

Universidade Federal de Uberlândia

OBUTCHÉNIE

REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do GEPEDI

Dossiê

Olhares sobre a linguagem escrita

**Publicação quadrimestral do GEPEDI e Programa de
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

ISSN 2526-7647

Obutchénie	Uberlândia	v. 1	n.3	p. 466- 661	set./dez. 2017
------------	------------	------	-----	-------------	----------------



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretora: Ghilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Robson Luiz de França

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Maria Vieira Silva

OBUTCHÉNIE

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com
Caixa Postal 593
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

OBUTCHÉNIE

DIRETOR GERAL

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORES DE EDITORAÇÃO

Roberto ValdésPuentes, Universidade Federal de Uberlândia,UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

DIRETORES DE AVALIAÇÃO

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia,UFU – Brasil

DIRETORIA DE INDEXAÇÃO

Waleska Dayse Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjans Martínez – Universidade de Brasília

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília

Guillermo Arias Beatón – Universidade da Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia.

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria em Victoria-Canadá

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

CONSELHO CONSULTIVO

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo – Marília

Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo

Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos

Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo

Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru

Francisco Curbelo Bermúdez - Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena-AJES (Brasil)

Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)

Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima

Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia

Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense

Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

Organização do dossiê *Didática desenvolvimental* – Obutchénie v. 1 n. 3: Adriana Pastorello
Buim Arena

Editoração: Edufu

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Obutchénie [recurso eletrônico] : revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 1, n. 3 - (2017)- . Uberlândia : Edufu, 2017-
v.

Quadrimestral.

ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1448>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO/ SUMMARY

DOSSIÊ – OLHARES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Apresentação

Adriana Pastorello Buim Arena

O uso da linguagem no desenvolvimento do pensamento humano

Márcia Martins de Oliveira Abreu, Adriana Pastorello Buim Arena

O conceito de diálogo e de monólogo entre russos no início do século XX: aproximações e distanciamentos

Dagoberto Buim Arena

A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões

Marta Chaves

Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural: desafios e especificidades

Elieuzza Aparecida de Lima, Aline Escobar Magalhães Ribeiro, Mariana Natal Prieto

Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural

Sônia Santana da Costa, João Paulo Godoy, Wanessa Manhente

A mediação do professor no desenvolvimento da expressão escrita em textos argumentativos de alunos pré-vestibulandos: uma análise a partir da perspectiva vigotskiana

Silvia Galesso, Teresa Cristina Rego

COMUNICAÇÃO

II Colóquio Internacional “Ensino Desenvolvimental: Vida, Pensamento e Obra dos principais representantes russos”

Boris Segueievich Bratus

RESUMO DE TESE E DISSERTAÇÃO

Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores

Walesca Dayse Sousa

O uso do blog na alfabetização

Raquel Pereira Soares

DOCUMENTOS/DOCUMENTS

Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986 / Problemas do ensino desenvolvimental. Moscou: Pedagógica, 1986.

V. V. Davydov

NOMAS PