se movimenta para o plano interno do aluno, isto é, o movimento de transformação do conceito espontâneo para a apropriação do conceito científico. O desenvolvimento da base orientadora da ação é um esquema de orientação que indica o movimento do plano externo para o plano interno.

Para Galperin (2001c), a aprendizagem é atingir os objetivos predefinidos e apropriar-se dos conceitos científicos. O resultado almejado é analisar a formação das habilidades, bem como a sua expressão no decorrer do processo de instrução e aprendizagem. A formação das habilidades relaciona-se à ideia de que o aluno que aprendeu é capaz de expressar um desempenho, de saber fazer e resolver problemas, a mobilizar os conceitos científicos diante da demanda solicitada, assim a resolver um determinado problema. A tarefa de estudo compreende as seguintes categorias didáticas como uma totalidade de sistema integrado e complexo: conteúdo escolar, objetivos de ensino, procedimentos, habilidades, operações e atividades avaliativas. A tarefa de estudo realizada efetivamente com os alunos em sala de aula é apropriada a partir dos componentes: a orientação do estudo, a assimilação e a sistematização dos conceitos, o domínio das habilidades e sua mobilização na resolução de um determinado problema ou atividade. Segundo Núñez (2009), a unidade didática prevê as etapas de:

- a) definição de objetivos relacionados ao desenvolvimento das habilidades, com a respectiva expressão dos critérios qualitativos de apropriação;
- b) diagnóstico dos conhecimentos prévios em relação à habilidade a ser desenvolvida;
- c) planificação do conteúdo de modo sistêmico, para evitar a fragmentação;
- d) definição do processo de assimilação por meio das tarefas de estudo e descrição das situações didáticas;
- e) definição das atividades avaliativas.

Os objetivos gerais de ensino são determinados como habilidades em sua relação com os conteúdos escolares e se expressam nas atividades (NÚNEZ, 2009). O objetivo geral é uma categoria didática e exprime o modelo pedagógico das exigências sociais, a constituir-se como propósitos e aspirações a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem em relação aos modos de pensar, sentir e agir dos alunos. Na realidade, são a precisão do resultado do futuro da atividade dos alunos. Núñez (1999) descreve que os objetivos devem conter: a) identificação da habilidade a ser formada em relação ao conteúdo de assimilação; b) definição das condições em que o aluno realiza a atividade; c) especificação dos critérios ou indicadores qualitativos da ação (GALPERIN, 2001c) para a avaliação da formação da habilidade. Galperin (2001c) aponta que os objetivos contêm alto grau de generalização, de independência, de consciência na forma de ação.

O conteúdo escolar, segundo uma concepção sistêmica da base orientadora da ação, pressupõe considerar os seus aspectos essenciais e os modos de pensamento necessários para apropriá-los. Uma preocupação relevante quanto à categoria didática do conteúdo é especificar os seus componentes essenciais, isto é, sua dimensão qualitativa, a considerar o desenvolvimento do aluno para evitar uma avalanche de informações. Por essa razão, Talizina (2000) destaca que a concepção sistêmica da base preferencialmente considera uma quantidade menor de informações associada ao aumento quantitativo de situações didáticas para a aprendizagem e a apropriação do objeto de estudo. Desse modo, Talizina (2000) ensina que a consideração do conteúdo foca a assimilação dos conceitos científicos essenciais do objeto de estudo (conteúdo escolar). Sendo assim, no decorrer do estudo do gênero de carta do leitor, a intenção foi delinear o seu conceito e suas características essenciais, a sua estrutura invariante e os suportes materiais pelos quais circula socialmente.

No decorrer da realização das tarefas de estudo, o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos foi uma atividade relevante com a intenção de avaliar o nível de apropriação dos conceitos de carta pessoal e carta do leitor. Tornar específico o ponto de assimilação prévia desses conceitos possibilitou organizar as atividades das unidades didáticas. Para isso, atentamos-nos, durante a mediação, a solicitar que o aluno expressasse as características do conceito, para avaliar se havia ou não sua identificação ou reconhecimento. Observamos

igualmente se o aluno apresentava algum conceito teórico para justificar as suas ideias.

A motivação é entendida por Talizina (1988) como a etapa zero do processo de assimilação da ação e constitui os motivos que orientam a atividade de estudo. Os motivos regulam, orientam e tornam as tarefas de estudo dinâmicas. Dessa feita, destacamos que a motivação não localiza isoladamente no início do processo de assimilação da ação, mas está presente em todas as etapas, pois é parte fundamental para a apropriação do conceito e da formação da habilidade. A motivação para Talizina (1988) consiste em apresentar o objeto de estudo, a problematizá-lo junto do aluno, destacando-lhe os desafios, para despertar o interesse pelos estudos, considerar os conhecimentos e experiências anteriores e refletir junto com os colegas.

QUADRO 4: BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA I

BASE ORIENTADORA DA AÇÃO	
▪ Unidade didática I	Aprendendo sobre a Carta do Leitor.
▪ Tema	Carta Pessoal e Carta do Leitor
▪ Previsão de encontros	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8
Tarefas de estudo 1, 2 e 3	
• Conteúdo escolar	Conceito de carta pessoal e de carta do leitor.
• Objetivo geral da base orientadora da ação	Obter a assimilação do conceito de carta do leitor e da habilidade de nela expressar eticamente os próprios argumentos a partir de uma opinião ou fato para convencer o leitor.
• Habilidade geral	Saber produzir uma carta do leitor com o propósito de convencer o leitor a respeito de uma opinião ou fato, sendo capaz de mobilizar as ações assimiladas durante o estudo, apresentando os argumentos a favor ou contra um fato ou opinião de modo ético.
• Habilidades específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar as características essenciais de carta do leitor e carta pessoal. • Identificar e expressar oralmente as diferenças entre a carta pessoal e a carta do leitor, apoiando-se em justificativas. • Discutir as diferenças e semelhanças, a função e os modos de circulação da carta pessoal e da carta do leitor. • Organizar coletivamente as informações em um quadro para planificar as ideias sobre carta pessoal e carta do leitor. • Ler e interpretar cartas do leitor que circulam socialmente.
• Motivação	Apresentar para os alunos as habilidades a serem desenvolvidas de modo visível. Discussão coletiva em Roda de Conversa, mobilizando conhecimentos prévios e a circulação coletiva de informações. Utilização de recursos de ensino: atividades impressas, a

	Revista Sem Terrinha e textos reais extraídos de revistas e jornais impressos e on-line. Mobilização dos temas relacionados ao cotidiano da comunidade do Assentamento. Mobilização dos motivos dos alunos para a aprendizagem. Consideração sobre a importância de aprender o conteúdo.
Tarefa de estudo 1, realizada em duplas e coletivamente, na roda de conversa	<u>Ação 1:</u> (apresentação da proposta) motivar os alunos, apresentando o plano das atividades e o tema a serem desenvolvidos, as habilidades a serem formadas e a apresentação das argumentações na roda da conversa. <u>Ação 2:</u> (identificação dos conhecimentos prévios) analisar os conhecimentos prévios dos alunos quanto à carta pessoal e carta do leitor, expressando oralmente as suas características essenciais.
Tarefa de estudo 2, realização em duplas	<u>Ação 3:</u> (manipulação do jornal impresso local; mapeamento e organização dos conceitos) análise e representação gráfica do conceito, das características de carta do leitor e carta pessoal, suas semelhanças e diferenças.
Tarefa de estudo 3, realizada no coletivo, por meio da roda de conversa	<u>Ação 4:</u> comparar diferentes modelos de carta do leitor trazidos pelo professor que circulam socialmente. <u>Ação 5:</u> destacar, nos textos selecionados, os elementos estruturais da carta do leitor e analisar as características gerais.
• Avaliação	Os alunos serão avaliados: a) pela expressão oral e organização das ideias, coordenação de ponto de vista com os demais colegas; b) pela capacidade de identificar, reconhecer as características essenciais da carta pessoal e de carta do leitor; c) pela capacidade de representar graficamente os conceitos trabalhados.
• Recursos	Lousa, post-it; jornais impressos, fichas impressas de modelos de carta do leitor que circulam on-line.

FONTE: A autora (2021).

A Unidade Didática II: aprendendo sobre a Carta do Leitor compreende um processo que visa a leitura e interpretação de um texto jornalístico assinado por um autor para se ler e interpretar a sua estrutura.

QUADRO 5: BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA II.

BASE ORIENTADORA DA AÇÃO	
▪ Unidade didática II	Características discursivas da carta do leitor e produção textual coletiva.
▪ Tema	Carta Pessoal e Carta do Leitor
▪ Previsão de encontros	9, 10, 11, 12, 13 e 14
Tarefas de estudo 4 e 5	
• Conteúdo escolar	Conceito de carta pessoal e de carta do leitor.
• Objetivo geral de ensino	Obter a assimilação do conceito de carta do leitor e da habilidade de expressar eticamente os próprios argumentos a partir de uma opinião ou fato para de convencer o leitor.
• Habilidade geral	Saber produzir uma carta do leitor com o propósito de convencer o leitor a respeito de uma opinião ou fato, sendo

	capaz de mobilizar as ações assimiladas durante o estudo, apresentando os argumentos a favor ou contra um fato ou opinião, de modo ético.
• Habilidades específicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar, nos textos da carta de leitor, as características discursivas. 2. Identificar tema, ideias principais e o argumento no texto da carta do leitor. 3. Produzir uma carta do leitor coletivamente.
• Motivação	<p>Orientação inicial dos alunos às habilidades a serem desenvolvidas de modo visível.</p> <p>Discussão coletiva em Roda de Conversa, retomando os elementos estruturais da carta do leitor e as ações que foram assimiladas nas tarefas de estudo anteriores.</p> <p>Utilização de recursos de ensino: atividades impressas, a Revista Sem Terrinha e textos reais extraídos de revistas e jornais impressos e on-line.</p> <p>Mobilização dos motivos dos alunos para a aprendizagem.</p> <p>Consideração sobre a importância de aprender o conteúdo.</p>
Tarefa de estudo 4, realizada em duplas e coletivamente	<p><u>Ação 6</u>: revisão conceitual das características estruturais e finalidade de carta do leitor.</p> <p><u>Ação 7</u>: estudo coletivo de texto de carta do leitor para: a) auxiliar os alunos a localizar, na reprodução da página do jornal impresso, a seção em que consta a carta do leitor; b) destacar o uso dos argumentos no sentido de que expressam uma ideia, uma opinião ou um raciocínio empregado para convencer alguém a mudar de opinião ou considerar uma opinião diferente daquela que se possui; c) entender que os argumentos podem ser empregados de modo oral ou escrito; d) compreender a diferença entre fato e a opinião, sendo capaz de localizar, sistematizar e reconhecê-los no texto do autor.</p>
Tarefa de estudo 5, realização em duplas	<p><u>Ação 8</u>: planificar as etapas mais amplas de produção do texto, organizando o processo na lousa junto dos alunos.</p> <p><u>Ação 9</u>: redigir junto dos alunos, na lousa, a versão da carta do leitor.</p>
• Avaliação	Os alunos serão avaliados: a) pela expressão oral e organização das ideias, coordenação de ponto de vista com os demais colegas; b) pela capacidade de identificar, reconhecer as características essenciais da carta pessoal e de carta do leitor; c) pela capacidade de representar graficamente os conceitos trabalhados, avaliando, no coletivo, se os alunos se apropriaram do conceito; d) avaliar se os alunos entenderam que a opinião configura-se como o posicionamento defendido pelo autor a respeito do assunto e o argumento é composto pelas ideias, fatos utilizados pelo autor para exemplificar, bem como raciocínio expressado pelo autor para defender a sua opinião.
• Recursos	Lousa, post-it; jornais impressos, fichas impressas de modelos de carta do leitor que circulem on-line, caderno de sala.

FONTE: A autora (2021).

Em relação a essa etapa de concretização da base orientadora de ação, dado o tempo para realizar o desenvolvimento das atividades, bem como a maturidade do aluno para compreensão da linguagem mais precisa em relação à estrutura do texto argumentativo, a expectativa era de apresentar, de modo simplificado, as partes básicas da estrutura da carta do leitor. Consideramos que a habilidade de argumentar é muito sofisticada e que a expectativa em relação às produções dos alunos relaciona-se às características desenvolvimentais.

A etapa da prática da oralidade com o debate coletivo foi planejada de modo a garantir que os alunos discutissem a temática antes mesmo da produção escrita, com a finalidade de estimular a habilidade, a situação comunicativa, as intenções, a escolha do estilo da linguagem e a identificação do provável público-alvo do texto. O debate coletivo orientou-se por reflexões orais sobre como se pode manifestar na carta do leitor as expressões e um tom de conversa, de certa informalidade.

A etapa da elaboração do texto foi precedida por um trabalho voltado para ajudar os alunos a organizar o que foi discutido e aprendido, de modo a propiciar condições para que compreendessem as características do gênero de artigo de opinião de um modo amplo e as características específicas desse gênero textual. As duas tarefas de estudo realizadas nesta etapa foram a elaboração coletiva de um esquema e a versão coletiva de uma carta do leitor.

QUADRO 6. BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA III

BASE ORIENTADORA DA AÇÃO	
▪ Unidade didática III	Produção textual individual
▪ Tema	Carta Pessoal e Carta do Leitor
▪ Previsão de encontros	15, 16, 17, 18, 19 e 20
Tarefas de estudo 6 e 7	
• Conteúdo escolar	Conceito de carta pessoal e de carta do leitor.
• Objetivo geral de ensino	Obter a assimilação do conceito de carta do leitor e da habilidade de expressar eticamente os próprios argumentos a partir de uma opinião ou fato para convencer o leitor.
• Habilidade geral	Saber produzir uma carta do leitor com o propósito de convencer o leitor a respeito de uma opinião ou fato, sendo capaz de mobilizar as ações assimiladas durante o estudo, apresentando os argumentos a favor ou contra um fato ou opinião, de modo ético.
• Habilidades específicas	1. Escolher um tema para a carta do leitor. 2. Planejar e estudar o tema, registrando informações, organizando-as. 3. Pesquisar informações para elaborar os argumentos. 4. Produzir uma carta do leitor individualmente.

<ul style="list-style-type: none"> • Motivação 	<p>Apresentar para os alunos as habilidades a serem desenvolvidas de modo visível. Mobilização de um tema relacionado ao cotidiano da comunidade do Assentamento. Mobilização dos motivos dos alunos para a aprendizagem. Consideração sobre a importância de aprender a produzir individualmente a carta do leitor, sabendo endereçá-la a um destinatário específico.</p>
<p>Tarefa de estudo 6</p>	<p><u>Ação 10</u>: planificar as etapas de organização e planejamento dos dados da carta do leitor.</p>
<p>Tarefa de estudo 7, realização em duplas</p>	<p><u>Ação 11</u>: produzir uma versão inicial da carta do leitor, tendo como referência um fato ou opinião, posicionando-se de modo evidente os seus argumentos para convencer o leitor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação 	<p>Analisar se os alunos foram capazes de identificar o assunto principal do fato escolhido e o de apresentar o argumento de defesa, expressando as suas próprias opiniões. Destacamos que a habilidade de identificar o assunto principal de um texto, apoiado em fatos, e diferenciar os fatos da opinião é algo muito complexo para alunos nessa etapa inicial de formação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos 	<p>Lousa, post-it; fato ou notícia ocorrida na comunidade do assentamento e caderno de sala.</p>

FONTE: A autora (2021).

Nesta seção, tivemos a finalidade de apresentar o método de pesquisa e o planejamento da base orientadora da ação, com a intenção de destacar a sua singularidade diante da proposta indicada: a assimilação do conceito de carta do leitor e da habilidade de expressar eticamente os próprios argumentos a partir de uma opinião ou fato para se convencer o leitor. A partir do planejamento da base orientadora da ação, optamos por descrever as atividades, a mediação do processo, a análise dos dados e o resultado do desenvolvimento das tarefas de estudo na seção seguinte.

SEÇÃO 4 - PROCEDIMENTOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO DESENVOLVIMENTO DA BASE ORIENTADORA DA AÇÃO

A base orientadora da ação desenvolvida teve como objetivo geral compreender a assimilação do conceito de carta do leitor e da habilidade de expressar eticamente os próprios argumentos a partir de uma opinião ou fato para convencer o leitor. A organização do ensino da base orientadora da ação foi estabelecida a partir dos fundamentos didáticos e epistemológicos da teoria da assimilação das ações por etapas proposta por Galperin (2001a), Talizina (2000) e Núñez (1999). A habilidade geral que foi pretendida durante o desenvolvimento das tarefas de estudo se referiu a saber produzir uma carta do leitor com o propósito de convencer o leitor a respeito de uma opinião ou fato, sendo capaz de mobilizar as ações assimiladas durante o estudo, a apresentar os argumentos a favor ou contra um fato ou opinião, de modo ético. Para tanto, a base organizou-se internamente por três unidades didáticas que agregam as sete tarefas de estudo desenvolvidas ao longo dos 20 encontros, a totalizar 20 horas de efetiva prática pedagógica em cada turma.

Por uma questão de organização das análises, optamos por apresentar os dados, a análise e os resultados seguindo estruturalmente a base descrita e as suas unidades didáticas. Admitimos que a decisão é delicada porque sugere uma mediação linear e até fragmentada do processo. De acordo com Núñez, Ramalho e Faria (2018), não existem modelos universais de esquema de bases orientadoras da ação, mas, sim, a estrutura de um modelo por refletir uma estrutura geral do

pensamento. O mapa da atividade é, então, um recurso de ensino, a apresentar como conteúdo as habilidades, uma forma e uma complexidade (NÚNEZ, 2009).

Lembramos que, antes do desenvolvimento da base, estivemos presente na instituição para participar e conhecer as vivências e experiências escolares dos professores e dos alunos. Obstante essa limitação, acreditamos que apresentar a sequencialidade das mediações e do desenvolvimento das tarefas de estudo nos levar a considerações muito intencionais, quais sejam: a) de indicar as limitações de ordem pedagógica, especificamente na estrutura da elaboração da base orientadora; b) as limitações especificamente da mediação da pesquisadora junto aos alunos; c) apresentar os horizontes que se apresentaram durante a reflexão do processo.

Afirmamos que há um todo, um produto que se descortinou e que revelou temas e aspectos essenciais, como: a) o desafio de se planejar coerentemente a base orientadora da ação segundo os princípios didáticos e epistemológicos que a sustenta; b) as concepções prévias que orientaram a nossa mediação como pesquisadora no sentido do papel de pesquisadora e professora, que também estava em processo de constituição e formação; c) a identidade da escola e dos alunos em seu contexto cultural e social, que pareceu conduzir com uma força latente a prática pedagógica. Antes de iniciar o desenvolvimento das atividades, a equipe diretiva nos apresentou às turmas, quando dialogamos com os alunos sobre o propósito das atividades e a importância de retornarem com o Termo de Consentimento assinado.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1.1 A Unidade Didática I: Aprendendo sobre a carta do leitor

A Unidade Didática I foi desenvolvida em oito encontros em cada turma e se apresentou conforme descrito no Quadro 8.

QUADRO 7: BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA I

BASE ORIENTADORA DA AÇÃO

▪ Unidade didática I	Aprendendo sobre a Carta do Leitor.
▪ Tema	Carta Pessoal e Carta do Leitor
▪ Previsão de encontros	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8
Tarefas de estudo 1, 2 e 3	
• Conteúdo escolar	Conceito de carta pessoal e de carta do leitor.
• Objetivo geral	Obter a assimilação do conceito de carta do leitor e da habilidade de expressar eticamente os próprios argumentos a partir de uma opinião ou fato para convencer o leitor.
• Habilidade geral	Saber produzir uma carta do leitor com o propósito de convencer o leitor a respeito de uma opinião ou fato, sendo capaz de mobilizar as ações assimiladas durante o estudo, apresentando os argumentos a favor ou contra um fato ou opinião, de modo ético.
• Habilidades específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar as características essenciais de carta do leitor e carta pessoal. • Identificar e expressar oralmente as diferenças entre a carta pessoal e a carta do leitor, apoiando-se em justificativas. • Discutir as diferenças e semelhanças, a função e os modos de circulação da carta pessoal e da carta do leitor. • Organizar coletivamente as informações em um quadro para planificar as ideias sobre carta pessoal e carta do leitor. • Ler e interpretar cartas do leitor que circulem socialmente.
• Motivação	<p>Apresentar para os alunos as habilidades a serem desenvolvidas de modo visível.</p> <p>Discussão coletiva em Roda de Conversa, mobilizando conhecimentos prévios e a circulação coletiva de informações.</p> <p>Utilização de recursos de ensino: atividades impressas, a Revista Sem Terrinha e textos reais extraídos de revistas e jornais impressos e on-line.</p> <p>Mobilização dos temas relacionados ao cotidiano da comunidade do Assentamento.</p>
Tarefa de estudo 1, realizada em duplas e coletivamente na roda de conversa	<p><u>Ação 1:</u> (apresentação da proposta) motivar os alunos, apresentando o plano das atividades e o tema a serem desenvolvidos, as habilidades a serem formadas e apresentação das argumentações na roda da conversa.</p> <p><u>Ação 2:</u> (identificação dos conhecimentos prévios) analisar os conhecimentos prévios dos alunos quanto à carta pessoal e carta do leitor, expressando oralmente as características essenciais do gênero.</p>
Tarefa de estudo 2, realização em duplas	<u>Ação 3:</u> (manipulação do jornal impresso local; mapeamento e organização dos conceitos) análise e representação gráfica do conceito, das características de carta do leitor e carta pessoal, suas semelhanças e diferenças.
Tarefa de estudo 3, realizada no coletivo por meio da roda de conversa	<p><u>Ação 4:</u> comparar diferentes modelos de carta do leitor trazidos pelo professor que circulem socialmente.</p> <p><u>Ação 5:</u> destacar, nos textos selecionados, os elementos estruturais da carta do leitor e a análise das características gerais.</p>
• Avaliação	Os alunos serão avaliados: a) pela expressão oral e organização das ideias, coordenação de ponto de vista com os demais colegas; b) pela capacidade de identificar, reconhecer as características essenciais da carta pessoal e de carta do

	leitor; c) pela capacidade de representar graficamente os conceitos trabalhados.
• Recursos	Lousa, post-it; jornais impressos, fichas impressas de modelos de carta do leitor que circulam on-line.

FONTE: A autora (2021).

Antes de adentrar aos dados do desenvolvimento das aulas, destacamos uma característica bem peculiar de ambas as turmas. Os alunos apresentavam-se de modo muito respeitoso e a sala de aula era, frequentemente, muito silenciosa. Os alunos não eram agitados, mesmo diante da novidade de se apresentar uma professora que não fazia parte da escola. Talvez, essa peculiaridade tenha sido notada pela própria arquitetura escolar. Durante a realização das atividades, não foi permitido o registro fotográfico das crianças e das atividades desenvolvidas. A escola situa-se em um grande terreno em que as salas de aula de madeira foram construídas pela própria comunidade do Assentamento. De acordo com os relatos da equipe gestora, cada pedaço de madeira, objetos e materiais de construção foi doado pelas brigadas da comunidade. As salas de madeira são unidades separadas e foram construídas a formar um círculo cujas portas de entrada estão todas voltadas para o centro do terreno, com um gramado interno, que é o centro das atividades e também da mística realizada na escola.

As salas de madeiras conferiam uma atmosfera muito peculiar, sendo comum ver os alunos sentados às janelas durante os intervalos. Não havia muros ou cercas que separassem os espaços internos da escola, que contava também com hortas cultivadas pelos professores e os próprios alunos. A hora do intervalo era muito livre, quando foi possível observar os alunos se apropriarem do ambiente, até mesmo se distanciando consideravelmente das salas de aula e do refeitório. O término e o início das atividades não eram conduzidos por nenhum sinal sonoro, eram marcados pelos próprios professores e alunos. Os espaços internos das salas não eram suficientemente iluminados. Em alguns encontros, houve tempo de chuva, fazendo com que houvesse goteiras e muita lama na escola. Esses cenários deixava latente a luta diária dos professores e dos alunos e demonstravam como, apesar de condições desfavoráveis, os alunos se apropriaram do espaço escolar, tornando-o um ambiente de encontro, um lugar para se aprender. Um pertencimento que sustentava a escola, além dos pregos na madeira. Destacamos um fato com determinada aluna com a qual conversamos no intervalo do recreio. Ela notou que a

bota da pesquisadora suja de terra. No meio da conversa, afirmamos que a bota estava suja de terra. A surpresa veio na rápida na resposta da aluna: “Terra não é sujeira, tia!”.

Além do ambiente, o tempo nos deu a sensação de transcorrer de modo diferente. O terreno era alto e as janelas abriam para um horizonte. Esse não era um elemento qualquer. Abrir a janela e ver o horizonte em perspectiva cuidava das sensações de estar em aula. Os sons se diluíam no ambiente, talvez seja por essa razão que os alunos pareciam estar muito confortáveis, com um tom de conversa ameno e mais calmo. Parece um tanto poético esse início de discussão teórica, mas levantamos essas notáveis características de que o aproveitamento do tempo de aula foi significativo e as atividades apresentam rendimentos com maior eficiência. Apesar das restrições impostas quanto à filmagem e o registro fotográfico, os professores regentes concederam a liberdade total de condução das turmas, ausentando-se durante a mediação das atividades. Observamos que os alunos demonstraram uma atitude muito natural e respeitosa na relação à pesquisadora e participaram de todas as atividades de modo engajado. Ressaltamos, no entanto, problemas de frequência de alguns alunos, o que era comum devido às condições da estrada de terra e do transporte escolar para o acesso à escola.

Conforme especifica Galperin (2001a), as ações internas do sujeito são reguladas por influências exteriores e são refletidas nas suas ações mentais, sendo formadas por três etapas: a orientação, a execução e o controle do processo. A etapa da orientação consistiu na nossa explicação sobre os objetivos e as tarefas a serem realizadas, de modo que os alunos se familiarizassem e conhecessem a proposta a ser executada. A base orientadora da ação foi apresentada aos alunos numa versão mais simplificada, por meio da exposição de slides. Apresentamos o conteúdo a ser estudado, as datas dos encontros, as expectativas de aprendizagem e a habilidade que desejaríamos desenvolver do trabalho. Afixamos, nas paredes das salas, a previsão dos encontros. Lembramos que os conteúdos não são apenas informação curricular, são indutores de ações mentais (LIBÂNEO; FREITAS, 2009).

A cada encontro, eram registrados no quadro a rotina das atividades e os objetivos correspondentes ao conteúdo. No início da aula, bem como no seu término, destinamos um tempo para refletir sobre os avanços e o que nos esperava no próximo encontro. Essa estratégia auxiliou os alunos a se engajarem nas atividades e conectarem os tempos didáticos e as etapas do processo.

Os diálogos entre pesquisadora e os alunos serão sinalizados com os seguintes marcadores:

[...]: indicando silêncio coletivo;

P: indicando pausas;

Numerais: indicando as linhas;

Letra seguida de número (A1): indicando o(a) aluno(a)

FC: fala coletiva;

PP: pesquisadora.

No primeiro encontro da Turma 5° A; abrimos a discussão por meio da roda da conversa e apresentamos o objetivo do encontro:

- 1 **PP** Turma, vamos ler juntos qual é a meta do nosso encontro hoje?
- 2 **FC** Todos leram o esquema organizado previamente no quadro: demonstrar o que sabemos sobre o que é uma carta pessoal e uma carta do leitor, expressando nossos conhecimentos de modo organizado.
- 3 **PP** Quem aqui já mandou uma carta para alguém?
- 4 **A1** Hum, eu já mandei para minha tia de outro acampamento.
- 5 **PP** Mesmo? Onde você aprendeu a fazer uma carta?
- 6 **A2** Minha vó ajudou.
- 7 **PP** Mais alguém gostaria de participar, turma?
- 8 [...]
- 9 **PP** Aqui na escola, alguma vez já estudaram como fazer uma carta?
- 10 **A3** Sim, com a professora fizemos uma vez.
- 11 **PP** Alguém sabe me dizer o que é uma carta pessoal e dicas para escrevê-la?
- 12 **A4** Na carta eu escrevo recados e mando notícias daqui. Demora um pouco para chegar lá.
- 13 **A5** Hoje manda a mensagem pelo whatsapp.
- 14 **PP** Então eu percebi que alguns de vocês já viram e aprenderam um pouco sobre aquilo que pode estar escrito numa carta pessoal. No slide vamos acompanhar o texto que mostra para gente o conceito de carta pessoal?
 “Carta pessoal é um tipo de texto que escrevemos para transmitir uma mensagem pessoal a algum destinatário conhecido (pode ser uma pessoa da família, amigos). Ela é marcada por um diálogo entre você e uma outra pessoa, usando uma linguagem mais familiar. A carta é escrita contendo: local, data, nome a quem se destina; assunto, despedida e indicação do remetente (aquele que assina a carta)”.
- 15 **PP** A1, você se lembra se algum desses itens estavam na carta que enviou para sua tia?
- 16 **A1** Lembro de escrever se podia passar uns dias na casa dos meus primos.
- 17 **PP** Turma, o que A1 escreveu representa que item que faz parte da carta? Alguém consegue indicar pra mim?

- 18 FC** A mensagem da carta.
- 19 PP** Vou mostrar para vocês algumas cartas que encontrei na internet. Vamos observá-las e peço que me ajudem a identificar os itens que compõem a carta pessoal.

Na etapa motivacional, o objetivo é realizar um estudo prévio das condições conceituais em que se encontram os alunos. Frisamos que esta etapa é denominada por Talizina (2000) como etapa zero e não está presente apenas no início do processo de instrução. No recorte dessa cena, transcrevemos como a pesquisadora apresentou e resgatou o conteúdo da carta pessoal. O objetivo da pergunta presente na linha 1 focou apenas as atividades do dia. Não nos atentamos neste início a uma planificação, mesmo que simplificada, de todo o trabalho a ser realizado. A tarefa não é menos importante na orientação da tarefa de estudo. Davidov (1988a, p. 56) aponta ser necessário o estabelecimento do sistema de atividade e de tarefas para as crianças, visto que essa ação do professor visa ao “[...] esclarecimento ativo das vias e meios para resolvê-las, se introduz, desde o começo nos escolares, pesquisas intelectuais, com o objetivo de levá-los à descoberta da necessidade de fundamentar os modos de ação”.

Frisamos que o conteúdo, segundo o relato dos professores, já havia sido trabalhado no 3º ano e retomado no primeiro bimestre do ano letivo em que ocorreu a pesquisa. Desse modo, era esperado uma certa familiaridade dos alunos com o gênero da carta, ao menos no contexto escolar. A familiaridade, no entanto, era composta por uma experiência pouco prolongada no estudo do gênero carta, pois ambos os professores da turma expuseram que não havia o tempo hábil para revisar e reescrever os textos produzidos com os alunos e que priorizavam a produção textual coletiva. Ressaltamos que o quadro de professores era pequeno e que cada turma tinha apenas um professor regente, sem nenhum auxiliar. Diante da falta de um professor, era comum agrupar turmas ou realocar as aulas de Educação Física para suprir a lacuna. Desacamos, nesse meio descritivo, que a biblioteca era muito precária, o acervo bastante comprometido e sem a presença de um bibliotecário.

Para incentivar os alunos, durante a leitura das cartas pessoais, usamos o notebook pessoal para localizar as informações. À medida em que o diálogo transcorria, os alunos eram convidados a sentar-se na mesa onde estava o computador e localizar as informações, marcando-as com cores diferentes.

No decorrer da aula, percebemos que a prática de propor uma roda de conversa para discutir no coletivo os conceitos levou os alunos a um certo estranhamento, já que essa forma de organização do trabalho em aula não era tão familiar. As carteiras eram distribuídas em colunas, apresentando uma disposição bem tradicional da sala de aula. Depreendemos dessa constatação dois aspectos indicados nas concepções dos alunos apresentadas nas linhas 4 e 12 a respeito do conceito do gênero carta: a) estabelece uma interação social dissociada do aqui e agora; b) propicia comunicação com finalidades diversas. O gênero carta criou condições para estabelecer novas práticas comunicativas para responder às diversas necessidades sociais, bem como novos modos de usos sociais de escrita. Notamos que os alunos compreendem que a dissociação de uma comunicação imediata do aqui agora existiria por meio de uma outra forma de comunicação. No entanto, na linha 13, o aluno A5 contrapõe a ideia do aluno A4 (linha 13) ao enfatizar que é possível a comunicação de um modo mais célere ainda: a mensagem eletrônica. Assim como o texto de uma carta, a mensagem eletrônica enviada igualmente tem a função de comunicar e interagir. Diante das análises das respostas, percebemos que os alunos se encontravam em níveis diferentes de formação de conceitos relativos à carta do leitor, objeto de investigação da pesquisa.

Em acordo às do ensino desenvolvimental o termo conceito é compreendido como um procedimento mental em que o aluno deduz relações particulares a partir de uma relação abstrata (LIBÂNEO; FREITAS, 2009). A expressão comunicativa dos alunos, durante a roda da conversa, indicaria a formação dos conceitos discutidos e a base lógica dos seus pensamentos, bem como os modos como organizam as informações da sua experiência sensível. Além disso, adaptamos-nos às necessidades sociais, históricas e tecnológicas da realidade, dispondo dos conceitos apropriados. Para o aluno A5, o conteúdo de uma carta, a sua mensagem, ainda chegaria de modo mais rápido via eletrônica. Depreendemos, a partir das respostas emitidas pelos alunos, que ainda estão em processo de domínio do conceito. O seu domínio completo se manifesta mediante às respostas corretas e as definições precisas diante das problematizações propostas.

Dos argumentos apresentados pelos alunos, inferimos uma certa compreensão de que os modos de comunicação e os usos sociais que fazem da escrita respondem às necessidades sócio-culturais e históricas de suas vidas. Tanto a mensagem enviada por uma carta quanto a mensagem enviada por um aplicativo

atendem a uma necessidade de se comunicar em sociedade. No momento dessa interação, não nos detivemos em aprofundar essa contraposição originada na discussão para enfatizar que as práticas comunicativas, em modos escritos ou virtuais, são igualmente formas de se comunicar e que ambas emergem das relações sociais e individuais.

Apresentamos aos alunos o texto de uma carta do leitor, com a preocupação inicial não de definir o seu conceito ou delinear as suas características e estrutura. Projetamos no slide o que se apresenta na Figura 6.

FIGURA 6: CARTO DO LEITOR

Cartas



LÍNGUAS INDÍGENAS

Somos alunos da Escola Estadual José Ariano Rodrigues de Lins. Nós conhecemos a *CHC* na escola, lemos diversos textos. Estudamos o texto "Você sabia que dezenas de línguas indígenas são faladas no Brasil?", da *CHC* 233. Acharmos muito interessante porque descobrimos que existiam mais de mil línguas até os portugueses chegarem. Fizemos um desenho sobre a chegada dos portugueses e gostaríamos de que publicassem na revista. Tchau, pessoal! Abraços!

Alunos do 4º ano A, da Escola Estadual José Ariano Rodrigues. Lins/SP.



Muito bom o trabalho de vocês e este retorno para nós! Abraços de toda a equipe!

**REVISTA DE DIVULGAÇÃO
CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS
ANO 27 / Nº 253/ R\$ 9,40
JANEIRO/FEVEREIRO DE 2014**

© Ensinarhoje.com

FONTE: REVISTA CIÊNCIA HOJE PARA CRIANÇAS (2014).

- 1 **PP** Pessoal, sem ler o texto, ok. Alguém já viu algo parecido com esse estilo de carta?
- 2 **A11** É um texto professora que eu tô vendo.
- 3 **PP** Alguém da turma concorda ou discorda do colega, gente? Sim, isso é um texto. Ele tem algo de diferente?
- 4 **FC** Sim!
- 5 **PP** Alguém consegue explica melhor o que vê de diferente?

- 6 **A15** Vamos aqui é (...) vendo o texto que tem aí a mensagem.
 7 **PP** Então, isso é uma carta? Num olhar mais rápido, alguém consegue identificar o destinatário?
 8 [...]

9 **PP** Destinatário gente. Aquele para quem escrevemos e enviamos uma mensagem.
 10 **A9** Ah, sim. Não tem o destinatário, prô.
 11 **A16** Não tem o endereço escrito.
 12 **FC** Não.
 13 **PP** Ok, vamos anotar essas informações aqui no quadro. Essa é uma carta pessoal, ou seja, de uma pessoa específica para tratar de um assunto particular?
 14 **PP** Vamos agora ler com atenção o texto da carta.

Durante a mediação, notamos que os alunos não tinham o conhecimento do gênero da carta do leitor de forma completa e utilizaram as categorias que dispunham para conceituá-la: a mensagem, a dissociação do aqui e agora para estabelecer a comunicação. No primeiro momento, sem a mediação do conceito científico, o aluno A11 dispôs de uma categoria muito geral para expressar o seu pensamento, definindo o material exposto apenas como um texto, desconsiderando os outros recursos visuais, como o desenho elaborado pelos autores da carta do leitor da revista. Outro ponto importante observado refere-se ao domínio da nomeação dos elementos que compõem a estrutura composicional do gênero carta. A resposta emitida pelo aluno A9, na linha 10, não oferece um indicativo seguro do domínio a respeito do que é um destinatário. Talvez seja possível que houvesse a compreensão de que, em uma carta, estabelecemos uma comunicação com um interlocutor. O domínio do termo destinatário não teria sido apropriado. Essa consideração, no entanto, é insuficiente para afirmar que o aluno não tenha se apropriado da ideia de interlocutor, ao menos até o momento.

Na sequência, seguimos para um processo de sistematização, a tomar como referência o texto da carta do leitor, organizando as informações de modo a possibilitar que o aluno construísse o objeto na sua mente, reproduzindo, pelo seu estudo, o processo de apropriação do conceito em conformidade com a ciência (LIBÂNEO; FREITAS, 2017).

- 1 **PP** Turma, agora presta atenção. Vamos olhar com maior cuidado o texto que vocês têm nas mãos. Essa é uma carta do leitor. Veja que interessante: é uma carta específica. Ela foi escrita por um leitor que, neste caso, é um leitor da Revista Ciência Hoje para Crianças.

- 2 **A4** Nunca li essa revista, prô.
 3 **PP** Ela é bem interessante e traz temas e assuntos sobre temas muito diversos: animais, natureza, experimentos. É escrita para crianças.
 4 **A4** Onde você achou?
 5 **PP** Podemos encontrá-la na internet. Algumas matérias estão disponíveis.
 6 [...]

 7 **PP** Gente, se enviamos esta carta para uma revista, podemos entender que ela pode ser lida por muitas pessoas?
 8 **FC** Sim.

A escola investigada não possui um bom acervo de revistas e livros. Além disso, não conta com nenhum computador disponível para o uso dos alunos. A biblioteca não possui um profissional específico. Ela fica aberta durante o horário regular das atividades, e notamos que é pouco frequentada e o acervo não estava organizado. As revistas que constavam no acervo eram de algumas edições antigas da Revista Sem Terrinha. A equipe diretiva afirmou que a instituição nunca recebeu qualquer edição de jornal impresso. A internet era quase inacessível e toda a informação de documentação escolar era mantida na sede da prefeitura da cidade.

Nessa etapa da mediação, era muito importante que os alunos inferissem as características mais amplas da estrutura da carta do leitor para compará-la, numa ação de estudo a seguir. A partir da transcrição do diálogo, constatamos, de um modo amplo, que os alunos demonstraram não ter conhecimento da estrutura, da finalidade e nem mesmo do meio social em que circula a carta do leitor. Iniciamos um trabalho sobre o estudar a estrutura composicional da carta, a destacar: a) a abertura; b) o corpo do texto; c) o encerramento; d) a resposta da redação da revista. A intenção pedagógica desse trabalho foi proporcionar transformações conceituais para revelar a relação universal do objeto estudado. Realizamos atividades coletivas para que os alunos refletissem e direcionassem o pensamento de modo organizado sobre a estrutura da carta do leitor. Sendo assim, as ações didáticas desenvolvidas se encaminharam para indicar que as cartas circulam tanto na esfera pública como na privada. Esse foi o ponto de partida motivado pelo questionamento da linha 7. Os alunos compreendiam que as cartas podem circular em ambas as esferas, a depender da finalidade comunicativa. Levantamos as marcas textuais que indicavam esta finalidade. Destacamos uma marca fundamental da carta do leitor: a da relação do público com a imprensa e a necessidade do leitor em ter a oportunidade de expressar a sua opinião, a ter como referências notícias e matérias publicadas em suportes textuais diversos.

- 1 **PP** Quem pode me dizer os autores dessa carta do leitor?
- 2 **A1** A turma do 4º ano.
- 3 **A2** Da escola José Ariano.
- 4 **PP** Muito bem. Parece que a turma estudou um tema que foi publicada na revista. Tô certa?
- 5 **FC** Sim.
- 6 **PP** Qual foi a matéria que eles leram na revista? Vamos pintar no texto essa informação? Toda matéria publicada tem um título. Percebem que no texto, essa informação vem marcada pela utilização de aspas
- 7 [...]]
- 8 **A3** Achei!
- 9 **PP** Qual o título da matéria que eles leram?
- 10 **FC** Você sabia que dezenas de línguas indígenas são faladas no Brasil?
- 8 **PP** A turma deu a sua opinião sobre a matéria?
- 9 **FC** Eles fizeram um pedido.
- 10 **A4** Gostaram.
- 11 **PP** Na carta do leitor existem outros títulos, pessoal? (insistimos nessa pergunta).
- 12 **A5** Tem, professora. Cartas e línguas indígenas.
- 13 **PP** O título “cartas” se refere à seção, à parte da revista que é destinada a publicar as cartas que os leitores enviam. Percebem que está escrita de um modo diferente e tem até uma ilustração para chamar a atenção?
- 14 **FC** Sim.

Diante do texto estudado, os alunos demonstraram facilidade em buscar as informações relatadas. Destacamos, no decorrer da mediação, que, dentre as peculiaridades da carta do leitor, está o fato de circular no meio jornalístico e se alocar em seções específicas de jornais e revistas que são destinadas a essa finalidade. Consideramos a informação muito importante, pois, além de se referir a um fato, notícia ou matéria publicada, a carta do leitor se apresenta, por vezes, de modo condensado para viabilizar o espaço de publicação. Não aprofundamos a discussão quanto às condições de produção desse gênero textual, no sentido que está condicionado a critérios de seleção, de edição. O trabalho educativo com o ensino desse gênero textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta um processo inicial quanto às finalidades, os modos de circulação e a sua estrutura composicional. A carta do leitor, ao ser enviada à equipe de redação, está sujeita a cortes que reformulam a sua estrutura e o seu conteúdo.

A carta do leitor exige, igualmente, uma habilidade muito sofisticada que ainda não está consolidada numa criança de 5º ano: argumentar para expressar

opinião, agradecimentos, elogios; relatar; criticar e comentar fatos apresentando os argumentos conforme os objetivos de modo crítico e ético. Em nossa pesquisa, o experimento didático com a carta do leitor se desenvolveu com um norte específico: o trabalho pedagógico com a carta do leitor, como um objeto de estudo no contexto escolar dos anos iniciais, a favorecer e criar condições para que os alunos desenvolvessem o posicionamento crítico frente ao gênero textual trabalhado. Por essa razão, no decorrer do experimento, dadas as limitações desfavoráveis de acesso à leitura dos alunos, pela ausência de uma biblioteca viva e efetiva, enfatizamos a importância de os alunos se posicionarem a partir de fatos vivenciados na comunidade do assentamento. A produção da carta do leitor demanda conhecimento de um tema a ser abordado e referências de leitura.

Em outro encontro, levamos jornal impresso local para os alunos manusearem, a propiciar maior aprofundamento a respeito da carta do leitor. O trabalho foi realizado em dupla e as discussões foram orientadas pelas questões apresentadas a seguir.

QUADRO 9: ROTEIRO COM AS QUESTÕES DE DISCUSSÃO

Atividade em duplas: estudo da carta do leitor em jornal impresso.

1. Como a dupla fez para encontrar a seção em que as pessoas apresentam suas opiniões?
2. Há algum nome que indica essa seção?
3. Em que veículo ela foi publicada?
4. O texto apresentado é curto ou longo? Tem muitos parágrafos?
5. A dupla consegue identificar o objetivo da carta do leitor?
6. Como a equipe de redação identifica o autor da carta?
7. Em relação à carta do leitor escrita pela turma do 4º ano, “Línguas indígenas”, a dupla percebe algumas diferenças e semelhanças?

FONTE: A autora (2021).

As questões da de discussão foram dispostas em um slide e, antes de iniciar a atividade em dupla, realizamos a leitura atenta, de modo a alinhar o objetivo e a compreensão de cada pergunta.

1 PP Turma, formem duplas de trabalho e escolham apenas um jornal

- para trabalhar juntos.
- 2 [...]

3 **PP** A primeira tarefa é encontrar no jornal o espaço onde se encontra a carta do leitor.

4 [...]

5 **A1** Tá no meio do jornal.

6 **PP** Tem certeza? Em que parte do jornal vocês estão? Qual é o assunto?

7 **A1** Aqui tá falando do Neymar.

8 **PP** Então, vocês estão no Caderno de Esportes. Turma, vocês perceberam que o Jornal está organizado por grandes temas?

9 **FC** Não!

10 **PP** Então, o jornal impresso é organizado por temas para facilitar o acesso às informações que o leitor procura. Alguém já conseguiu localizar a carta do leitor?

11 **A2** Aham, está na parte com o nome “Opinião do Leitor”.

12 **PP** Joia! Poderia mostrar para a turma? Localiza-se mais no início ou no final do jornal?

13 **A3** Tá no começo, sim.

14 **PP** Turma, o jornal que está nas nossas mãos é organizado em Cadernos que são definidos por temas, entende? As seções são organizadas e sempre publicadas no mesmo lugar. É uma decisão e um planejamento da equipe de redação do jornal. Alguém consegue identificar espaços fixos que se mantêm em todo o jornal? Comparem os jornais com os colegas.

A pouca familiaridade dos alunos com o jornal nos levou à suposição de que o jornal, enquanto material pedagógico, era pouco explorado em situações didáticas em sala. Nessa atividade, dispendemos muito tempo, pois os alunos tinham dificuldades em manusear o suporte.

Como a carta do leitor circula na esfera pública tanto em jornais e revistas, tanto na sua forma impressa quanto virtual, a nossa intenção foi proporcionar o contato com o jornal impresso local, pois acreditamos na importância de diversificar as situações de leitura. Além disso, entendemos que a formação do leitor é um processo e que o leitor competente é aquele capaz de conhecer a estrutura e a finalidade do jornal, bem como o veículo que o transporta.

Aos alunos era fornecido o livro didático de Língua Portuguesa e, apesar da sua relevância, sabemos que apresenta limitações que podem, a depender de sua qualidade, gerar situações de leitura limitadas. Também, temos ciência de que a mediação do professor é significativa no sentido de atentar-se e completar as possíveis lacunas, por meio de um trabalho pedagógico criterioso. Contudo, acessar, manusear e disponibilizar o jornal impresso como fonte de leituras constituem

oportunidades ricas para que os alunos ampliem a realidade social e para além daquela que é vivenciada na comunidade do Assentamento.

O contato com as informações relacionadas às situações reais do cotidiano possibilita ao aluno, progressivamente ter o contato com os signos sociais linguísticos expressos por meio da palavra escrita e os signos interiorizados segundo a ideologia social e cultural do seu cotidiano. De acordo com Faria (1999), o jornal pode desempenhar um papel importante em sala de aula e se tornar um excelente material pedagógico capaz de desafiar os professores para encontrar o melhor caminho didático para desenvolvê-lo.

Como se pode observar à linha 5, o aluno demonstrou que conhecia pouco a estrutura do jornal, bem como as suas características, de modo que sentiu dificuldade em movimentar-se em seu interior, na busca pela informação solicitada. Necessitamos de mais um encontro para dar continuidade à atividade proposta na roda de conversa. Na aula seguinte, retomamos os questionamentos e propusemos a localização das informações nos textos selecionados pelos alunos. Propusemos a localização das seguintes informações: o título, a seção, o nome do autor, o problema e a referência a alguma notícia anterior. Com uma finalidade didática, optamos por conduzir explicitamente a localização das informações.

- 1 **PP** Como é o nome da seção onde se encontra a carta do leitor?
- 2 **FC** Opinião do leitor.
- 3 **PP** Ao texto enviado pelo leitor têm um título?
- 4 **FC** Sim.
- 5 **PP** Gente, o título é essa frase exposta no início que tem a finalidade de dizer o tema central do texto e chamar a atenção dos leitores. Ele resume em poucas palavras a informação principal do texto. Os títulos são muito importantes no jornal.
- 6 **PP** Vou fazer uma pergunta bem difícil. Vamos lá. Vocês acham que o autor dessa carta escreveu o texto do jeito que está publicado no jornal?
- 7 **A1** Com certeza, professora.
- 8 **PP** Qual dupla aí percebeu que as cartas são bem curtas e geralmente, tem apenas um parágrafo?
- 9 [...]
 - 10 **PP** Os textos que vocês escolheram podem ter sido editados para ocuparem um espaço pequeno.
Gostaria que focassem comigo o conceito no slide.
“A carta do leitor possibilitar ao leitor de um jornal ou revista dialogar com a equipe responsável pela publicação. Neste tipo de carta, o leitor expressa a sua opinião e a comunicação ocorre entre o leitor e a equipe do jornal.
A equipe costuma publicar apenas uma parte do texto devido à restrição do espaço.

A estrutura da carta do leitor é assim:

- a) Local e data: indicam o dia, mês e ano;
- b) Vocativo: expressa o modo de tratar o editor;
- c) Corpo do texto: contendo a opinião do autor;
- d) Despedida;
- e) Assinatura.”

Vamos ler juntos novamente em voz alta, turma?

OPINIÃO DO LEITOR

Transporte público

Londrina já teve um ótimo sistema de transporte coletivo, principalmente nos anos 1990 e 2000. Hoje, o usuário é obrigado a conviver com atrasos, ônibus velhos, desconfortáveis, lotados, sem manutenção. Na reportagem "Passageiros reclamam de alterações em linhas de ônibus" (Cidades, 06/06) a CMTU como sempre tenta justificar o serviço ruim. Só na opinião do "gênio" que inventou esse tal "integra fácil" esse sistema funciona. Na linha 308, por exemplo, atrasos de dez a 15 minutos viraram rotina. Como alguém imaginou que um ônibus que faz o itinerário do Interlagos ao Bandeirantes, num trânsito caótico como o de Londrina, teria pontualidade? E depois querem que o povo use o transporte coletivo, com o cidadão tendo o serviço de carros de aplicativos na palma da mão.

RUBENS BARBOSA JÚNIOR (gestor de RH) - Londrina

EM DUPLA

Localize o título da Carta do Leitor que você e seu colega recortaram do jornal e cole um colante

Localize a seção do Jornal na qual foi publicada a Carta do Leitor e cole um colante

Quantos parágrafos tem na Carta do Leitor?

Localize o nome do(a) autor(a) e cole um colante

O(a) autor(a) da Carta do Leitor se refere a alguma notícia? Localize e pinte de amarelo.

Qual é o problema denunciado pelo(a) autor(a)?
Pinte de verde.

FONTE: A autora (2001).

De acordo com Talizina (2000), a mediação do professor não se concentra inicialmente em solicitar que os alunos memorizem os conteúdos apresentados. Não se trata de reproduzi-los pela memória, pois o processo de apropriação ocorre gradualmente no decorrer do desenvolvimento das tarefas mediante o planejamento de condições necessárias para se efetivar a aprendizagem. Apresentamos aos alunos, conforme descrito à linha 10, os elementos que compõem a estrutura da carta do leitor, com a finalidade de inicialmente organizar as informações, para que comparem-nas com o material textual que dispunham concretamente em mãos, extraído do jornal.

A regra lógica dessa mediação incitada pela tarefa se relaciona com o conceito de carta do leitor e de suas características, a se apresentar concretamente de modo diferente nos veículos de comunicação. Notemos que há uma expansão do diálogo mediante os materiais didáticos dispostos: a) primeiro um estudo preliminar para conhecer as condições conceituais a respeito do gênero carta; b) a apresentação de exemplo real de uma carta do leitor que circula socialmente; c) a pesquisa da carta do leitor no suporte do jornal impresso para ampliar a experiência conceitual do gênero carta do leitor. O movimento dessa etapa denomina-se como tarefa ou situação materializada inicial de referência (TALIZINA, 2001; NÚNEZ, 2009), a consistir numa fase importante, pois a realização das atividades previstas são fundamentais para a apropriação dos componentes do conceito de carta do leitor.

Outra importante informação foi a de que, no planejamento didático da aula, enfatizamos sempre a leitura em voz alta e nos apoiamos em Talizina (2009), que afirma ser a oralidade uma forma de pensar e auxiliar na descrição do objeto ou processo, contribuindo para alcançar o aspecto teórico do conteúdo.

A partir do trabalho realizado, propusemos uma atividade de comparação entre dois textos: uma carta pessoal e uma carta do leitor. As questões norteadoras propostas para os alunos foram as apresentadas no Quadro 11.

QUADRO 11: ROTEIRO COM AS QUESTÕES DE DISCUSSÃO

Questões norteadoras: comparação entre a carta pessoal e a carta do leitor.

1. Qual é o assunto de cada um dos textos?
2. Vocês conseguem identificar e nomear os gêneros dos textos apresentados?
3. É possível identificar as semelhanças e as diferenças entre ambos os textos? Quais?
4. Para quem o autor escreveu o primeiro texto? De acordo com a sua opinião, qual motivo da mensagem do André na primeira carta?
5. Quem é o destinatário do segundo texto? Qual é o motivo que levou Nilson escrever o texto?
6. Na opinião de vocês, o texto que foi mais lido foi o de André ou de Nilson? Por quê?

FONTE: A autora (2021).

Essas questões tiveram como base de análise os textos apresentados no Quadro 12.

QUADRO 12: CARTAS DO LEITOR ANALISADAS

<p>Ipê, Brasília, 6 de dezembro de 1960 Papai, Como você me pediu para lhe escrever escrevo-lhe agora. Tudo vai bem aqui, espero que aí esteja também. (...) (...) Bruno está há cinco dias sem tomar banho, vovó disse que se ele não tomar hoje não sabe o que fará com ele. Diga isso à mamãe não se esqueça. Lembrança a ela a você e a Cristiana do André Hi!! Esqueci-me de dizer-lhe que demorei a escrever porque não achei papel e caneta acabo de escrever porque Melia está saindo. De: André Lara Resende</p>	<p>COBRAS</p> <p>Oi, pessoal da <i>CHC</i>! Eu me chamo Nilson Paulo. Tenho 11 anos e sou louco pela revista. Eu e o meu irmão adoramos a <i>CHC</i>. Gostaríamos que vocês publicassem uma matéria falando sobre as várias espécies de cobras que existem. Não se esqueçam de publicar minha carta, por favor!</p> <p>Nilson Paulo. Paracambi/RJ.</p> <p><i>Olá, Nilson! Publicamos um artigo sobre cobras na CHC 126. Confira!</i></p>
<p>Retirado de: https://correioims.com.br/carta/carta-diario-de-uma-crianca/</p>	<p>Retirado de: Revista de Divulgação Científica para Crianças. Ano 17. Nº 1491</p>

FONTE: REVISTA NOVA ESCOLA (2015, s/p).

Apresentamos um recorte do diálogo a respeito da questão 3., referente à identificação das semelhanças e diferenças entre ambos os textos.

- 1 **PP** Turma, depois de tudo que já falamos nas aulas anteriores, será que conseguimos tirar do texto dados para comparar as suas semelhanças e diferenças? Vamos começar pelas semelhanças?
- 2 **A1** Os dois têm ... uma mensagem.
- 3 **A2** Um foi escrito pelo André e o outro pelo Nilson.
- 4 **PP** Sim, são os dois autores do texto. Após o nome do Nilson, o que se

- indica no texto?
- 5 **A3** Paracambi, RJ.
 - 6 **PP** Correto, o local, a cidade onde o autor da carta mora.
 - 7 **A4** Com certeza, professora.
 - 8 **PP** Onde podemos localizar a quem se destina tais cartas?
 - 9 **A5** No começo do texto. Na parte de cima
 - 10 **PP** Ok, mas especificamente a quem? (insistimos na resposta).
 - 11 **A6** O primeiro para o pai e o outro para o pessoal da CHC.
 - 12 **PP** A expressão “papai” parece algo mais íntimo, uma linguagem mais familiar?
 - 13 **FC** Sim.
 - 14 **PP** A carta 2 é uma carta do leitor. Concordam comigo? Vejam bem. Nilson pede com clareza que publiquem a carta e também faz um pedido bem específico.
 - 15 **A1** Escrever um assunto sobre cobras.
 - 16 **PP** Agora, vamos trabalhar individualmente. Entregarei uma folha para que respondam a algumas questões.

FIGURA 7. ATIVIDADE INDIVIDUAL: COMPARAÇÃO ENTRE CARTA PESSOAL E CARTA DO LEITOR

Se fosse você quem tivesse escrito estes textos, para quem você enviaria:

a primeira carta? (contando as suas férias)
eu enviaria para um amigo

a segunda carta? (solicitando uma matéria sobre cobras)
eu enviaria para falar de lambrima

A partir de nossas reflexões, podemos concluir
li carta pessoal e diferente da carta do leitor porque foi feita por mim

CARTA PESSOAL		CARTA AO LEITOR	
Estrutura do texto	<i>data, local, localidade, hora</i>	Estrutura do texto	<i>título, texto, autor, local</i>
Principais diferenças	<i>abertura, assunto, fechamento, pessoal</i>	Principais diferenças	<i>argumentação, continuidade, nacional</i>
Função/objetivo		Função/objetivo	<i>opinar</i>
Modo de circulação	<i>cartas, email</i>	Modo de circulação	<i>publicadas, jornais</i>

FONTE: A autora (2021).

Diante da análise das respostas do aluno, destacamos que, para Talizina (2001), a orientação no decorrer das atividades compõe-se de questionamentos dirigidos aos alunos e planejados pelo professor, com sustentação na estrutura conceitual do conteúdo. Intencionalmente planejamos tais questionamentos para, ainda na etapa da tarefa materializada, analisar como o aluno organiza as informações e formula os seus conceitos, a ter como referência uma organização concreta no papel.

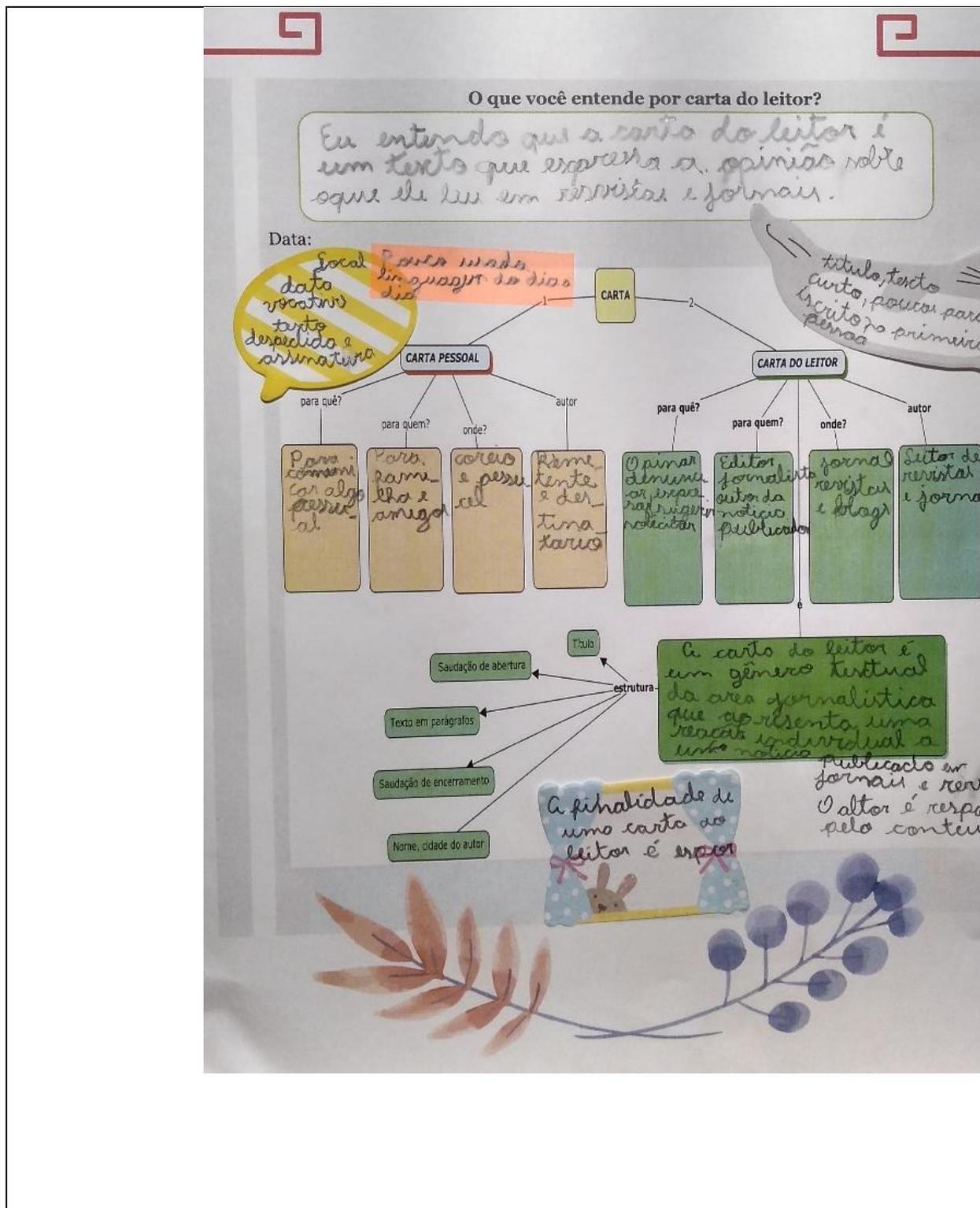
A tarefa individual proposta no quadro foi intencionalmente planejada e direcionada para a construção correta e racional de se comparar a carta pessoal e a carta do leitor a partir de critérios estabelecidos. A decisão em apresentar uma folha de atividades mais sistematizada ocorreu para que tivéssemos maiores condições de captar informações a partir da individualização do processo de estudo. A atividade não visava que os alunos reproduzissem pela memória ou aplicassem os conceitos até então desenvolvidos, já que tínhamos consciência que o conceito de carta do leitor ainda estava em formação.

Consideramos que a atividade impressa constituiu um apoio externo para que os alunos expressassem, por meio da linguagem escrita, os seus conhecimentos ao responder as questões. Intencionalmente, planejamos tarefas com estilos diferentes, a suscitar ações manipulativas externas e evitar a proposição de tarefas idênticas que conduziram a “[...] uma automatização prematura” do objeto de assimilação (NÚNEZ, 2009, p.107). De acordo com Núñez e Pereira (2018), a ação convocada pela atividade se transforma em uma ação teórica apoiada em palavras e conceitos verbais a que o aluno tem a oportunidade de repensar a sua compreensão dos conceitos e procedimentos. Essa atividade esteve relacionada à última atividade proposta na unidade temática, que foi a elaboração de uma situação materializada por meio de um gráfico que sintetizou todo o processo realizado e forneceu insumo para avaliar os movimentos de formação conceitual dos alunos.

A última atividade dessa unidade temática foi a elaboração individual de um mapa organizativo, a comparar a carta pessoal e a carta do leitor. Foi solicitado aos alunos que observassem a representação gráfica e tivessem a atenção em relação aos itens que definiam o esquema de modo a deixar mais evidentes os pontos de análise. Esse mapa de atividade teve como ponto de partida a questão norteadora: “O que você entende por carta do leitor?”. Distribuimos as folhas de atividade e

oferecemos post-its para que os alunos pudessem usar o recurso conforme desejassem.

FIGURA 8: MAPA DE ATIVIDADE: NÚCLEO CONCEITUAL DA CARTA DO LEITOR



FONTE: A autora (2021).

Para a realização do mapa da atividade, projetamos o mesmo no slide e primeiramente percorremos toda a sua estrutura para que os alunos se familiarizassem com ela.

- 1 **PP** Pessoal, vocês têm em mãos um mapa de atividade. Com ele podemos organizar nossas ideias de um modo mais preciso. Alguém já trabalhou assim?
- 2 **FC** Não.
- 3 **PP** Podemos elaborar mapas de atividade com muitas finalidades: para estudar, para organizar um passo a passo. No topo do mapa tem um título ...
- 4 **A1** Núcleo conceitual. Carta do leitor.
- 5 **A2**
- 5 **PP** Muito bem. Localização precisa. A primeira tarefa será responder com as suas palavras o que, para você, é a carta do leitor.
- 6 **A3** Para escrever nossa opinião, professora?
- 7 **PP** Não, a opinião é algo pessoal, correto? É para escrever de um modo pessoal o conceito de carta do leitor. A intenção é defini-la, ok?
- 8 **A4** Definição ... não tô entendendo.
- 9 **A5** No começo do texto. Na parte de cima
- 10 **PP** Gente, vou voltar o slide onde definimos o conceito de carta do leitor. Definir é dizer o que algo é, as suas características. Para definir usamos as palavras com maior cuidado e com o máximo de cuidado. Não falamos uma definição sem ter atenção em cada palavra.
- 11 **A6** No questionário da prova escrevo assim, se não eu erro ...
- 12 **PP** Precisamos ser cuidadosos com as palavras e buscar aquelas que melhor possam expressar o que pensamos. Não podemos pensar e escrever de qualquer jeito, se não a outra pessoa pode entender algo que a gente não quis dizer.
- 13 **FC** Sim.
- 14 **PP** Não tem problema, vamos voltar sempre que necessário para o conceito.
 “A carta do leitor possibilitar ao leitor de um jornal ou revista dialogar com a equipe responsável pela publicação. Neste tipo de carta, o leitor expressa a sua opinião e a comunicação ocorre entre o leitor e a equipe do jornal.
 A equipe costuma publicar apenas uma parte do texto devido à restrição do espaço.
 A estrutura da carta do leitor é assim:
 a) Local e data: indicam o dia, mês e ano;
 b) Vocativo: expressa o modo de tratar o editor;
 c) Corpo do texto: contendo a opinião do autor;
 d) Despedida;
 e) Assinatura.”

Observamos, nesse recorte de diálogo, que os alunos foram cuidadosos e atentos à solicitação, pois chamou-lhes a atenção o sentido de conceituar e definir. Desdobramos o diálogo, porque entendemos que a ação de conceituar e definir são essenciais na formação dos conceitos científicos. Entendemos que os alunos não

alcançam uma maturidade plena para compreender o que seja um conceito, porém, acreditamos que sejam plenamente capazes de elaborar construções muito significativas ao pensar sistematicamente sobre um objeto a ser assimilado. Consideramos fundamental que os alunos verbalizem os seus conhecimentos durante a realização das tarefas, de modo que “[...] a ação vai se transformando em uma ação teórica, fundamentada em palavras e conceitos verbais (NÚNEZ; PEREIRA, 2016, p.253).

Na unidade didática realizada, a finalidade foi a de desenvolver a etapa de formação da ação no plano material ou materializado. Conforme expõe Núnez (2009), a diferença entre a forma inicial da ação material ou materializada não está no seu aspecto operacional, mas no modo de representação do objeto de estudo. De acordo com Galperin (2001b), na etapa material ou materializada,

O sujeito recebe o instrumento “em suas próprias mãos” e torna-se dono da situação, enquanto, na sua ausência, ele se torna um executante passivo, que depende das indicações dos outros. Isso [...] se manifesta claramente na assimilação do conceito. Em sua palavra, “a ação materializada” constitui um contato direto com a realidade (GALPERIN, 2001b, p.36).

Na ação material o objeto de estudo, é o próprio objeto, e na forma materializada, conta-se com um modelo ou uma representação que possui em sua estrutura os aspectos essenciais do objeto de assimilação. Cumpre observarmos que a etapa de formação da ação no plano material ou materializado não se esgotou mediante a finalização do trabalho realizado na Unidade Didática I, uma vez que os alunos apenas iniciaram a realização da ação no plano externo. Na Unidade Didática II, a etapa continua em ação de “[...] forma desdobrada, detalhada, realizando todas as operações que entram na composição da ação” (NÚNEZ, 2009, p.107). Destacamos que, a partir da apresentação dos dados, das mediações nos diálogos coletivos e no estilo das atividades propostas, o aluno executou a ação e nós controlamos o cumprimento de cada uma das operações (NÚNEZ, 2009). A significativa característica das atividades realizadas recaiu sobre a reflexão e a discussão, enquanto as atividades foram produzidas.

O mapa de atividade é o portador de informações que “[...] se fazem necessárias para executar a atividade, seguindo um plano definido (NÚNEZ, 2009, p.108)” e se constitui como um apoio externo para favorecer a organização do

processo de assimilação dos conceitos, para regular e controlar o processo. O mapa produzido pela aluna individualizou o seu processo e se constituiu como um apoio externo para a realização da atividade de produção coletiva da carta do leitor a ser desenvolvida na Unidade Didática II. Em relação ao conteúdo, o mapa de atividade apresentou as características essenciais da carta pessoal e da carta do leitor de modo que o aluno pudesse refletir os traços essenciais do conteúdo estudado. A forma do mapa se apresentou por meio de um esquema preparado pela pesquisadora em colaboração com o aluno.

4.1.2 A Unidade Didática II: características discursivas da carta do leitor e produção textual coletiva

A Unidade Didática II: características discursivas da carta do leitor e produção textual coletiva, conforme indica o Quadro 13, compreende um processo que visa: a) a leitura e a interpretação de um texto jornalístico assinado por um autor para ser ler e interpretar as suas características discursivas; b) produzir coletivamente uma carta do leitor.

QUADRO 13. BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA III

BASE ORIENTADORA DA AÇÃO	
▪ Unidade didática II	Características discursivas da carta do leitor e produção textual coletiva.
▪ Tema	Carta pessoal e carta do leitor
▪ Previsão de encontros	9, 10, 11, 12, 13 e 14
Tarefas de estudo 4 e 5	
• Conteúdo escolar	Conceito de carta pessoal e de carta do leitor.
• Objetivo geral de ensino	Obter a assimilação do conceito de carta do leitor e da habilidade de expressar eticamente os próprios argumentos a partir de uma opinião ou fato para convencer o leitor.
• Habilidade geral	Saber produzir uma carta do leitor com o propósito de convencer o leitor a respeito de uma opinião ou fato, sendo capaz de mobilizar as ações assimiladas durante o estudo, apresentando os argumentos a favor ou contra um fato ou opinião de modo ético.
• Habilidades específicas	<ol style="list-style-type: none"> 4. Identificar nos textos da carta de leitor as características discursivas. 5. Identificar tema, ideias principais e o argumento no texto da carta do leitor.

	6. Produzir uma carta do leitor coletivamente.
• Motivação	Apresentar, para os alunos, as habilidades a serem desenvolvidas de modo visível. Discussão coletiva em Roda de Conversa, retomando os elementos estruturais da carta do leitor e as ações que foram assimiladas nas tarefas de estudo anteriores. Utilização de recursos de ensino: atividades impressas, a Revista Sem Terrinha e textos reais extraídos de revistas e jornais impressos e on-line. Mobilização dos temas relacionados ao cotidiano da comunidade do assentamento.
Tarefa de estudo 4, realizada em duplas e coletivamente	<u>Ação 6</u> : revisão conceitual das características estruturais e finalidade de carta do leitor. <u>Ação 7</u> : estudo coletivo de texto de carta do leitor para: a) localizar informações e argumento na carta do leitor; b) destacar o uso dos argumentos no sentido de que estes expressam uma ideia, uma opinião ou um raciocínio empregado para convencer alguém a mudar de opinião ou considerar uma opinião diferente daquela que se possui; c) entender que os argumentos podem ser empregados de modo oral ou escrito; d) compreender a diferença entre fato e a opinião sendo capaz de localizar, sistematizar e reconhecê-los no texto do autor; e) produzir coletivamente uma carta de modo a experienciar o que foi aprendido.
Tarefa de estudo 5, realização em duplas	<u>Ação 8</u> : planificar as etapas mais amplas de produção do texto, organizando o processo na lousa junto dos alunos. <u>Ação 9</u> : redigir junto dos alunos na lousa a versão da carta do leitor.
• Avaliação	Os alunos serão avaliados: a) pela expressão oral e organização das ideias, coordenação de ponto de vista com os demais colegas; b) pela capacidade de identificar, reconhecer as características essenciais da carta pessoal e de carta do leitor; c) pela capacidade de representar graficamente os conceitos trabalhados avaliando, no coletivo, se os alunos se apropriaram do conceito; d) avaliar se os alunos entenderam que a opinião configura-se como o posicionamento defendido pelo autor a respeito do assunto, com o argumento composto pelas ideias, fatos utilizados pelo autor para exemplificar, bem como raciocínio expressado pelo autor para defender a sua opinião.
• Recursos	Lousa, post-it; jornais impressos, fichas impressas de modelos de carta do leitor que circulam on-line, caderno de sala.

FONTE: A autora (2021).

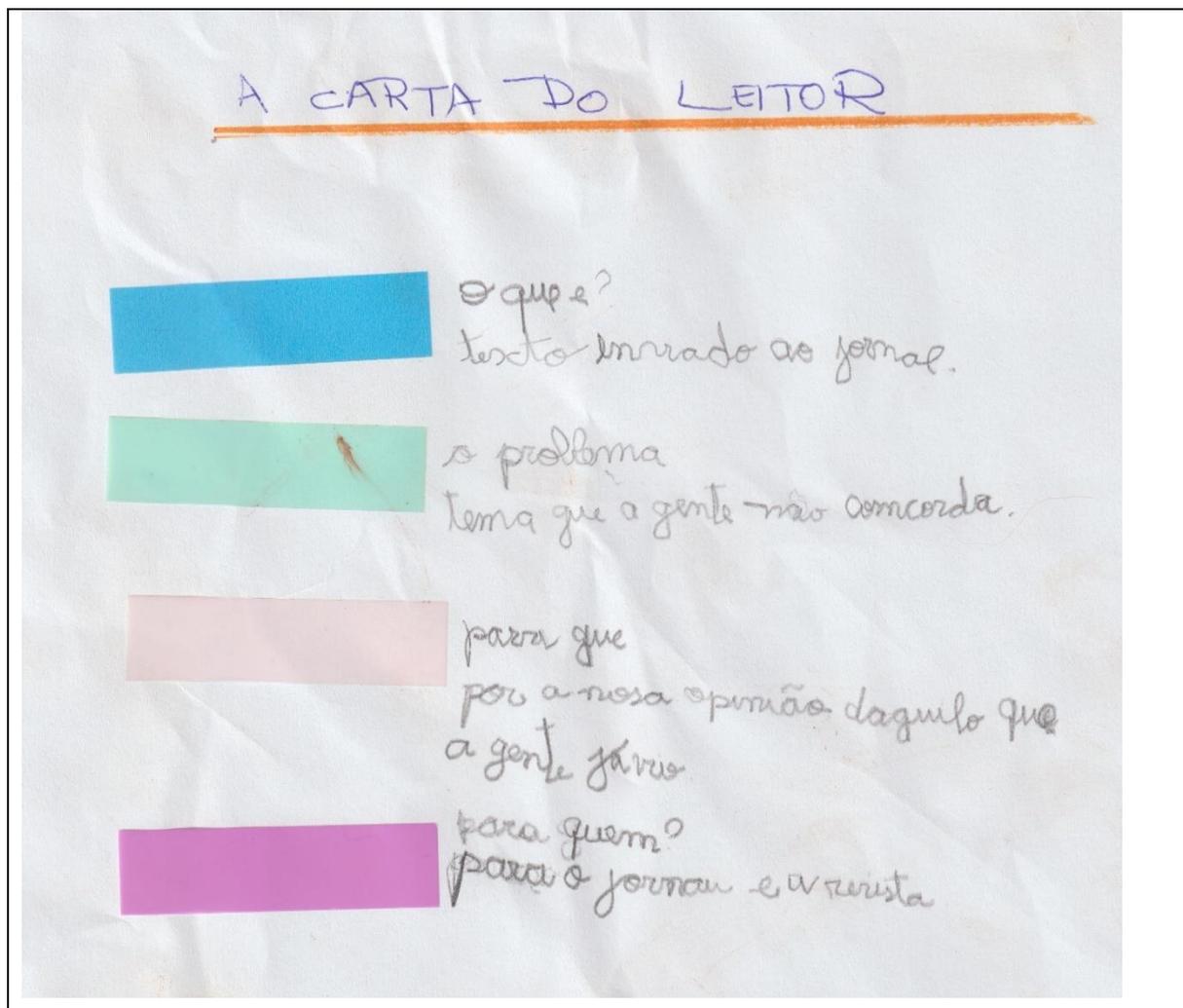
Nesta segunda unidade didática, o desenvolvimento da base orientadora da ação, a etapa de formação da ação no plano material ou materializado, se consolidou por meio da realização das tarefas de estudo que visavam a produção coletiva de uma carta do leitor em que os alunos experienciassem a mobilização das ações assimiladas durante o estudo da primeira unidade didática. Iniciamos o trabalho a solicitar aos alunos a elaboração de um esquema individual em

que constasse as principais ideias que foram estudadas nos encontros anteriores. Dessa vez, entregamos uma folha sulfite em branco e post-its para que tivessem a liberdade de escolher a forma de representar o esquema.

Para o desenvolvimento da tarefa de estudo 4, a ação de estudo 6, os alunos não contaram com uma orientação intensiva. Igualmente, não foi solicitado que retomassem o mapa da atividade como fonte de consulta ou para que se ativessem a qualquer particularidade dos definidores da carta do leitor: “o que é?”, “o problema”, “para quê?” e “para quem?”. A turma se movimentou para trocar as informações entre os colegas. O movimento dos alunos pelas carteiras dos colegas não foi algo característico durante o desenvolvimento das aulas, sendo um hábito muito comum do clima de estudo das próprias turmas. A circulação de informações favorece a oportunidade de “[...] repensar sua compreensão dos conceitos e procedimentos quando resolve um problema” (NÚNEZ, 2009, p.181).

FIGURA 9: ESQUEMA CONCEITUAL INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR

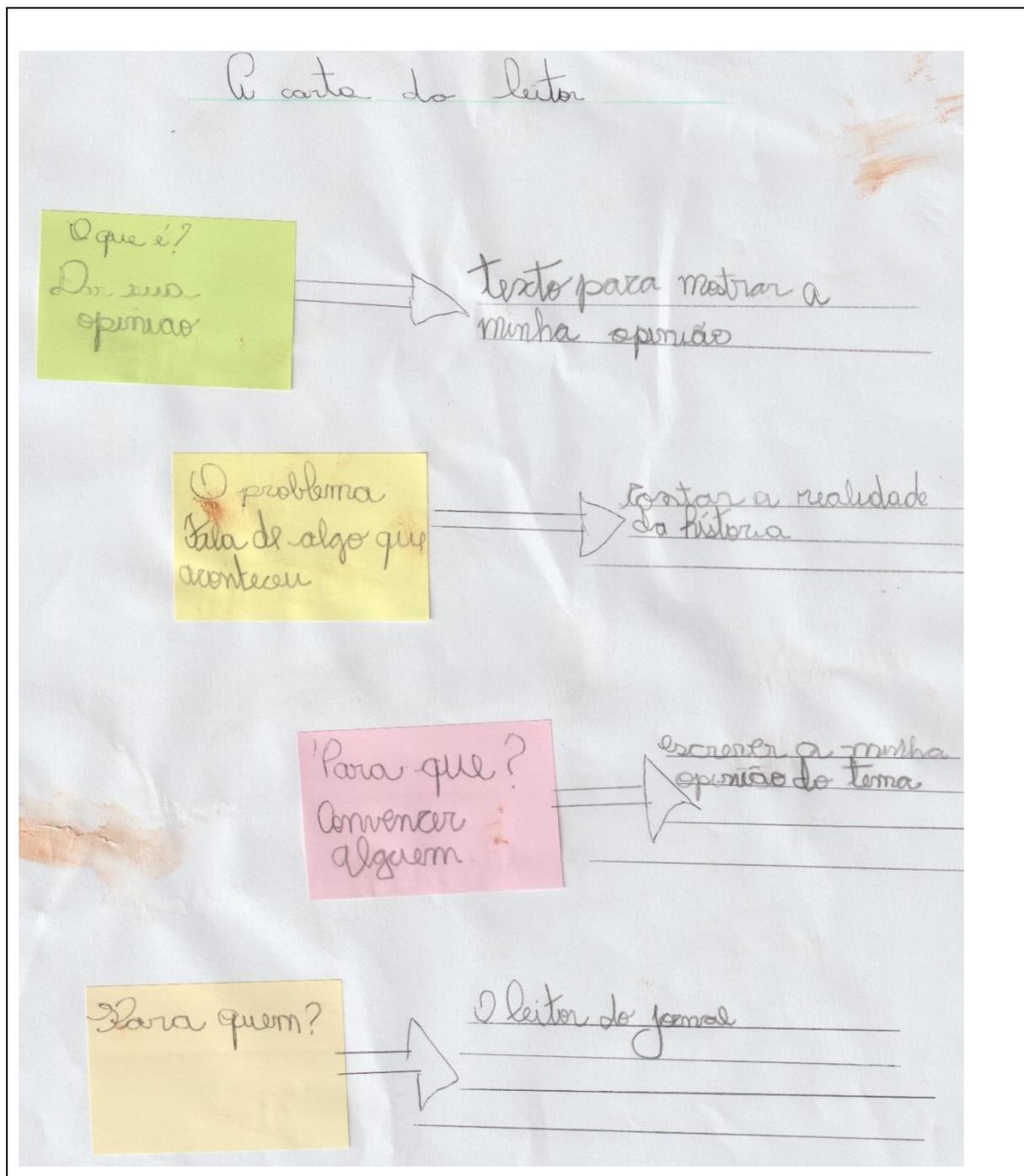




FONTE: A autora (2021).

No esquema conceitual produzido pelo aluno,, constatamos que a assimilação do conceito de carta do leitor ainda estava em processo de formação.

FIGURA 10: ESQUEMA CONCEITUAL INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR



FONTE: A autora (2021).

Durante a realização da tarefa, os alunos consultaram a ficha do mapa de atividade que havia sido elaborado na primeira unidade didática. Essa estratégia se mostrou relevante porque os alunos criaram um vínculo material com aquele material, considerando-o como “[...] um nível de ajuda externo, ou seja, como uma ferramenta da atividade” (NÚNEZ, 2009, p.110).

O mapa de atividade individual proposto no início da segunda unidade didática constitui-se também como uma estratégia de transição para a etapa da

linguagem externa, que é seguida pela etapa da formação da ação no plano mental em que a forma mental da ação significa, pois “[...] a ação de orientação se realiza no plano interno, seus elementos estruturais são as representações, os conceitos, as operações que se realizam ‘para si’” (GALPERIN, 2001a, p.96). As tarefas e as ações de estudo propostas na segunda unidade visam ao desenvolvimento da linguagem externa por meio da qual os alunos permanecem ainda realizando atividades. A finalidade é que os alunos consigam: a) localizar informações e argumento na carta do leitor; b) destacar o uso dos argumentos no sentido de que expressarem uma ideia, uma opinião ou um raciocínio empregado para convencer alguém a mudar de opinião ou considerar uma opinião diferente daquela que se possui; c) entender que os argumentos são empregados de modo oral ou escrito; d) compreender a diferença entre fato e a opinião, a ser capaz de localizar, sistematizar e reconhecê-los no texto do autor; e) produzir coletivamente uma carta de modo a experimentar o que foi aprendido.

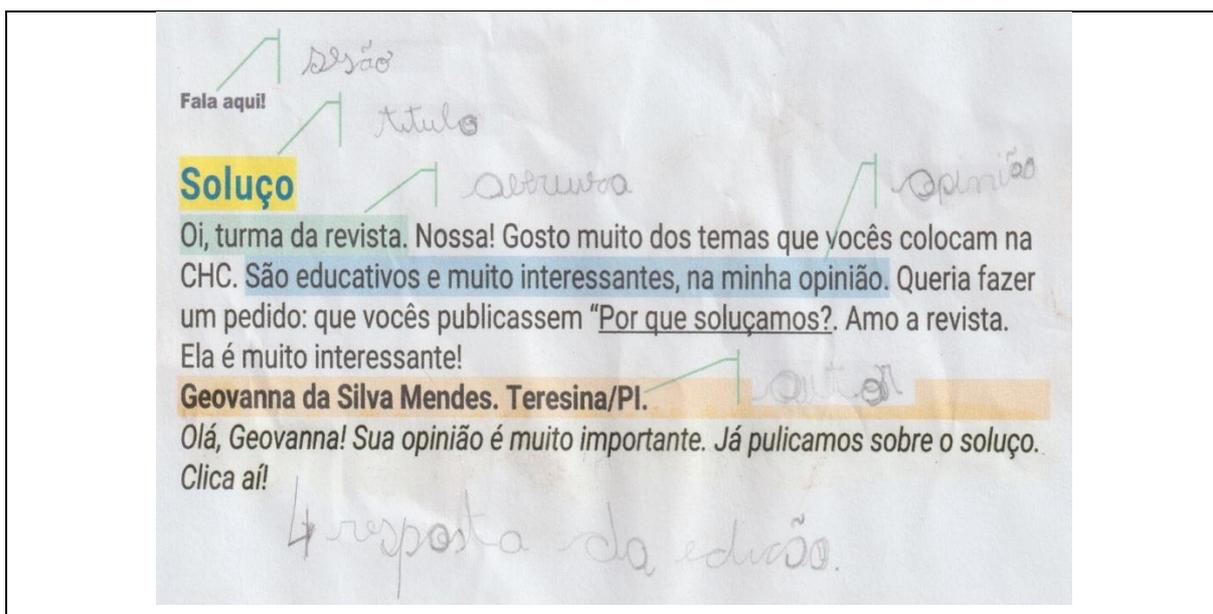
No mapa de atividade elaborado individualmente pelos alunos, consideramos que ainda estão aprendendo o conceito. Aprender é um processo e não um momento definido e implica em “[...] utilizar a informação, e não memorizá-la (NÚNEZ, 2009, p.111)”. Galperin (2001c), ao se referir à etapa da linguagem externa, aponta que o sujeito se esforça o tempo todo para representar para si o objeto em estudo. O uso dos definidores expressos pelos alunos oferece um indicativo de que estão dispendo de aspectos simbólicos expressos em linguagem escrita que representam o conceito de carta do leitor. Desta feita, salientamos a decisão da turma, como um todo, de se movimentar e retomar o apoio externo do mapa da atividade elaborado na primeira unidade didática.

Em ambas as representações esquemáticas dos alunos, as representações conceituais da carta do leitor (“o que é?”) se expressaram na escrita e os alunos redefiniram a compreensão dos conceitos articulando os seus conceitos. Na representação do quadro , o aluno se ateve mais ao veículo de comunicação que reproduz a carta do leitor, sendo, portanto, mais uma exemplificação do meio de circulação. Na representação do quadro, a aluna sofisticou a organização dos indicadores, a defini-los ou ressaltar a sua interpretação. O seu entendimento igualmente se mostrou em um domínio diferente da representação do quadro, pela compreensão da carta do leitor como um tipo de texto que tem a finalidade de expressar a opinião, “contar a realidade da história” e “convencer alguém”. Essas

expressões verbais são indicativos da compreensão tanto da atividade quanto do conceito explicitado, sem o formalismo verbal realizado por nós à linha 14. Nesse sentido, reafirmamos as ideias de Núñez (2009, p.112), ao entender que “[...] a linguagem se transforma em via de compreensão na aprendizagem” e o fato de expor por meio da escrita o pensamento possibilita ao aluno a progressiva conscientização daquilo que já sabe e daquilo que desconhece, a contribuir, assim, para o processo de assimilação de conceitos.

Em outro encontro, realizamos uma atividade de caráter mais didático para que os alunos localizassem as informações nas cartas do leitor. Entregamos o material com os textos e projetamos os mesmos nos slides. O primeiro texto analisado coletivamente foi “Solução”, conforme indica a Figura 11.

FIGURA 11: CARTA DO LEITOR: ATIVIDADE DE LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO



FONTE: A autora (2021).

- 1 **PP** Aqui no slide tem uma carta do leitor que foi publicada na Revista Ciência Hoje para crianças. Junto comigo, vamos localizar algumas informações? No início, o que a frase “Fala aqui!” mostra para gente?
- 2 **A1** O título.
- 2 **A2**
- 3 **PP** Certeza, minha gente? Onde se encontra o título?
- 4 **A3** No soluço.
- 5 **PP** Perfeito! A frase “Fala aqui!” indica a seção da revista. O espaço destinado a publicar a carta dos leitores. Todo mundo comigo?
- 6 **FC** Sim.
- 7 **PP** A seção faz uma chamada de atenção para quem lê mostrando que os textos publicados ali são dos leitores. O título da carta pode ser elaborado tanto pelo autor quanto pela equipe da redação. Um

- tempinho para vocês registrarem no campo da folha onde se encontra a seção e o título.
- [...]
- 8 A4** Na parte pintada em verde, o que ela caracteriza?
- 9 A5** O começo da carta.
- 10 PP** Sim, chamamos isso de abertura. Vocês observaram o tom mais leve? Quem é a turma à qual se refere a Geovanna?
- 11** [...]
- 12 PP** Gente, para quem a Geovanna enviou a carta?
- 13 FC** Ao pessoal da revista.
- 14 PP** Ufa! Melhorou. No trecho destacado em azul, a Geovanna expressou a sua opinião afirmando que as matérias são interessantes e educativas. Lembra que a carta do leitor pode expressar também a nossa opinião?
- 15 FC** Sim, tia.
- 16 PP** Agora, quero que encontrem o autor e a resposta da edição e escrevam.

Nesta etapa, esperamos que a ação verbal dos alunos se encaminhe para expressar de modo completo e plenamente correto a ação realizada com o objeto estudado, bem como com a comunicação da ação, subordinando-se às exigências de compreensão para outras pessoas, isto é, à consciência social (GALPERIN, 2001b). A tarefa de estar diante de um texto e ser capaz de localizar as informações, identificando-as, reflete-se no aprimoramento do pensamento e da linguagem, conduzindo-se a uma linguagem mais aprimorada. Saber identificar os elementos estruturais e narrativos mais amplos no texto indica uma compreensão leitora mais sofisticada. A ação de habilmente localizar as informações indicaria que ela está sendo assimilada de modo correto e consciente. A mediação realizada oralmente no coletivo orientou a ação de forma detalhada. Notamos que a condução do diálogo indicou a nossa insistência em enfatizar as características e elementos que eram, inicialmente, descobertos diretamente pela percepção (NÚNEZ, 2009), como se indica na rápida resposta do aluno A1 na linha 2. Diante da insistência de nosso questionamento, os alunos se esforçaram para compreender as solicitações, a expressar respostas que indicavam a compreensão do que estava sendo analisado, no caso, a estrutura e os elementos textuais. No entanto, não consideramos que o trabalho realizado coletiva e individualmente alcançou a “lógica dos conceitos” (NÚNEZ, 2009, p.113), o que é esperado apenas ao final da etapa da formação da ação no plano externo da linguagem. Por essa razão, propusemos outra atividade para trabalhar a significação do conteúdo conforme expomos nas Figuras 12 e 13.

FIGURA 12: AS CARACTERÍSTICAS DA CARTA DO LEITOR: TEXTOS DE ESTUDO 1

TEXTO 1

Adote um pet ●

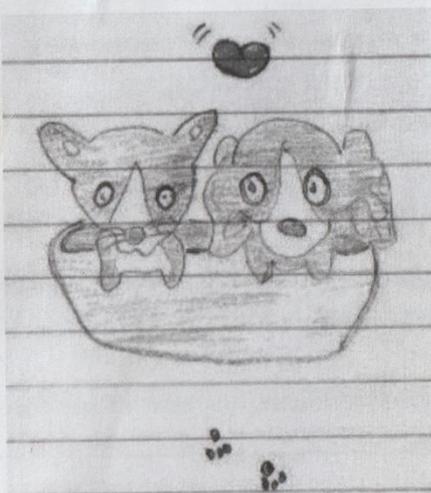
Oi, *CHC*. Meu nome é Julia, tenho 8 anos e adoro a revista. Gostaria que vocês publicassem uma matéria sobre a importância da adoção de animais. Espero que gostem da minha sugestão. Beijos e abraços para Diná, Zíper e o Rex. Adotar é tudo de bom!

Julia Bernardes Parron, Rio Verde- MT ●

Oi, Julia! Que boa ideia! Vamos pensar em um texto sobre esse tema, pode esperar! Rex, Diná e Zíper mandam beijos e abraços.

Retirado de <http://chc.org.br/artigo/fala-aqui-298/>. Acesso em: 27 MAI 2019.

titulo ● assunto ●
autora ●



FONTE: A autora (2021).

FIGURA 13: CARTA DO LEITOR: TEXTOS DE ESTUDO 2 E 3

TEXTO 2

Superpoderes

Querida CHC. Somos alunos 4º ano e adoramos a CHC, usamos durante todo ano. Aprendemos enquanto nos divertimos. A professora disse que escrevíamos uma carta de leitor, foi unânime a escolha de escrever para vocês. Usamos os contos, poemas, o Rex, informações das seções de profissões, animais, curiosidades para nossa aprendizagem. Gostaria que vocês publicassem a história dos super-heróis. Beijos para todos, especialmente para o Rex.



Alunos do 4º ano C. Escola Estadual Lions Clube. Araras/SP.

Que sintonia, pessoal! Nesta edição há um artigo incrível sobre os superpoderes dos super-heróis. Divirtam-se! O Rex manda beijos!

Retirado de <http://chc.org.br/artigo/fala-aqui/>. Acesso em 25 MAI 2019

TEXTO 3

Cabeça de jacaré

Eu li a matéria sobre jacarés e crocodilos na CHC 224. Achei legal! Gostei da parte que fala sobre o crânio do crocodilo. Como vocês sabem que um crânio de jacaré é mais longo que de um crocodilo? Vocês abriram um jacaré e um crocodilo para saber? Espero resposta! Abraços. Até a próxima!



Pedro Martins Debortoli. Penha/SC.

Oi, Pedro! Quem dá as informações para os textos da CHC são cientistas. Cada um é especializado em uma área. O texto que você leu veio de um especialista em crocodilos e jacarés. Até a próxima!

FONTE: A autora (2021).

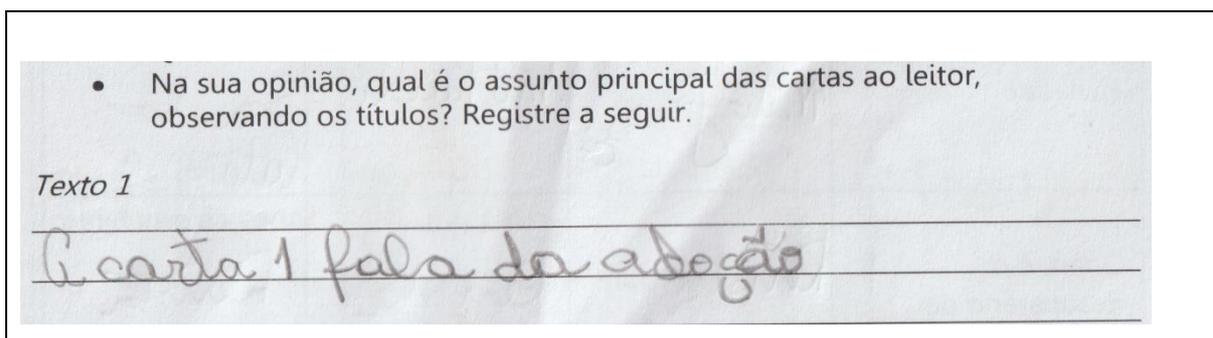
Os alunos receberam colantes para realizar a atividade individualmente. A tarefa consistia em realizar primeiramente a leitura silenciosa de cada uma das cartas e montar uma legenda de cores para localizar o título, o assunto principal, a autora e a despedida. A resolução da atividade foi efetivada de modo esperado.

Estivemos atentos para visualizar se algum aluno recorresse ao mapa da atividade em sua pasta de trabalho, o que não ocorreu.

Destacamos que, de modo amplo, as atividades propostas de localizar as informações se assemelham às atividades realizadas na primeira unidade didática. Em nossas análises posteriores, acreditamos que ser um equívoco na ordem do planejamento das tarefas. Sugerimos, aqui, uma autocrítica no sentido de uma ausência de reflexão prévia para evitar certas repetições desnecessárias, que se aproximam a uma postura memorística e tradicional. Será que realizar, mais de uma vez, atividades semelhantes, propicia a aprendizagem dos alunos de um modo generalizado? Será que realizar de modo semelhante uma determinada atividade implicaria no fato de os alunos realizarem com maior eficácia? Embora tenha sido um dos pontos muito questionáveis do planejamento da base orientadora da ação, os alunos realizaram bem a tarefa solicitada, o que nos indicou com maior segurança que os conceitos elaborados anteriormente em atividades que enfatizavam a linguagem oral estavam sendo convertidos em representações simbólicas mais sofisticadas.

A continuidade dessa atividade, bastante questionável em termos de sua estrutura didática, resultou em um registro das informações para se converter a linguagem oral em linguagem escrita.

FIGURA 14: REGISTRO DE INFORMAÇÕES DAS CARTAS DO LEITOR



• Na sua opinião, qual é o assunto principal das cartas ao leitor, observando os títulos? Registre a seguir.

Texto 1

A carta 1 fala da abogão

FONTE: A autora (2021).

FIGURA 15: REGISTRO DE INFORMAÇÕES DAS CARTAS DO LEITOR: ALUNO 1

Texto 2

História dos super-heróis.

Texto 3

Adoção do jacaré.

	Carta 1	Carta 2	Carta 3
De onde a carta foi enviada?	Rio Verde Mato Grosso	Coraras São Paulo	Penha Santa Catarina
Quem é o destinatário da carta?	Revista	Revista	Revista

Qual é o assunto?	Adoção	Super herói	Grêmio de jacaré
Quais as impressões do autor sobre o assunto abordado no assunto publicado na revista? Do que ele mais gostou?	Gosto da adoção	Perícia diversão	Curiosidade
Foi sugerido algo na carta analisada?	Notícia nova	Uma nova informação	Novas história
Como o autor se despediu?	Beijo abraço	Beijo	Espera a resposta
Quem é o remetente da carta?	Julia	Alunos do 4º	Pedro

FONTE: A autora (2021).

A realização da segunda parte da atividade, com a sistematização das informações no quadro, a partir das três cartas do leitor, foi precedida de uma pausa

para o diálogo com o coletivo da turma, com a intenção de explicar a estrutura do quadro, os seus itens e o que se esperava da ação dos alunos. A escolha por se trabalhar com três cartas do leitor foi proporcionar ações de estudo para a assimilação dos modelos e dos modos de se localizar informações importantes para caracterizar o gênero textual. Essa representação “[...] independente de qual seja o tema que se estuda (...) pode ser gráfica, espacial, descritiva-verbal” (DAVIDOV, 2017, p.182). Sendo assim, ao destacarmos com critérios lógicos (questões norteadoras presentes no quadro) os pontos de apoio do material e elaborar esquemas lógicos, permitimos “[...] ações de estudo mais adequadas para assimilação de conteúdos de caráter descritivo (DAVIDOV, 2020, p.182)”.

- 1 **PP** Quem gostaria de explicar para a turma a legenda que criou para encontrar as informações nas cartas gente?
- 2 Muitos alunos ergueram as mãos manifestando o interesse.
- 3 **PP** ... pode ser você?
- 4 **A1** Tá bom ...eu usei as cores para mostrar a diferença do título, da pessoa que escreveu a carta e o tema da carta.
- 5 **PP** Então, você usou o critério cor para identificar o título, os autores e o assunto da carta. Excelente. Esse modo de organizou te ajudou a entender melhor?
- 6 **A1** Sim.
- 7 **PP** Aqui no quadro da atividade, tem alguma pergunta que solicita essas informações? Quem gostaria de falar?
[...]
- 8 **A2** No quadrado ...no primeiro quadrado.
- 9 **A3** No segundo e tá também no terceiro.
- 10 **PP** De onde vem a carta? Pergunta sobre o local de onde foi emitida...o local onde mora o autor. Vou escrevendo aqui no quadro.
- 11 [...]
- 12 **PP** O destinatário é para quem a gente envia. O assunto é o tema que fica no corpo da mensagem. E essa pergunta aqui, ó. As impressões do autor sobre o assunto abordado e publicado na revista. Pessoal, tem um erro de digitação aqui. O que quer dizer isso?
- 13 **A4** Se a pessoa gostou ou não.
- 14 **PP** Então, duas perguntas são importantes agora. A pessoa está manifestando a opinião dela? Os argumentos. Todos os autores da carta sugerem ou pede algo para a equipe da revista?
- 15 **A5** Na carta do jacaré, o Pedro faz uma pergunta.

FIGURA 16: REGISTRO DE INFORMAÇÕES DAS CARTAS DO LEITOR: ALUNA 2

	Carta 1	Carta 2	Carta 3
De onde a carta foi enviada?	Rio Verde	Curran	Pinha
Quem é o destinatário da carta?	CHC	CHC	CHC
Qual é o assunto?	Cadoti um peti	superpoder	caresa do jacaré
Quais as impressões do autor sobre o assunto abordado no assunto publicado na revista? Do que ele mais gostou?	Amor ao animal de estimação	curiosidade histórica	jacaré e o crocodilo
Foi sugerido algo na carta analisada?	Foi sim.	sim.	sim.
Como o autor se despediu?	Beijos e abraços	Abracos para o limoncello	Che a próxima!
Quem é o remetente da carta?	Sílvia	Calmon da turma	Letra

FONTE: A autora (2021).

De acordo com Elkonin (2019, p.163), cada forma de ação é assimilada “[... por meio da discriminação das ações que o constituem. Um aspecto importante é a

materialização dessas ações para que a coerência de sua execução possa ser verificável”. O que extraímos dessa citação para nossa análise é a discriminação das ações para que o objeto de estudo seja assimilado. As questões propostas no quadro de sistematização de informações materializam as ações básicas para se produzir uma carta do leitor: pensar em um título, iniciar o texto cumprimentando a equipe editorial, elaborar a mensagem com uma finalidade adequada de opinar, argumentar, elogiar, referindo-se a uma causa anterior, como uma matéria publicada, por exemplo, e finalizar o texto com alguma solicitação e assinatura. Discriminar nos textos das cartas dos leitores essas informações auxilia na assimilação dos possíveis modos de se produzir uma carta do leitor. Um outro ponto importante é que tarefas de estudo que realizem essa discriminação das ações oferece ao professor a possibilidade do controle da ação (avaliação), já que “[...] consiste no acompanhamento da coerência entre a execução e a sequência de cada ação particular” (ELKONIN, 2019, p.163).

As práticas referidas nas tarefas e nas ações de estudo realizadas inicialmente de forma materializada e caminhando para forma mental possibilitam que as operações mentais, progressivamente, se reduzam “[...] da variedade de ações (...) a resolução de problemas de maneira autônoma” (ELKONIN, 2019, p.163). Praticar a ação é fundamental para garantir a sua execução corretamente e evitar que o aluno apresente um resultado alcançado por acaso. Para exemplificarmos, as perguntas apresentadas nas linhas 1 e 5 indicam a nossa intenção de controlar a orientação e o alinhamento da compreensão da estrutura da atividade. O acompanhamento das ações por meio das perguntas visou enfatizar a coerência na execução individual das ações dos alunos sistematizadas no quadro da atividade. Tal ação de orientação evita exercer o controle sobre a atividade apenas no momento final do processo de instrução e aprendizagem, sendo uma prática ainda encontrada na organização do trabalho pedagógico. De acordo com Elkonin (2019, p.164), o foco apenas no resultado final estimula a desconcentração do aluno, sendo indesejável, pois “[...] a concentração é componente insubstituível do controle das ações”.

Ainda a respeito do controle, analisamos a nossa postura diante da orientação dos questionamentos que não se mostrou eficiente. Tal fato foi notado em nossas análises e é um fator para o caminho não desejado de aprendizagem formal. Reconhecemos que o planejamento didático representa uma certa idealização do

processo, visto que, no decorrer da sua realização concreta em sala, influem múltiplos fatores. Estávamos muito cientes do conjunto de tarefas de estudo planejados nas unidades didáticas, mas é igualmente necessário que os alunos sejam formados para se apropriarem do sistema de tarefas de estudo para evitar que o processo de “[...] assimilação do material se efetue às margens da atividade de estudo”, a implicar na “[...] mera descrição verbal dos conceitos ou modos de ação de resolver problemas” (DAVIDOV, 2017 p.183). Essa condição conduziria a uma falha essencial para a assimilação dos conceitos e das maneiras de se realizar uma tarefa.

Os diálogos das explicações bem como dos questionamentos, muito embora fossem dirigidos ao coletivo da turma, não estimularam a discussão entre os próprios alunos. Este fato nos indica pontos relevantes a partir da experiência de mediação realizada aqui: a) a formação da tarefa de estudo é um processo muito complexo e demorado e vai além do seu estudo e de sua composição didática e operacional; b) a elaboração de questionamentos, exemplos de modos de execução de uma tarefa e sua sequencialização exige planejamento detalhado e prévio, abrindo possibilidade para reajustes no decorrer do processo; c) efetuar o controle sobre a execução das ações, por meio de atividades e da avaliação do desempenho do aluno, exige o controle da atividade pelo professor, bem como o seu autocontrole. O autocontrole ocorre quando se enfatiza na mediação a coordenação de conceitos e ideias entre os alunos. Elkonin (2019, p.165, destaques nossos) ensina que existem fatos que indicam “[...] que a formação do hábito de controle acontece *durante o processo de controle das ações dos outros*, e depois, a criança começa a controlar as suas próprias”.

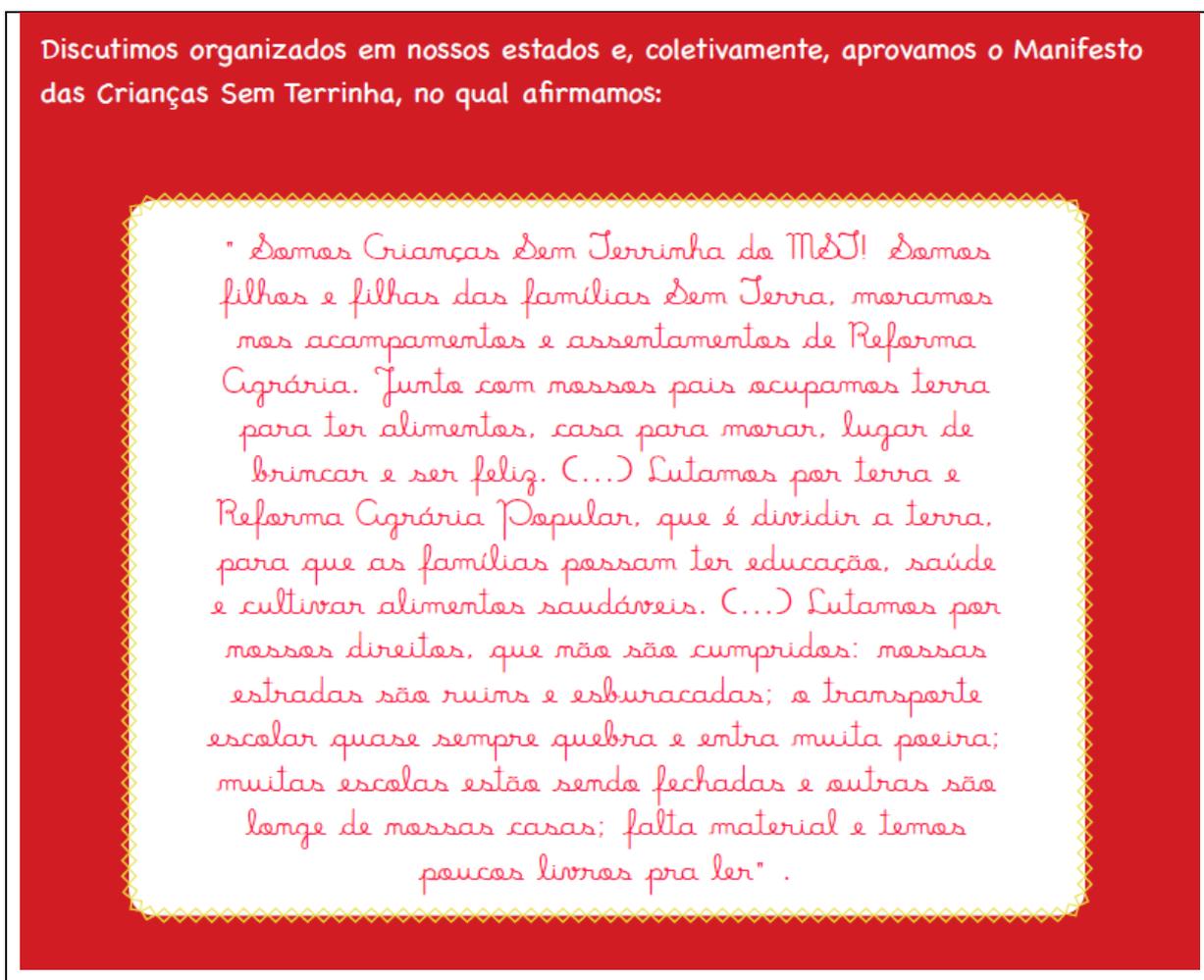
Na linha 6, o aluno 1 demonstrou com convicção que a forma de organização das informações se mostrou efetiva para proporcionar a localização das informações. O questionamento levantado não foi previsto por nós no decorrer do planejamento, mas acreditamos que ele enfatizou para toda a turma a importância em se interessar por “[...] modos de planejar o seu trabalho diário, para estudar as condições de uma regulação consciente de suas ações e objetivos” (DAVIDOV, 2017, p.179).

Na reprodução do diálogo, bem como no quadro de sistematização dos dados de análise das três cartas do leitor, intencionalmente planejamos a ordem das perguntas numa sequência para o detalhamento das informações essenciais da

tarefa de estudo. Apoiamo-nos na importância de apresentar, de modo detalhado e preciso, a sucessão das ações de estudo (ELKONIN, 2017, p.186), a produzir condições didáticas para que “[...] as atividades objetivas adquiram uma forma mental sendo devidamente generalizadas, resumidas e detalhadas”. Entretanto, também pode ocorrer de o aluno não realizar a tarefa de estudo com pleno sucesso, a indicar que não houve o domínio de modo profundo das ações de estudo. Observamos este aspecto no esquema da aluna 2,. Na pergunta “qual é o assunto?” de cada carta, ela reproduziu o título, sendo este uma síntese e pode não ter sido elaborado pelos próprios autores das cartas.

A próxima ação de estudo a que nos dedicamos foi a elaboração da produção de texto coletivo, a ter como referência o Manifesto das Crianças Sem Terrinha, organizado em 2019.

FIGURA 17: MANIFESTO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA



FONTE: REVISTA SEM TERRINHA (2019).

A ação de estudo contou com a leitura de uma edição da Revista Sem Terrinha, um breve roteiro organizado no quadro de giz com a participação ativa da turma e a escrita da carta do leitor impulsionada pela matéria escolhida. A primeira atividade realizada foi a leitura coletiva do Manifesto entregue a cada aluno, junto de um roteiro de questões de planejamento da carta do leitor. Diante da recente publicação do texto, os alunos desconheciam totalmente a existência de tal Manifesto. A escolha do Manifesto foi considerada por nós como muito oportuno, já que, para Talizina (1988), é dever da escola proporcionar meios e condições para que o que se aprende na escola mantenha relações com as suas vivências, experiências e sua visão de mundo. Após a leitura coletiva do Manifesto, entregamos o roteiro impresso com as questões para os alunos registrarem de modo individual as suas respostas. Após, reunimos as informações e discutimos no coletivo de modo que pudéssemos organizar as informações no quadro da Carta do leitor a ser encaminhada para a equipe editorial da Revista. O roteiro foi composto pelos itens que se apresentam no Quadro quadro a seguir.

QUADRO 14: QUESTÕES NORTEADORAS DO PLANEJAMENTO COLETIVO:
CARTA DO LEITOR

Questões norteadoras: planejamento das informações para a carta do leitor

1. Qual é a atividade que iremos realizar e sobre o que iremos escrever?
2. O que vamos descrever na carta? Quais os nossos argumentos?
3. Quais são os nossos objetivos em escrever essa carta?
4. Qual é a estrutura que vamos seguir para produzir a nossa Carta?

A segunda unidade didática compreende, segundo Galperin (2001a), a etapa verbal. O processo de desenvolvimento do ato mental se desdobra em três níveis: o material ou materializado, a palavra oral, etapa de formação da ação na linguagem externa, e o intelectual, etapa mental da ação. Como já indicamos na Unidade Didática 1, as tarefas de estudo tiveram a finalidade de descrever os traços essenciais do conteúdo estudado. Ainda na Unidade Didática I, a etapa verbal teve seu início, pois as observações mediadas pelos diálogos constituíram uma estratégia fundamental para formar a base do pensamento teórico sobre o conteúdo estudado.

No decorrer do desenvolvimento das atividades, a mediação do professor se faz presente com a intenção de estimular as interações, a orientar e esclarecer por meio da ação verbal. Selecionamos duas produções de respostas individuais desse roteiro, conforme mostramos a seguir. Registramos aqui um fato: neste encontro chovia e a temperatura estava muito baixa. Mesmo dentro das salas, havia goteiras.

FIGURA 18: ROTEIRO INDIVIDUAL DO PLANEJAMENTO DA CARTA: ALUNA 1

1. Qual é a atividade que iremos realizar e sobre o que iremos escrever?

Um paragrafo sobre o que queremos para a nossa escola.
 Apresentar argumentos a favor da escola de NST.
 Defender a escola dos que não tem terra para plantar.
 Estudou o Manifesto das Crianças de Terinha.

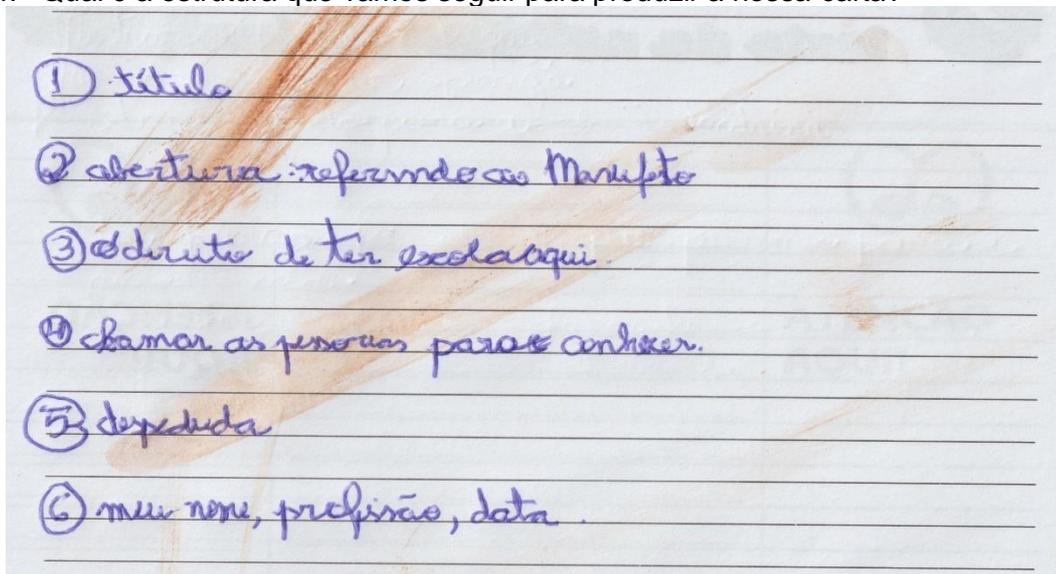
2. O que vamos descrever na carta? Quais são os nossos argumentos?

na nossa escola
 luta (por) pela terra para plantar.
 escola com mais ajuda.

3. Quais são os nossos objetivos em escrever essa carta?

Mostrar o problema daqui.
 Mostrar a minha opinião.
 Ponderar o texto para a Sala de Pedrinha.

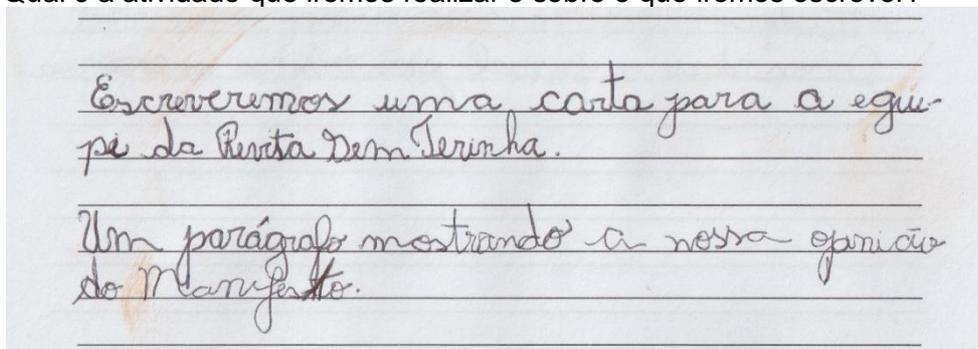
4. Qual é a estrutura que vamos seguir para produzir a nossa carta?



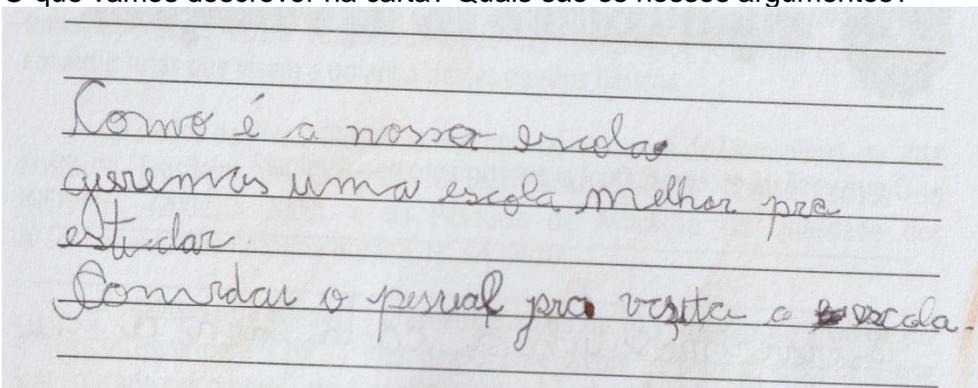
FONTE: A autora (2021).

FIGURA 19: ROTEIRO INDIVIDUAL DO PLANEJAMENTO DA CARTA: ALUNO 2

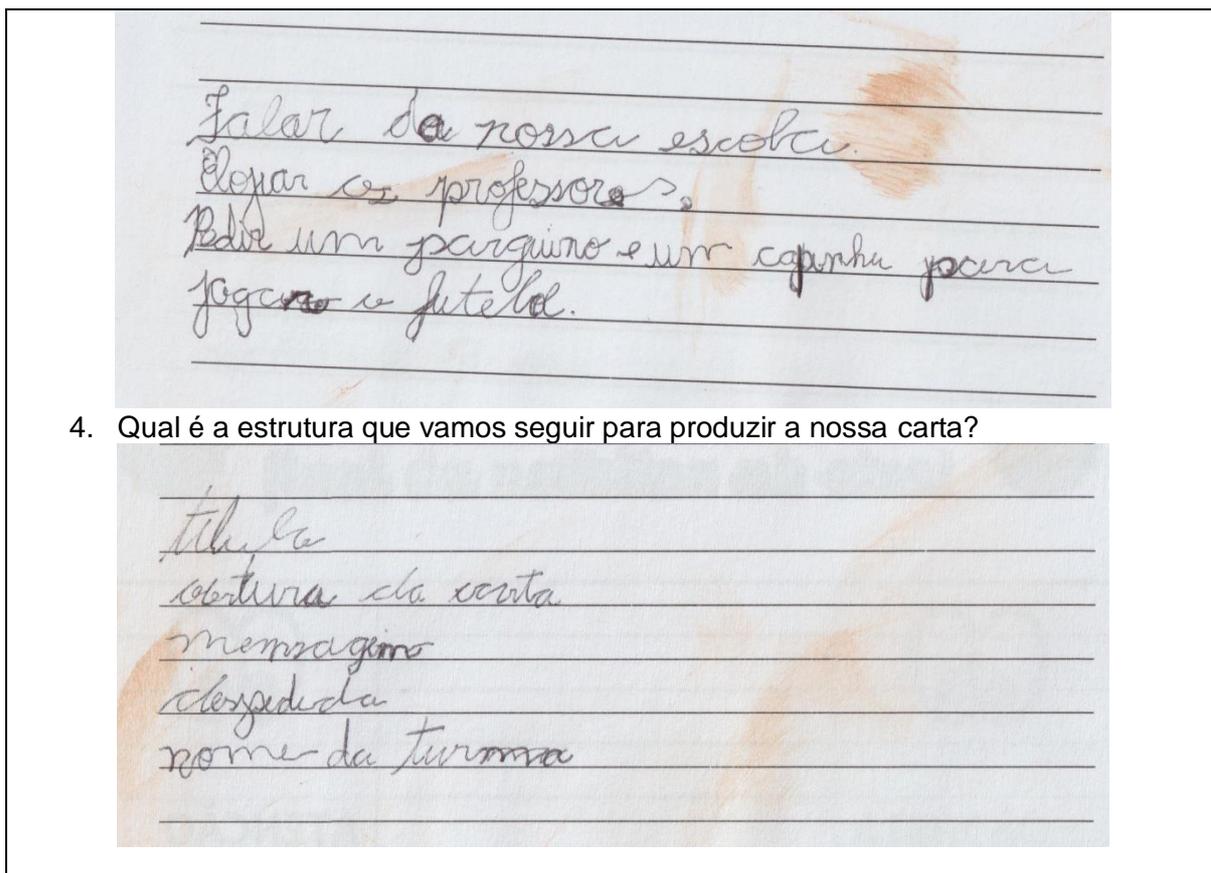
1. Qual é a atividade que iremos realizar e sobre o que iremos escrever?



2. O que vamos descrever na carta? Quais são os nossos argumentos?



3. Quais são os nossos objetivos em escrever essa carta?



FONTE: A autora (2021).

Na etapa escrita, os alunos são convocados a expressar verbalmente o que aprenderam na etapa anterior, apoiando-se “[...] em alguma forma de representação escrita” ou reportando-se “[...] a uma situação bem específica” (DUARTE; DAMAZIO, 2018, p.238). A intenção é a de traduzir somente “[...] as relações e traços operantes que permearam todas as operações/situações desenvolvidas” (DUARTE; DAMAZIO, 2018, p.238).

O processo iniciado na Unidade Didática I, de expressar verbalmente os conceitos, pretendeu alcançar, na Unidade Didática II, o seu maior desenvolvimento, pois entendemos que a palavra é princípio fundamental para a mediação entre o sujeito e a realidade exterior. Amparados em Vigotski (2012, p.44), com a afirmação de que “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”, entendemos que o conceito seja formado mediante a atividade mental, contudo, a palavra tem um papel fundamental sendo um meio que “[...] determina os seus traços a sintetizar e abstrair” (DUARTE; DAMAZIO, 2018, p.216).

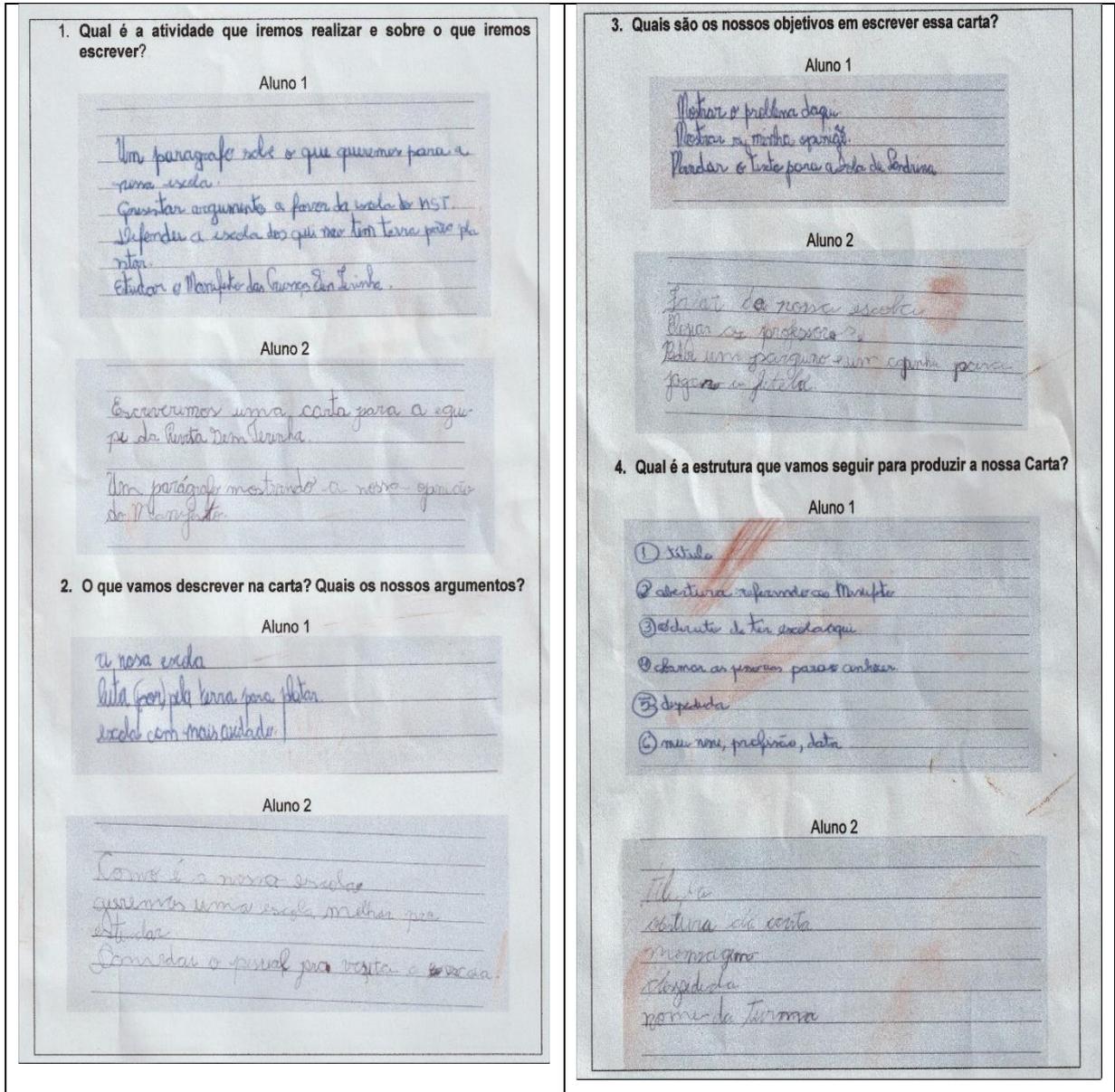
Um questionamento a ser feito diante da estrutura da atividade apresentadas nos quadros anteriores é: qual foi a razão pela qual optamos por elaborar roteiros escritos, sabendo que a etapa de formação da ação no plano da linguagem externa se refere à palavra oral e em voz alta? Essa decisão apoiou-se na indicação de que, em estudos posteriores, Galperin admitiu a expressão em forma escrita e afirmou que o modelo das etapas não deve ser pensado como um esquema fixo, mas como uma orientação heurística que possibilita ao professor organizar um ensino que prova o desenvolvimento intelectual dos estudantes (GALPERIN, 2001a).

Os autores entendem que tanto a palavra oral quanto a linguagem escrita externalizadas requerem do aluno a explicitação do conceito. Além disso, “[...] o aluno deve orientar-se não só ao conteúdo do objeto, mas também a expressão verbal, evitando o formalismo das ações verbais” (NÚNEZ; RAMALHO; FARIA, 2018, p.45). Essa afirmação nos posicionou para uma análise mais pertinente. No primeiro quadro, roteiro individual do aluno 1, observamos expressões escritas sofisticadas que refletem as características que orbitam no entorno do conceito da carta do leitor, tais como: “argumentos”, “defesa”, “estudar”. Depreendemos daí que a estrutura da carta apresentada na questão 4 foi numerada numa sequência para se organizar as informações e indicar a compreensão da estrutura elementar da carta do leitor.

No roteiro individual 2, observamos que o aluno expressou seus conceitos sem maiores formalismos verbais. Apresentou um alinhamento coerente entre todas as perguntas: o parágrafo a ser escrito sobre o Manifesto tem um endereçamento determinado, que é a equipe da Revista Sem Terrinha. Todos os elementos para produzir, mesmo de modo elementar, a carta do leitor, estiveram presentes. Muito embora percebemos as limitações de sua escrita, houve uma expressão escrita muito consciente ao enunciar os procedimentos que orientarão a execução da produção textual.

Para a realização da produção textual coletiva, escolhemos dois roteiros para analisar com a turma. Fotocopiamos ambos e distribuímos para analisarmos juntos e decidir qual seria o roteiro a ser empregado. A seguir a estrutura da atividade.

FIGURA 20.: VISÃO AMPLA DAS RESPOSTAS ENTREGUES INDIVIDUALMENTE PARA OS ALUNOS.



FONTE: A autora (2021).

A partir desse roteiro, organizamos a discussão coletiva na turma, a comparar as respostas dadas. Com esse insumo, construímos o planejamento da produção da carta do leitor. A intenção dessa atividade foi, acima de tudo, demonstrar aos alunos a importância de se organizar as informações para que o processo da escrita fosse mais eficiente.

1 PP Turma, escolhi esses dois roteiros para gente decidir qual vai ser o

- que vamos escolher para escrever o texto coletivo da carta do leitor. Vamos comparar cada um deles, pergunta por pergunta. Tá certo? Quem começa com a leitura?
- 2 A1** Na pergunta 1 das respostas tem a mesma coisa. Tá igual.
- 3 PP** Tem certeza? Eu vejo aqui ambas as respostas falam sobre escrever um parágrafo para expressar a opinião. Mas tem detalhes diferentes. Vejam só: no roteiro 1 está escrito “apresentar argumentos a favor da escola do MST”, “defender a escola dos que não têm terra para plantar” e “estudar o Manifesto das Crianças Sem Terrinha”. Isto se parece mais com aquilo que vamos descrever no corpo da nossa carta, não acham?
- 4 FC** Sim!
- 5 PP** Então o que fazemos com essas informações? Vou organizar aqui no quadro para servir de lembrete para gente. Na pergunta 4, temos duas respostas bem interessantes. Ao compará-las, podemos fazer um esquema, uma estrutura para guiar a nossa escrita?
- 6 FC** Sim.
- 7 PP** Vamos ler juntos. Vou anotando no quadro. A estrutura da carta do leitor começa por um título. Percebo que em ambas as respostas, esse elemento está presente. Todos concordam?
- 8 FC** Sim.
- 9 A2** Não tenho profissão.
- 10 A3** É estudante, ô.
- 11 PP** Essa informação depende de onde se publica a carta enviada. No jornal, eles costumam colocar a profissão. Depende da Revista ou do Jornal.

A Unidade Didática II tem como conteúdo principal analisar a constância dos conceitos que foram desenvolvidos anteriormente. Além disso, é esperado que o aluno apresente uma resolução verbal para as questões e os problemas propostos. O diálogo coletivo é fundamental para verificar se o aluno representa as soluções verbalmente, segundo uma fala socializada, ou seja, “[...] compreensível para outras pessoas” (PODOLSKIY, 2021, p.24).

A seguir, extraímos a cópia do caderno da líder de turma, que registrou a sistematização realizada coletivamente no quadro.

FIGURA 21: PLANEJAMENTO COLETIVO DA CARTA DO LEITOR

★ CARTA DO LEITOR

Que nome escrever?

★ uma carta do leitor com um parágrafo para a Revista Sem Terrinha.

★ um parágrafo sobre o Manifesto da Sem Terrinha mostrando a nova epidemia.

Qual é a nova mensagem?

★ apertar os argumentos sobre a evolução da Sem Terra.

★ defender a escola, daquelas que não têm terra para plantar.

★ deixar os professores fazerem uma leitura daqui para enviar.

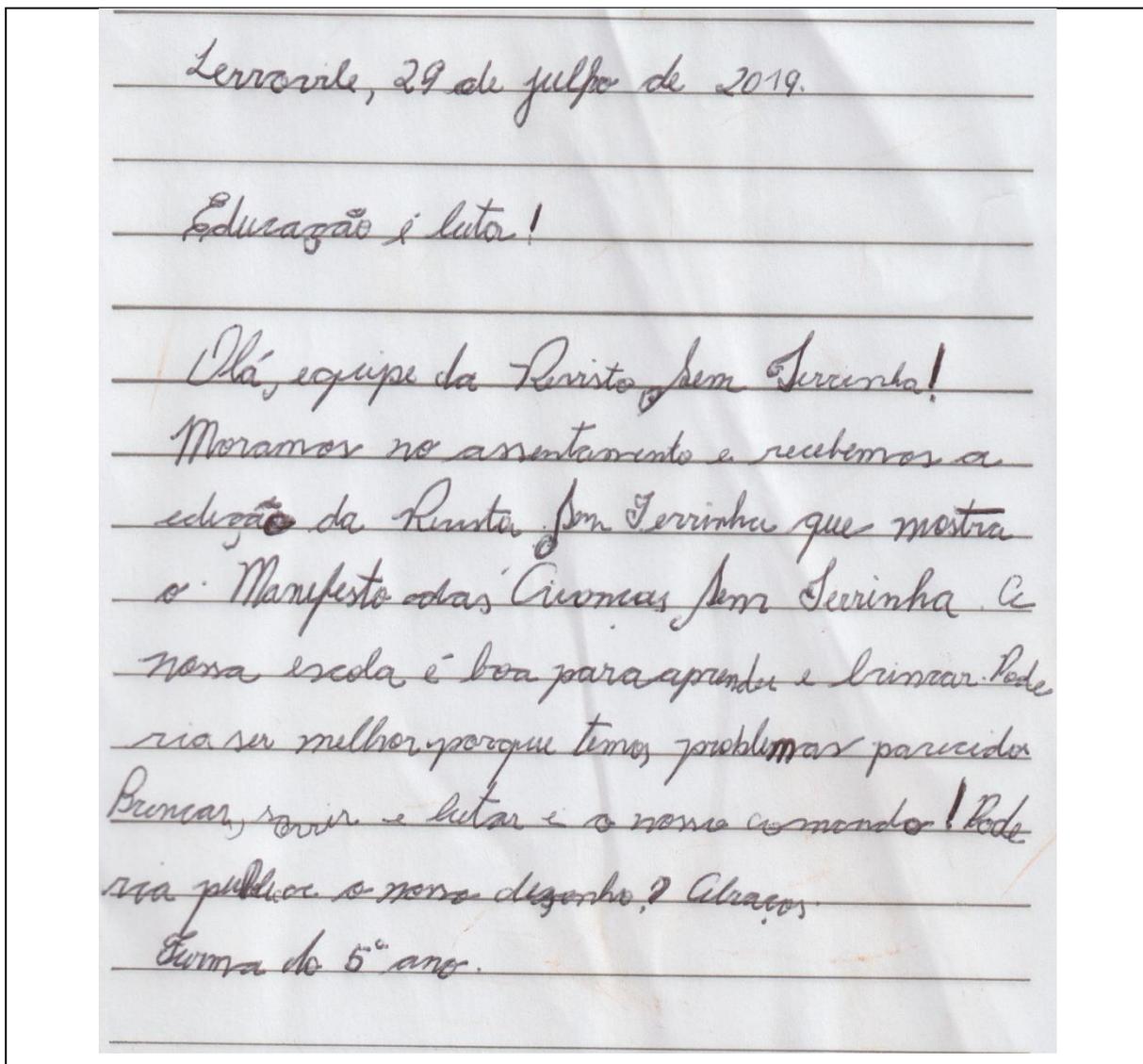
★ convidar crianças para vir aqui e o campinho é legal.

Como vamos seguir a estrutura?

título → abertura da carta → mensagem → despedida → identificação da turma.

Após a organização das informações, realizamos a escrita coletiva no quadro, conduzida por nós. A líder da turma registrou a versão final no caderno.

FIGURA 22: PRODUÇÃO COLETIVA DA CARTA DO LEITOR: REGISTRO DA LÍDER DE TURMA.



FONTE: A autora (2021).

Nesta unidade didática, consideramos importante a atividade de planejar os elementos básicos tanto da estrutura quanto do conteúdo, para que se desenvolva o processo de assimilação do conteúdo, a conciliar a ação do professor às dos alunos. A experiência social passa para a experiência individual que é focalizada na última unidade didática (TALIZINA, 2009). A produção textual coletiva é uma prática a ser valorizada, pois o professor é entendido como o portador das demandas sociais,

bem como o portador da experiência social que o aluno deve assimilar, tornando-a o seu próprio capital (TALIZINA, 2009). A utilização do quadro e o envolvimento dos alunos destacando, por exemplo, os procedimentos elementares de organização das informações, não pode ocorrer, segundo a nossa visão, em momentos fragmentados. Em nossas mediações, realizamos esforços para que as informações trabalhadas até o momento do desenvolvimento da Unidade Didática II não se “perdessem”, haja vista que um dos princípios destacados por Talizina (1988) é o da retroalimentação. Esse princípio orienta que a aprendizagem ocorre de forma contínua, a exigir da ação docente revisões dos procedimentos e conceitos que são mobilizados na resolução das tarefas de estudo. Notamos, inclusive, que os próprios alunos, em suas respostas espontâneas, realizam as buscas conforme expusemos no roteiro individual do planejamento da carta da aluna 1, ao registrar que a carta de leitor indica a profissão.

Conforme já expusemos anteriormente, o professor é fundamental na organização do ensino, tanto no sentido de auxiliar os alunos a compreenderem a essência dos conceitos quanto dos meios eficazes para fazê-lo. Essa orientação igualmente se apóia em Vigotski (1995), ao destacar o valor das ações coletivas na formação dos conceitos científicos, que aparece primeiro no plano intersíquico (externo e social), depois no plano intrapsíquico (interno). Sendo assim, o trabalho do professor é essencial para assegurar a assimilação de novos conceitos científicos. O ato de aprender tem êxito se antes de começar a ensinar uma nova ação sejamos capazes de analisar se os alunos dominam ou não a habilidade de aprender determinada ação (TALIZINA, 2009).

4.1.3 A Unidade Didática III: Produção textual individual

A última unidade didática teve como meta a elaboração individual da carta do leitor e foi planejada conforme descrito no ,Quadro 15.

QUADRO 15: BASE ORIENTADORA DA AÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA III

BASE ORIENTADORA DA AÇÃO	
▪ Unidade didática III	Produção textual individual.
▪ Tema	Carta pessoal e carta do leitor
▪ Previsão de	15, 16, 17, 18, 19 e 20

encontros	
Tarefas de estudo 6 e 7	
• Conteúdo escolar	Conceito de carta pessoal e de carta do leitor
• Objetivo geral de ensino	Obter a assimilação do conceito de carta do leitor e da habilidade de expressar eticamente os próprios argumentos a partir de uma opinião ou fato para convencer o leitor.
• Habilidade geral	Saber produzir uma carta do leitor com o propósito de convencer o leitor a respeito de uma opinião ou fato, sendo capaz de mobilizar as ações assimiladas durante o estudo, apresentando os argumentos a favor ou contra um fato ou opinião de modo ético.
• Habilidades específicas	5. Escolher um tema para a carta do leitor. 6. Planejar e estudar o tema, registrando informações, organizando-as. 7. Pesquisar informações para elaborar os argumentos. 8. Produzir uma carta do leitor individualmente.
• Motivação	Apresentar para os alunos as habilidades a serem desenvolvidas de modo visível. Mobilização de um tema relacionado ao cotidiano da comunidade do Assentamento.
Tarefa de estudo 6	<u>Ação 10</u> : planificar as etapas de organização e planejamento dos dados da carta do leitor.
Tarefa de estudo 7 (realização em duplas)	<u>Ação 11</u> : produzir uma versão inicial da carta do leitor, tendo como referência um fato ou uma opinião, posicionando-se de modo evidente os seus argumentos para convencer o leitor.
• Avaliação	Analisar se os alunos foram capazes de identificar o assunto principal do fato escolhido e o de apresentar o argumento de defesa, expressando as suas próprias opiniões. Destacamos que a habilidade de identificar o assunto principal de um texto apoiado em fatos e diferenciar os fatos da opinião é algo muito complexo para alunos nessa etapa inicial de formação.
• Recursos	Lousa, post-it; fato ou notícia ocorrida na comunidade do assentamento e caderno de sala.

FONTE: A autora (2021).

A intenção do trabalho desenvolvido era analisar o processo de apropriação dos alunos em relação ao conceito de carta do leitor, da sua estrutura elementar, da habilidade de planejar o roteiro de escrita e usá-lo em sua composição textual. No transcorrer dessa atividade, havíamos planejado o trabalho a partir de uma notícia que retratasse uma situação próxima à realidade das crianças. Em nosso planejamento, a notícia selecionada foi “Fechar escola é crime!”, publicada em 2011, no site do MST²⁶, que mantinha uma afinidade com o trabalho anterior de produção coletiva sobre o Manifesto. Entretanto, no encontro do dia 31 de julho de 2019, encontramos poucas crianças na escola e um clima muito tenso. No dia anterior,

²⁶ Disponível em: <https://mst.org.br/tag/campanha-fechar-escola-e-crime/> . Acesso em: 09 set. 2021

trezentas famílias do acampamento Quilombo dos Palmares, no distrito rural próximo à Lerroville, sofreram despejo. Muitos alunos da escola pertenciam ao acampamento. Diante da tensão, optamos, junto aos professores, por seguir com outras atividades.

Em decisão junto com os professores da turma, retomamos as atividades no encontro seguinte e optamos por trabalhar com a notícia que foi publicada no site do MST e que repercutiu em todo o Brasil.

FIGURA 23. NOTÍCIA VEÍCULA SOBRE O DESPEJO NO QUILOMBO DOS PALMARES

300 famílias do acampamento Quilombo dos Palmares sofrem despejo em Londrina (PR)

Área está bloqueada pela Justiça Federal por escândalos de corrupção envolvendo o ex-deputado federal José Janene, esposo da proprietária da fazenda

- 31 de julho de 2019



Acampamento Quilombo dos Palmares no dia do despejo. Foto: Edna dos Santos

FONTE: MST (2019).

A primeira tarefa foi acolher os alunos, ouvindo as opiniões a respeito dos fatos ocorridos. Sentíamos que algo havia mudado. Dois alunos de uma turma e mais um de outra turma dos 5º anos não estavam mais presentes na turma. Cremos ser importante registrar um silêncio que, de certo modo, gritava indignação. Aquelas crianças carregavam no olhar um sentimento compartilhado por todos. Lembramos também do nosso trajeto no transporte escolar dos professores ao passarmos pelas

terras que faziam parte do acampamento. Tratores, uma terra “muita arrastada” pelas pás, alguns montes indistinguíveis daquilo que parecia ser lona, madeira, pertences das famílias ali acampadas. A placa que, outrora, indicava o nome do acampamento, foi transportada para as terras vizinhas. Confessamos que, até os últimos dias de nossa presença na escola, esticávamos o olhar da janela do ônibus, a lembrar com pesar a ausência daquelas crianças pequeninas brincando no parquinho improvisado. Não é algo poético, o olhar se estica para buscar um passado enquanto o corpo move-se em direção oposta. Nesse caso, foi dor sentida.

Não sabemos se de modo apropriado iniciamos o encontro daquele dia com a notícia em mãos. Imprimimos a notícia publicada no MST para cada aluno e também disponibilizamos uma cópia para a sala de professores. Esse foi o insumo para o trabalho com a última unidade didática que visava organizar o ensino para o desenvolvimento da etapa da ação mental. Duarte e Damazio (2018, p.216-7) esclarecem que o termo ação “[...] vincula-se à dimensão prática externa, no sentido de movimento físico observacional, que depende das condições materiais e objetivas”; e o termo mental significa “[...] movimento do pensamento numa dimensão psicológica (interna), em cuja ação entre elementos de natureza abstrata e imaterial”.

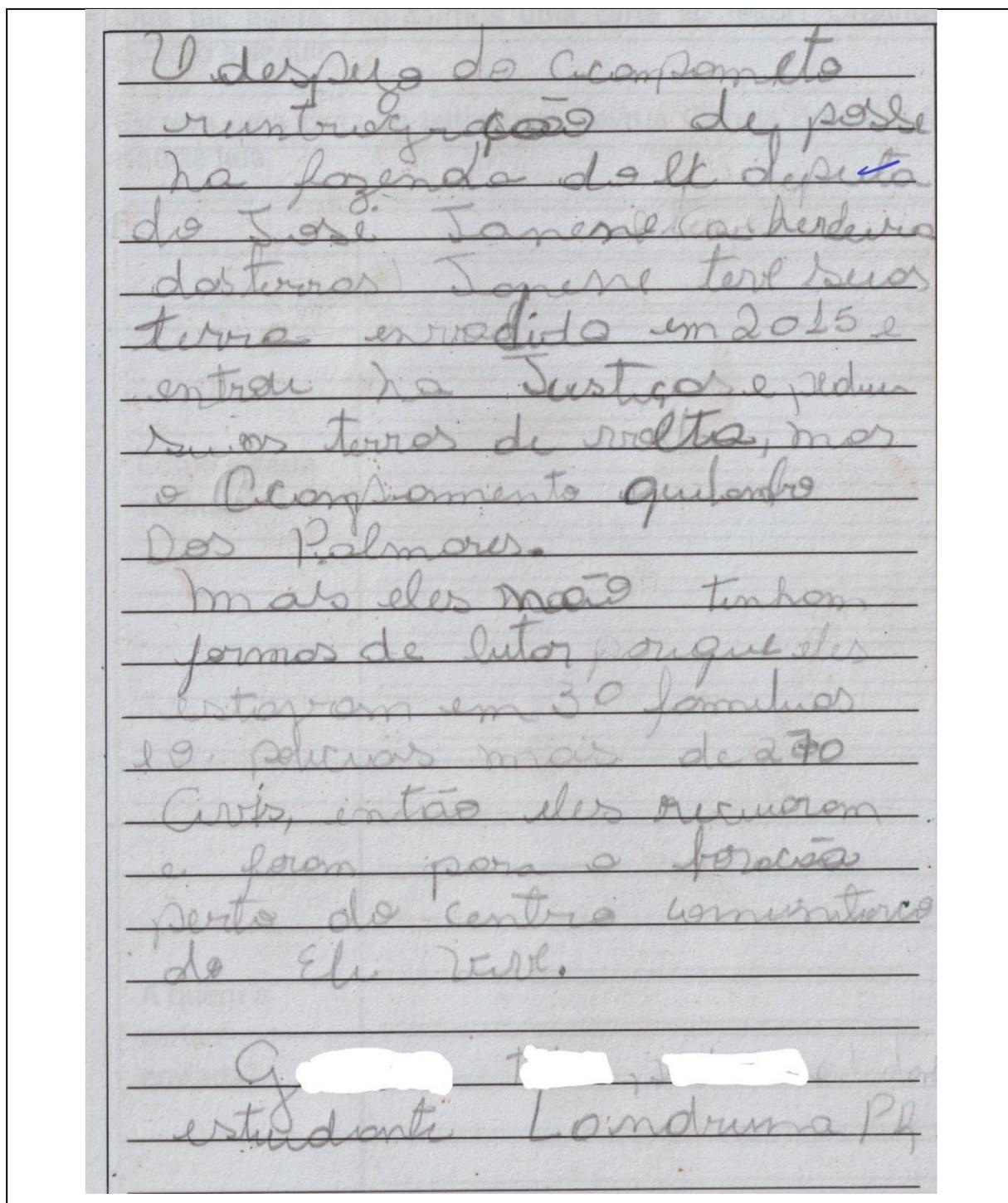
Organizamos o trabalho em três etapas: leitura e discussão coletiva da notícia, planejamento de escrita e a produção de uma versão inicial da carta do leitor. Não tínhamos a intenção de realizar a revisão e a reescrita dos textos, pois a nossa pesquisa visava analisar o processo de apropriação do conceito de carta do leitor e destacar como a organização do ensino por meio da base orientadora da ação poderia contribuir na assimilação dos conceitos científicos desse gênero textual. Apresentamos dos roteiros elaborados pelos alunos.

FIGURA 24: ROTEIRO DE PLANEJAMENTO TEXTUAL INDIVIDUAL

<p>Despejo das famílias do Quilombo dos Palmares</p> <p>Tema da minha carta.</p>	<p>escrever a carta para contar com aconteceu para pedir a justiça.</p> <p>Qual é a minha intenção?</p>
<p>opinião sobre a violência e a expulsão das famílias e colegas da turma e da escola.</p> <p>O que direi na mensagem?</p>	<p>importância de diálogo dar tempo para a família encon- trar outro lugar. as crianças tem que ter onde estudar trauma</p>
<p>os dirigente da comunidade do jornal.</p> <p>Para quem vou escrevê-la?</p>	<p>Os argumentos que usarei serão...</p>
<p>os policiais, com o diretor.</p> <p>Onde buscarei?</p>	<p>diretor. os militares. enviar para os MT.</p> <p>Vou enviar a carta para onde?</p>

FONTE: A autora (2021).

FIGURA 25: PRODUÇÃO INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR: ALUNO 1



FONTE: A autora (2021).

Na primeira versão da carta do leitor do aluno 1, observamos que o aluno, apesar de apresentar o título, identificar a sua carta, narrou os fatos acontecidos.

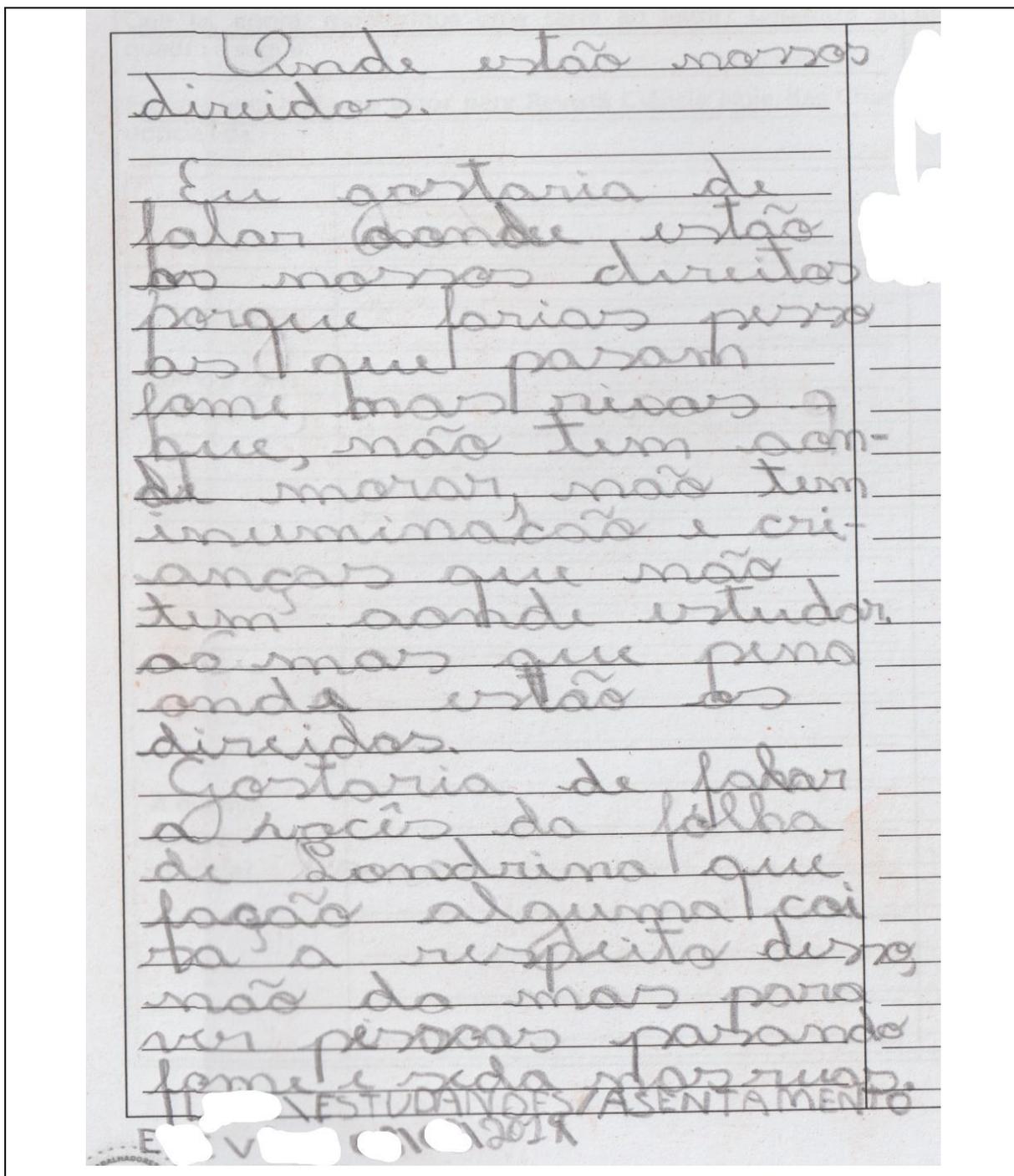
Após terminar o seu texto, lemos junto dele para realizar alguns questionamentos. Percebemos o alongamento”do fato relatado ao visualizar trazer tantos detalhes apreendidos da notícia lida junto da turma: fato da fazenda pertencer ao José Janene, o ano, o histórico da invasão, o contraponto desequilibrado entre os número de famílias e o número de polícias, que não correspondiam aos fatos citados.

- 1 **PP** G. eu percebo que o seu texto conta a história do que aconteceu, entendi certo?
- 2 **G** É, lá em casa, todo mundo tava falando. Meu pai viu as pessoas lá.
- 3 **PP** Entendi. Você usou o seu roteiro de planejamento para ajudar a escrever o texto?
- 4 **G** Usei o que tá no papel.
- 5 **PP** Eu gostei muito quando você se posicionou dizendo que a forma como tudo aconteceu impediu as famílias de lutarem. Como você pensou essa parte da mensagem?
- 6 **G** Na notícia que a gente leu tá isso.
- 7 **PP** Vou ler em voz alta o seu texto, ok? E me diga se ele se parece com uma carta do leitor.
- 8 Lemos o texto em voz alta.
- 9 **G** Parece que estou contando o que aconteceu.
- 10 **PP** Eu também acho, mas o texto sempre pode ser melhorado, né mesmo? A carta do leitor expõe a sua opinião sobre um fato. A opinião mostra os seus argumentos de modo respeitoso.

Constatamos que a produção desse aluno guarda maior relação com o gênero notícia, que se dirige para narrar fatos e acontecimentos. A nossa mediação junto do aluno, evidenciada pelo questionamento apresentado na linha 5, tem muito mais a intenção de compreender a sua posição e levá-lo a refletir, não de afirmar uma posição prescritiva no sentido de engessar a compreensão da carta do leitor, segundo um modelo rígido a ser seguido. Na figura a seguir, dispomos outra carta elaborada pelo aluno L. Outro ponto importante podemos depreender da pergunta presente na linha 3, referente ao uso do esquema com os dados para o planejamento do texto. De acordo com Podolskiy (2021, p.23), “[...] a função geral do esquema é fornecer ao aluno uma ferramenta de orientação poderosa, que o habilita a planejar, dirigir e controlar a resolução de diferentes tipos de problemas”. A estrutura do planejamento é um esquema importante e seria muito aproveitado na etapa de revisão textual, contudo, não é uma prescrição algorítmica, sendo mais uma ferramenta do conteúdo objetivo da ação quanto das operações(PODOLSKIY, 2021).

Na carta do aluno 2, observamos uma estrutura mais presente e um realocamento da data após a identificação. Notamos que, em todas as cartas produzidas pelos alunos, foi assimilada a estrutura da carta segundo o formato que comumente é publicada no veículo de comunicação. As habilidades de fazer uma crítica e sugerir a necessidade de uma ação por parte do jornal indicam um nível de reflexão maior que expressa a identidade do aluno, a sua subjetividade e o seu ponto de vista.

FIGURA 26: PRODUÇÃO INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR: ALUNO 2

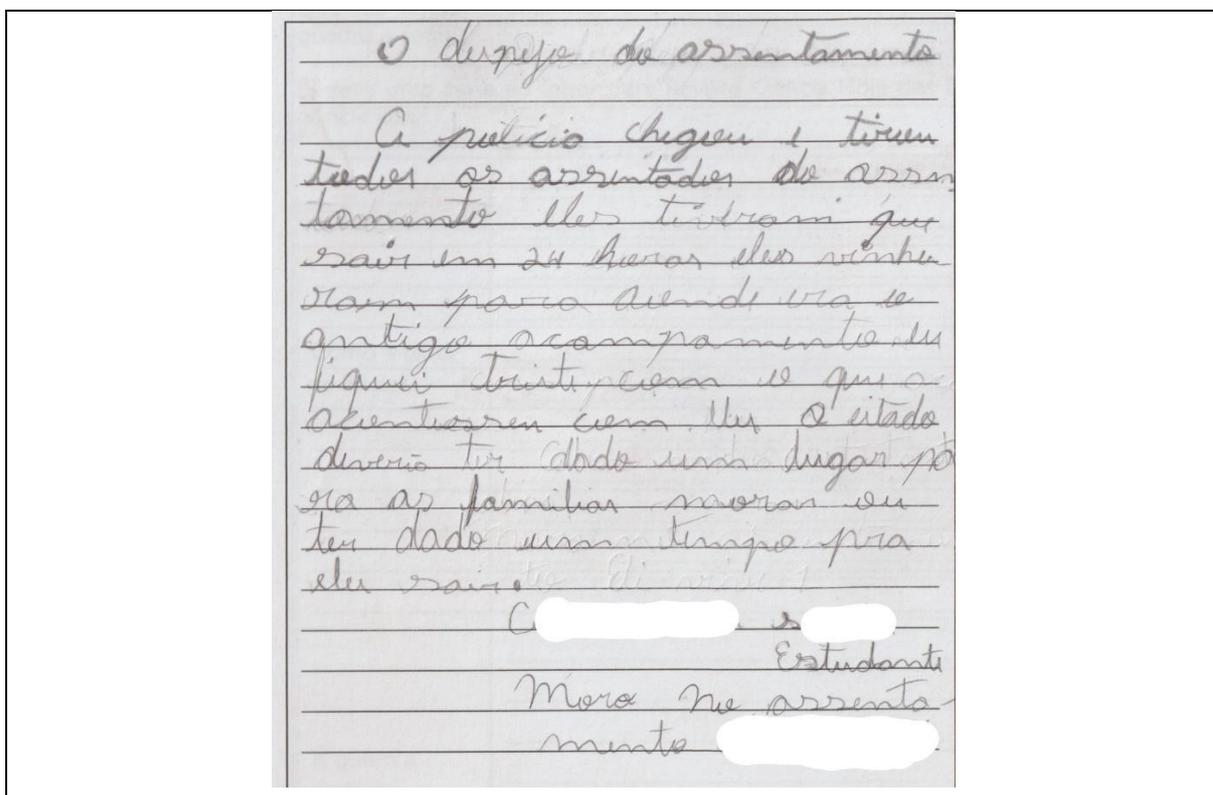


FONTE: A autora (2021).

Ao retornamos ao processo de planejamento da produção textual coletiva, observamos que não realizamos o destaque necessário para iniciar a carta do leitor, colocando local, data e ano. Dispomos o uso do termo “abertura da carta” sem nos ater em corretamente separar esses itens em conformidade com a estrutura esperada: local, data e vocativo. Como consequência desse lapso, os alunos em quase a sua totalidade, não realizaram a identificação inicial, a não ser o aluno 2, que datou ao final da sua produção. Outros pontos importantes chamaram a nossa

atenção quanto ao texto: o refinamento da habilidade de argumentar, posicionando-se de modo respeitoso e ético. Denotamos isso pelo uso dos adjetivos e pela força argumentativa presente nos verbos “gostaria” e “façam”. Igualmente, a presença de um raciocínio lógico inferido pelo procedimento linguístico de buscar sustentar a sua afirmação: “Eu gostaria de falar onde estão os nossos direitos porque várias pessoas que passam fome e que não tem onde morar”. Observamos também a ênfase para convencer o leitor por meio da repetição da frase “onde estão os direitos”. O encerramento da carta escrita fecha a tese que indica a posição ideológica do aluno que, ao conclui-la, acaba por defendê-la e a convocar a anuência do leitor.

FIGURA 27: PRODUÇÃO INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR: ALUNA 3

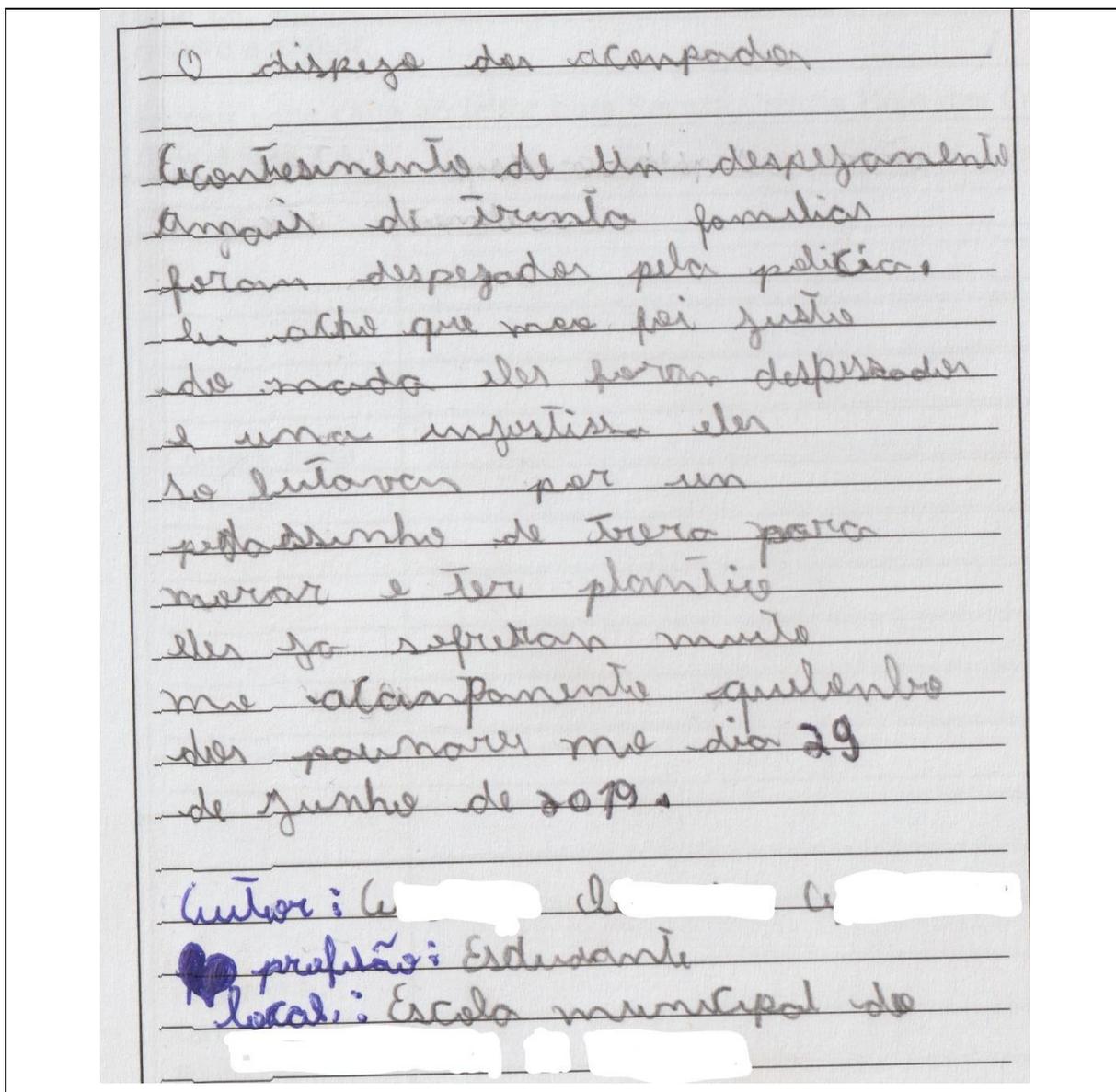


FONTE: A autora (2021).

Na carta do leitor da aluna 3, o argumento apresentado parece sustentar-se numa proposição de consenso, já que a tristeza relatada pela aluna se deve ao fato de que “deveria ter dado um lugar para as famílias morar ou ter dado um tempo para sair”. Contudo, no início do texto, ela inicia relatando sucintamente o fato do despejo como um acontecimento repentino: “a polícia chegou” e “todos do assentamento tiveram que sair em 24 horas”. Essa informação remete à estrutura de um

argumento amparado mais em fatos concretos, por sua vez, a decisão da aluna de expô-la no início tenha sido justamente a de usar o fato para comprovar a validade da sua tese.

FIGURA 28: PRODUÇÃO INDIVIDUAL DA CARTA DO LEITOR: ALUNA 4



FONTE: A autora (2021).

Nesta primeira versão da carta da aluna 4, temos uma estrutura parecida ao compará-la com as outras apresentadas. A abertura da carta relata o fato ocorrido. Novamente, isso nos colocou numa posição de certa contradição: os textos produzidos pelos alunos expõem sequências preponderantemente narrativas ou dissertativas?

Acreditamos que, ao trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, o trabalho se reveste, em boa dose, em um didatismo que pode incorrer numa prática que enfatiza um formato pronto. No entanto, destacamos que o desenvolvimento do experimento ocorreu até o ponto da versão inicial da carta. O planejamento das outras etapas de revisão e reescrita poderiam, certamente, modelar e estruturar, linguisticamente falando, tornando as cartas produzidas muito melhores, conforme as intenções dos alunos autores.

Temos a convicção de que as etapas de revisão e reescrita aprimorariam as habilidades dissertativas se mediadas na individualidade de cada projeto de escrita dos alunos. Nesse trabalho mais individual entre o professor e o aluno, as estratégias orais de argumentação seriam melhor traduzidas em aspectos linguísticos capazes de concretizar o projeto. Na pergunta apresentada “Como você pensou essa parte da mensagem?” pode refletir melhor o que seria o processo de revisão e reescrita para essas produções iniciais. Assim, pensar na mediação individual entre professor e aluno seria o melhor modo para se dizer e expressar os argumentos.

O processo desenvolvido nos permitiu analisar os pontos lacunares do planejamento e da nossa mediação junto das duas turmas. Os esforços empreendidos demonstram a busca por estratégias que tenham sentidos para os alunos e igualmente ressaltem a importância desse processo inicial de conceitualização do gênero textual. Notamos que todos os textos se comprometiam com a proposta enunciada: a de denunciar um problema que fora experienciado; contudo, nem todos os alunos conseguiram organizar as informações dispondo da estrutura completa do gênero. Essa constatação permite entender que a compreensão conceitual do gênero auxilia na sua produção. A descrição de detalhes que anteriormente foram discutidos na notícia de certo modo personifica a experiência do despejo das famílias e da luta pela terra. Diante dos argumentos e da escrita, há a tentativa de estabelecer uma relação de confiança demonstrada pela busca de ser fidedigno com o fato ocorrido.

Na carta do leitor escrita pelo aluno 2, sentimos quase uma necessidade de seguir para o parágrafo seguinte. Apenas duas cartas se apresentaram em dois parágrafos. Essa configuração conduziria o leitor a decidir por continuar ou não a leitura. Não acreditamos que essa tenha sido uma decisão plenamente consciente do seu efeito no leitor, porém se demonstrou como uma prova: a descrição do

parágrafo inicial, tal qual se demonstra nas cartas do leitor 1 e 2, de certo modo nos convence a seguir adiante na leitura. É um mérito a ser reconhecido e que não foi mobilizado de modo tão enfático durante o desenvolvimento da base orientadora da ação.

A habilidade de argumentar envolve um posicionamento que demonstra a posição de não-neutralidade do autor da carta do leitor. A não-neutralidade emerge de frases sofisticadas, tais como: “Mas eles não tinham formas de lutar” (carta do leitor do aluno 1); “Onde estão os nossos direitos” (carta do leitor do aluno 2); “uma injustiça, eles só lutavam por um pedacinho de terra” (carta do leitor do aluno 3). A estratégia de convencer o leitor é bem explícita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO DA AÇÃO DA CARTA DO LEITOR

Não há nada tão prático quanto uma boa teoria. Nada mais digno para abrir as reflexões finais com esta frase instigante e reveladora, que Podolskiy (2021) atribuiu ao seu artigo na obra seminal “Ensino Desenvolvimental: sistema Galperin e Talizina” organizada por Longarezi e Puentes (2021). O ingresso no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá ocorreu em 2017. Como uma neófito, vinha empregada por uma formação longa na Epistemologia Genética de Piaget. Foi como um salto no escuro ousar transitar em um campo novo, em termos de leitura e até de afinidade, situado na Teoria Histórico-cultural.

O interesse pelo ensino desenvolvimental aconteceu no relance da leitura de um livro que pousava sobre a mesa da minha orientadora. Tratava-se da obra “Psicología de la Enseñanza” de Nina Talizina. Como toda boa orientanda, questionei à professora a respeito daquele livro até então desconhecido por mim. Os livros despertam uma mística em toda pessoa curiosa. Pedi à professora a oportunidade de ler a obra. Foi como um mundo que se descortinava diante de mim. Como seria possível o alcance didático da teoria de Vigotski? Não se trata apenas de uma teoria muito estruturada, profunda, provada pelo tempo. É algo além; é uma teoria comprometida com o projeto de formação e desenvolvimento humano e com as questões de ordem didática que, por muito tempo, se apresentou recortada e fragmentada intencionalmente do todo ao qual pertencia. Nesse início do processo, ainda “muito aluna”, sentia-me a levitar nesse universo e me questionei quais seriam os conhecimentos que precisaria dispor para ter a oportunidade de operar com a teoria e a didática do ensino desenvolvimental.

Houve tropeço no caminho. Inicialmente, desenvolveríamos a pesquisa numa escola indígena, mas as dificuldades nos conduziram à escola do campo do MST. Entre o início da pesquisa e o momento da produção do relatório final desta Tese, muitas publicações de textos científicos sobre o ensino e didática desenvolvimental foram publicados. Além disso, salientamos o pouco acesso às obras de Galperin e Talizina, pois há

[...] o número ainda restrito de obras de Galperin às quais os pesquisadores brasileiros têm acesso, não apenas sobre a teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos, mas também de toda a sua produção psicológica, comprometendo de alguma maneira a qualidade e o alcance das considerações teóricas elaboradas (PUENTES, 2021, p.119).

Apontamos essa questão porque, durante todo o processo da pesquisa, tivemos que recorrer às poucas teses, dissertações e livros publicados sobre a organização do experimento didático-formativo como método de pesquisa e ensino. No decorrer das leituras e investigações, foi necessário realizar uma busca dos textos e pesquisas sobre Galperin e Talizina, tarefa nada fácil. A escola e a didática desenvolvimental contaram com profundas teorizações e diálogos intensos com a escola, desenvolvendo sistemas complexos (PUENTES; LONGAREZI, 2021) apoiados em autores como Zankov, Galperin e Talizina e Elkonin-Davidov-Repkin. Em um terreno tão complexo, tomar decisões a respeito de como conduzir a pesquisa e o planejamento das atividades não é confortável. Assim, o início da trajetória desta pesquisa revela o exercício de busca de informação, organização de dados, escolhas e tentativas para criar um planejamento pedagógico escorado nos princípios e na organização do ensino com suportes no Ensino da Didática Desenvolvimental. Até mesmo constatamos e creditamos o melhor posicionamento emitido por Repkina à entrevista concedida a Longarezi (2018), a respeito do experimento didático-formativo: “[...] não há mais o que experimentar, é um sistema que já funciona” (LONGAREZI, 2018). O que se busca é o aprimoramento do sistema. Acreditamos que este aprimoramento só é factível diante do confronto das diferentes realidades encontradas nas escolas verticalizadas por políticas públicas que nem sempre têm como meta a formação humana e humanizada. Além desse confronto, é preciso a formação do professor. Tocamos nesse ponto, pois, em muitos momentos, apesar do estudo e do compromisso com a pesquisa, sentimos ser principiantes.

A tarefa mais difícil consistiu no planejamento da base orientadora da ação. As lacunas, tanto de planejamento quanto na realização das atividades, mostraram muitas fragilidades que assumimos sob a nossa inteira responsabilidade. Diante dos registros de dados, postos diante dos olhos atentos e sustentados na teoria de Galperin e Talizina, constatamos que toda estrutura da base orientadora da ação teria sido mais eficaz se: a) antes do trabalho com a carta do leitor, realizasse-se o

trabalho prévio com o gênero carta, segundo a organização da didática desenvolvimental; b) o tempo de desenvolvimento junto das turmas fosse maior para abarcar a completude do processo didático de produção textual, ou seja, as etapas de revisão e reescrita; c) se houvesse maior clareza na organização das tarefas de estudo e maior perícia na elaboração dos mapas de atividade que são fundamentais para a assimilação dos conceitos e a formação das habilidades; d) houvesse um tempo de pausa para realizar os ajustes necessários no planejamento da estrutura da base orientadora da ação. Esse último aspecto consideramos um ponto muito problemático no desenvolvimento das atividades, porque nos esforçamos, de modo significativo, para exercer um controle mais rígido do processo, de acordo com aquilo que havia sido planejado anteriormente. Os *feedbacks* rapidamente expressos pelos alunos não foram acolhidos na sua potencialidade de redimensionar as atividades. Isto ficou evidente nas cenas recortadas dos diálogos em que estiveram presentes os silêncios da turma e as falas padronizadas diante dos questionamentos.

Dessa forma, é nosso intuito afirmar que o desenvolvimento de um sistema didático envolve uma boa dose de afinidade, conhecimentos e a competência docente em desdobrar esses aspectos no planejamento e na ação docente. Exige, igualmente, um certo transbordar da personalidade do professor, advindo de um profundo estudo da teoria, suas leis orientações metodológicas com o compromisso. No início da pesquisa, havia a sensação de um transbordar na nossa personalidade educadora. A experiência do processo nos mostrou outras reflexões. A tentativa de realizar um bom desenvolvimento de pesquisa e atividades reestruturou os modos de pensamento e nos levou a concluir que o planejamento é um ato complexo do pensamento.

Nas inúmeras teses e dissertações que estudamos sobre o tema, com afinco, estava implícito que todos os pesquisadores tinham pleno conhecimento do desenvolvimento da organização do ensino desenvolvimental o que, naturalmente, só seria alcançado durante uma rica trajetória pedagógica. A tensão esteve sempre presente, pois a todo momento tentamos controlar o “broto teimoso” da prática repetitiva e tradicional. No trajeto da escola para casa, no sacolejante ônibus escolar por quase uma hora e meia, sufocamos alguns pensamentos: “puxa, mas ali e ali deu uma escorregada bem tradicional”. Colocamos em xeque essa afirmação amparada por esta pesquisa. As práticas arcaicas e conservadoras estão

profundamente enraizadas no imaginário do professor, mesmo que se abra para novas teorias e formas de ensinar. Sabemos o quanto é delicado generalizar um dado experienciado, pois também foi assim conosco. Como nos colocamos diante dos alunos, com uma proposta teórica tão sofisticada para orientar-lhes o pensamento teórico, se recaímos em práticas tradicionais? Assumimos que, durante a condução da pesquisa, tomamos o lugar do aluno. Repkina (2018, p.534) lança luz sobre essa questão ao expor que “[...] as orientações metodológicas dos manuais não são suficientes para a pessoa começar a pensar teoricamente”. É preciso ser ensinado de acordo com o sistema para ser capaz de ensinar os alunos. Apesar disso, vem uma perfeita afirmação sobre a qual nos sustentamos: “pergunto se é necessário, separadamente, formar no professor o pensamento teórico, de maneira isolada. É impossível” (REPKINA 2018, p.535). Dessa maneira, esta pesquisa se caracteriza muito com o sentir o processo em si, a buscar adentrar o sistema. Nas palavras do autor,

O que acontece? Esses professores são como se fossem alunos e, quando eles sentem o processo em si, que precisa ter um diálogo com o professor, que precisa conversar um com o outro, daí eles começam a entrar no sistema (REPKINA, 2018, p.535).

Sentir o processo em si implica em aceitar “[...] um sistema de condições para aplicar o conhecimento científico (...) de obter mais explicações práticas com esse conhecimento do que eles poderiam obter com base no senso comum ou sozinhos em suas próprias práticas” (PODOLSKIY, 2021, p.19).

A teoria do ensino e a didática desenvolvimental são profundamente ricas e reposicionam o papel do professor a um lugar de muita importância, pois o ensino e o Experimento Didático-Formativo sempre andam juntos (REPKINA, 2018). Mantivemos o termo “experimento didático-formativo”, mas concordamos com as proposições de Repkina de que é possível questionar o termo formação e o seu alcance na prática pedagógica, no sentido de que é possível “[...] criar as condições para o desenvolvimento da pessoa, mas não formar uma pessoa” (REPKINA, 2018, p.527). O que ocorre, então? Ocorre a “[...] a constituição do sujeito, pois a sua formação é impossível” (REPKINA, 2018, p.529). Esse é um “ponto de liga” nessa reflexão.

A constatação da rigidez no planejamento da base orientadora da ação, na sua realização junto aos alunos, revelou a nossa intenção em seguir as etapas previstas dentro do sistema de tarefas de estudo. Em nossos diálogos com as crianças, apesar de não fornecer conceitos prontos e acabados, faltou a leveza muito bem conceituada por Repkina, ao afirmar que “[...] o adulto nunca fornece algo pronto para a criança, não dá a avaliação, ele conduz a criança de maneira muito leve, de modo que a criança não perceba a ajuda do professor, e ache que está agindo por conta própria” (REPKINA, 2018, p.529).

Outra reflexão que registramos se refere à própria estrutura do Experimento Didático-Formativo que se inspira no método genético-modelador de Vigotski. A primeira reflexão é sobre o tempo de sua duração. Ao estudar as pesquisas relatadas por Galperin (2001a), assim como as teses sobre o experimento, observamos um caráter longitudinal (macrociclos), um esforço para controlar ao máximo os fatores intervenientes em uma sala de aula, um currículo escolar alinhado ao projeto e à presença de um grupo de controle. Hoje, se pudéssemos renomear para caracterizar melhor a pesquisa desta Tese, optaríamos por nomeá-la como uma “pesquisa de desenvolvimento de uma base orientadora da ação prevista por um microciclo”, tal como proposto por Davidov e indicado por Repkina (2018, p.531) “[...] porque considera um conceito separado, um conceito pequeno, no começo do sistema, bem no início do desenvolvimento do sistema”. Essa consideração cabe perfeitamente e é sustentada pela nossa afirmação anterior a respeito da necessidade do trabalho com o gênero carta pessoal a ser seguido pelo gênero carta do leitor. O conceito de carta do leitor é mais específico se tomarmos como referência o gênero epistolar, tomado à parte durante o desenvolvimento da base orientadora da ação.

As produções textuais individuais da carta do leitor, desenvolvidas ao longo da terceira unidade, possibilitaram entender o transcurso do desenvolvimento do conceito científico do gênero textual. Os textos revelaram a apropriação inicial da estrutura do gênero e da necessidade de expressão da opinião por meio de argumentos e forma ética. A prática de produção textual não era vivenciada de modo rotineiro no planejamento pedagógico, por vários fatores justificados pelos professores, tais como a regência integral de todas as atividades. Não havia sequer um professor auxiliar para apoiar o trabalho mais individualizado com os alunos.

Na Unidade Didática I, que previu a revisão do gênero carta pessoal e carta do leitor, os alunos se apropriaram dos conceitos, realizando um avanço no contraponto entre ambos. Agir sobre o conteúdo, no sentido de compreender a sua extensão e diferenciação, é fundamental para a concretização da primeira etapa material ou materializada. Na Unidade Didática II, os alunos demonstraram a habilidade de mobilizar os conceitos desenvolvidos na organização do esquema de planejamento do roteiro de produção textual. A produção textual coletiva permitiu avaliar, durante a elaboração do esquema de planejamento e escrita do texto, a preocupação em sustentar as definições trabalhadas anteriormente. A Unidade Didática III foi realizada individualmente para ser possível analisar o nível de internalização e como, por meio do texto escrito, o aluno demonstrou o modo de se produzir o texto e escrever os seus argumentos.

O ideal seria seguir esse processo, a completar as etapas necessárias de produção textual: a revisão e reescrita. Somente com o processo completo seria possível afirmar a assimilação do conceito, dos propósitos, da estrutura dissertativa e da presença qualitativa de uma boa sequência argumentativa. Devemos lembrar que o trabalho com a carta do leitor possui uma envergadura mais ampla e é retomado ao longo da Educação Básica. A intenção não foi, portanto, a de esgotar a temática, mas de analisar a apropriação do conceito de carta do leitor e como isso se desdobraria ao experimentar a produção textual coletiva e individual. Conseqüentemente, a avaliação da estrutura da base orientadora da ação também é realizada porque é essencial para orientar a assimilação dos conceitos. A regulação desse processo de concretização das três etapas previstas por Galperin - material/materializada, linguagem externa e mental - ocorreu, contudo de um modo não tão intenso, pois o planejamento da base foi apenas até a etapa do planejamento e a versão inicial da carta. De modo geral, as orientações presentes na base orientadora da ação se mostraram efetivas, entretanto, não foram reguladas por *feedbacks* mais constantes, muito embora, seja possível conectar as três etapas propostas por Galperin numa ordem ascendente, quanto descendente (PODOLSKIY, 2021).

Diante das análises dos registros de dados, acreditamos que a instabilidade na base orientadora da ação, na etapa de planejamento e escrita da versão inicial, seria objeto de maior reflexão no sentido de sua exclusão para os propósitos mais diretos da pesquisa e na sua manutenção e continuidade por meio do

desenvolvimento de outras unidades didáticas. Seria muito relevante para pesquisas futuras estabelecer relações entre a Didática Desenvolvimental e o processo de escrita, revisão e reescrita de textos mediante o processo de assimilação dos conceitos científicos presentes nos gêneros textuais. Ressaltamos que os resultados obtidos quanto à compreensão do conceito do gênero textual estudado tiveram a influência direta da estrutura dos objetivos de ensino e aprendizagem. Este foi um ponto delicado, pois o “[...] resultado de uma formação por etapas, uma ação extremamente mediada e sucessiva parece ser transformada em um ‘ato mental puro’” (PODOLSKIY, 2021, p.24). As escolhas e as decisões dos alunos, na configuração da estrutura do texto, e as escolhas linguísticas estiveram intimamente relacionadas com o processo do trabalho pedagógico realizado durante as etapas. Mesmo diante de situações desfavoráveis quanto ao tempo de aula, às lacunas na estrutura da base, as dificuldades ortográficas e gramaticais e a pouca vivência em situações didáticas, tais como a planejada na pesquisa, os resultados indicam que a modificação no método contribuiu para resultados qualitativos.

Quanto às lacunas estruturais na base orientadora da ação, afirmamos que a representação das tarefas de estudo seriam mais elaboradas a fim de buscar a garantia necessária para o cumprimento do sistema de orientação da atividade de estudo. Tais lacunas seriam observadas, por exemplo, nos mapas de atividade. Ao avaliarmos o mapa de atividade da Unidade Didática I, como o núcleo conceitual da carta do leitor, seria mais adequado que a sua elaboração por parte dos alunos fosse realizada na Unidade Didática II. Justificamos essa avaliação crítica, pois os mapas espontâneos produzidos na Unidade Didática II poderiam apoiar-se em reflexões conceituais mais aprofundadas e culminar no fechamento do conceito científico capaz de ser generalizado de modo mais significativo na produção textual coletiva e individual. Lembramos, aqui, da própria pontuação de Galperin (2001b), ao afirmar que o sujeito constrói uma imagem orientadora completa de maneira individual e a partir dela e obtém o terceiro tipo de orientação da tarefa. Galperin (2001b) refere-se ao tipo base orientado da ação III. Sobre a questão da garantia da assimilação dos conceitos, Longarezi (2021, p.52) destaca que se dá mediante a assimilação do conceito, em acordo como o modo foi planejado, sendo a metodologia um fator importante para a sua organização e a utilização dos componentes do conceito, segundo uma ordem definida que, portanto, não ocorrem pelo “[...] o desejo e a escolha dos sujeitos”.

Entre os resultados qualitativos da pesquisa, destacamos: a) a apropriação dos conceitos de carta do leitor em um tempo reduzido de mediação; b) a organização do ensino por etapas de assimilação favorece diminuir as distâncias entre a apropriação do conceito científico e sua aplicabilidade, já que se previu diretamente na base orientadora da ação uma experiência coletiva e individual de escrita da carta; c) o planejamento pedagógico intencional que dispõe de condições concretas para os alunos generalizarem os processos e adequá-los a situações didáticas diferentes quando “[...]o plano concreto se submete ao plano mental” (LONGAREZI, 2021, p.60). Nas produções textuais individuais, os alunos demonstraram apenas aspectos gerais presentes na carta do leitor, o que nos leva a considerar o movimento da apropriação do conceito, já que fornece indícios na mudança de um conceito espontâneo para o conceito científico. A generalização do conceito destaca “[...] aquilo que é essencial para a ação” (MORAIS; BORGES, 2021, p.189).

A estruturação da base orientadora da ação, no entanto, não se configuraria como uma descrição rígida de etapas, o que levaria a um equívoco na compreensão da teoria de Galperin. O processo de formação da ação mental por etapas sugere, contrariamente, a compreensão das leis e regularidades que pexpliquem as dinâmicas e os resultados obtidos na formação da atividade mental humana (PODOLSKIY, 2021). Por isso, afirmamos o grande desafio em elaborar a base, sendo uma tarefa das mais complexas, a ter em vista as leis e as regularidades propostas por Galperin. É um certo otimismo acreditar que o cumprimento das etapas, previstos na base, é questão puramente de aplicar princípios, pois destoa da realidade e até dos próprios propósitos das concepções de Galperin. Planejar segundo esse sistema é uma tarefa criativa e não uma receita abstrata a ser reproduzida de modo indistinto e irrefletido. Concordamos com Podolskiy (2021, p.26) ao afirmar que esse planejamento é a “arte do possível”, ou seja, representa “[...] um ótimo compromisso entre os requisitos estritos do modelo psicológico e as restrições construídas por componentes objetivos e subjetivos da realidade”. Dessa forma,

Se observada a magnitude dos trabalhos experimentais realizados internacionalmente no campo da psicologia soviética, pode-se considerar que não se tratam de processos simplificados e imediatos, são processos longitudinais e que envolveram

experimentações simultâneas e continuadas, repetidas e reproduzidas inúmeras vezes para que pudessem elaborar conclusões que levassem à elaboração das leis e princípios do desenvolvimento; assim como dos processos propulsores do próprio desenvolvimento (LONGAREZI, 2021, p. 39).

Longarezi (2021) nos mostra uma análise profunda da teoria de Galperin e das investigações que foram sustentadas em situações didáticas realizadas na escola. A autora faz uma consideração pertinente sobre “[...] a ação da criança pode ter diferentes qualidades e, dessa forma, a *obutechénie* precisaria educar as ações com propriedades previamente definidas” e isso define que o problema não é a “[...] formação da ação em si, mas a formação com determinadas propriedades” (LONGAREZI, 2021, p.38, destaque da autora). Os resultados com possíveis diferenças qualitativas nos níveis de apropriação dos conceitos pelos alunos ocorreriam, como já afirmamos, pelo tipo de base e pelas lacunas na orientação e na condução do processo. Essa constatação nos leva a crer o valor que existe na elaboração de diagnóstico cuidadoso das condições e do domínio dos conhecimentos prévios dos alunos no início do trabalho pedagógico. O investimento na etapa zero ou de motivação permitiriam elementos importantes para avaliar o processo desenvolvido e compreender que “[...] a formação dos conceitos não ocorre em iguais níveis em crianças diferentes” (LONGAREZI, 2021, p.55).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. In: Anais do 14º Endipe (org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: Editora da UECE, 2014, p. 1-14. E-Book. ISBN: 978-85-7826-293-8. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/>. Acesso em: maio 2017.
- AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. (org.) **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução de: TESSELER, F. A. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 31- 55.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BURGESS, T. Ler Vygotsky. In: DANIELS, H. (org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de: MARTINS, M. S.; CESTARI, E. J. Campinas : Papirus, 1994, p.31-68.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 23-34.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DAVIDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia**. Tradução de: ROSA, J. E.; DAMAZIO, A. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 211-223.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Tradução de: SHUARES, M. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de: LIBÂNIO, J. C; FREITAS, R. A. M. M. In: **Revista Soviet Education**, v. 30, n. 8, p. 46-102, 1986.

DAVYDOV, V. V; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. DANIELS, H. (org.). **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos**. Tradução de: MARTINS, M. S.; CESTARI, E. J. Campinas, SP: Papirus, 1994, p.151-167.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUARTE, D. M.; DAMAZIO, A. O ensino do conceito de função afim: uma proposição com base na teoria de Galperin. In: NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. (org.). **Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018, p.199-245.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R, S, (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 155-175.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (org.). **Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009a, p. 1-10.

FREITAS, R. A. M. M. **O processo de escolarização e a formação de conceitos na teoria histórico-cultural**. Texto didático (digitado), 2009b.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GALPERIN, P. Y. A formação dos conceitos e das ações mentais. Tradução de Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas. **Revista AMAzônica Humaitá**, v. 11, n. 2, p. 440-450, jul./dez. 2013b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321205989_A_Teoria_de_P_Ya_Galperin_nas_pesquisas_em_Educacao_Matematica. Acesso em: 20 ago. 2020.

GALPERIN, P. Y. **A direção do processo de aprendizagem**. Tradução de: MASCARENHAS, S. A. N. **Revista AMAzônica Humaitá**, v. 11, n. 2, p. 478-484, jul./dez. 2013.

GALPERIN, P. Y. **Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales**. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001a.

GALPERIN, P. Y. Tipos de orientación y tipos de formación de acciones y de los conceptos. In: QUINTANAR, L. R. (org.). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001b, p. 76-80.

GALPERIN, P. Y. La investigación del desarrollo intelectual del niño. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, p. 322-341, 2001c.

GALPERIN, P. Y.; ZAPORÓZHETS, A.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHARE, M.; DAVIDOV, V. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 299-316.

GOMES, H. **Reflexões sobre a teoria crítica em Geografia**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O pensamento de Vigotskiy: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. Tradução de: OLIVEIRA, L. L. São Paulo: Hucitec, 2012a.

GONZÁLEZ REY, F. L. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 263-271, 2012b.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-13.

LENIN, V. I. Teachings of Karl Marx. London: Lawrence and Wishart, 1934, p. 14. **Quoted in Jonh McLish, Soviet Psychology: History, Theory, Content**. London: Methuen, 1975, p. 88.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **O ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 331- 366.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LONGAREZI, A. M. Natalya V. Repkina - Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. In: **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, n. 2, p. 526-535, 2018.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental** Goiânia: EDUFU, 2017. p. 265-290.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. 1ed.Uberlândia: Edufu, 2017a, v. 5, p. 7-15.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia**. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017b, v. 1. 242p.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 1992.

LURIA, A. R.; VYGOSTKI, L. S. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

MEIRELES, C. **Criança meu amor**. 3. ed. São Paulo: Global, 2013.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, L. C. Introdução. In: MOLL, L. C. (org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. 2. reimp. Tradução de: TESSELER, F. Porto Alegre : Artes Médicas, 2002, p. 3-27

MOVIMENTO SEM TERRA. **O documento orientador da Proposta Pedagógica do MST para as Escolas de Assentamento**. São Paulo,1991. (Não publicado)

MOVIMENTO SEM TERRA. **Documento básico do MST**. São Paulo: MST,1991. **MST. Dossiê MST Escola**. ITERRA, 2005a.

MOVIMENTO SEM TERRA. **O funcionamento das Brigadas do MST**. São Paulo: Setor de formação do MST, 2005b.

MOVIMENTO SEM TERRA DE SÃO PAULO. **Dossiê: Sem Terra do Pontal do Paranapanema**. São Paulo: MST/SP, 1991.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B. O diagnóstico dos níveis da orientação da ação classificar: contribuição da teoria de P. Ya. Galperin. In: FEITOSA, R. A.; SILVA, S. A. (org.). **Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 151-170.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; FARIA, M. V. A formação de habilidades gerais no contexto escolar: contribuições de P. Ya. Galperin. In: NÚÑEZ, I. B.; R., B. L. (org). **Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018, p.22-78.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PODOLSKIY, A. I. Teoria e metodologia. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental: sistema Galperin-Talizina** (org.). Guarujá, SP: Científica Digital, 2021, p.18-29.

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

PUENTES, R. V. Sistema Galperin-Talizina: um estudo introdutório da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental: sistema Galperin-Talizina** (org.). Guarujá, SP: Científica Digital, 2021, p.117-147.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 130-150, 2017.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUNTES, R. V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: Edufu, 2017a, p.187-224.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 9-19, 2017b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, v. 29, p. 247-271, 2013.

PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P.. **Teoria da Atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. Ed. Curitiba: CRV, 2020.

REVISTA CIÊNCIA HOJE PARA CRIANÇAS, n.9, s/p, 02, 2014. Disponível em: <https://ensinarhoje.com/atividade-com-genero-textual-carta-do-leitor-revista-ciencia-hoje-das-criancas/>. Acesso em: 5 fev. 2019.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 9-19, 2017b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417>. Acesso em: 30 ago. 2021.

RUBINSHTEIN, S. L. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A. (org.). **Psicología**. 4. Ed. Barcelona, Buenos Aires: Editorial Grijalbo, 1978, p.13-36.

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. J.; BAHNIUK, C. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra**: 15 anos da escola itinerante no Paraná. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico cultural. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004.

SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SIRGADO, A. P. Natureza e cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 71-98.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, July 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2020.

TALÍZINA, N. F. **La formación de las habilidades del pensamiento matemático**. San Luis Potosí: Editora Universidad de San Luis Potosí, 2001.

TALIZINA, N. F. **Manual de Psicología Pedagógica**. San Luis Potosí: Editora de la Facultad de Psicología, 2000.

TALIZINA, N. F. **Psicología de la enseñanza**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. In: **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020.

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

VEIGA, I. P. A.. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKY, L. S. (org.). **Obras Escogidas II**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001b, p.9-128.

VYGOTSKY, L. S.. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. (org.). **Obras EscogidasIV**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001c, p.251-274.

VIGOTSKI, L. S. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, "Princípios de ensino baseados na psicologia" In: VIGOTSKI, L. S. (org.). **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de: BERLINDER, C. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 156-205.

VIGOTSKI, L. S. Problemas de método. In: VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998, p. 85-102.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología. Obras escogidasV**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M. E. C y Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. (org.). **Obras EscogidasIV**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996, p. 251-276.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, L. S.. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de: BERLINDER, C. 5. ed. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1994.

VYGOSTKI, L. S. Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike: Principios de enseñanza basados en la psicología. In: VYGOTSKI, L. S. (org.). **Obras Escogidas**, Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor Distribuciones, 1991, p. 156-254.

VYGOSTKY, L. S. Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos. In: VYGOTSKI, L. S. (org.). **Obras Escogidas I**. Madrid: Aprendizaje Visor Distribuciones, 1991, p. 02-22.

WERTSCH, J. V. **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique, 1999.

ZANKOV, L. V. **La enseñanza y el desarrollo**. Moscou: Editorial Progreso, 1984.

ZINCHENKO, V. P. A Psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V; DEL RÍO, P. (org.). **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de: PAIVA, M. G. G.; CAMARGO, A. R. T. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.41-55.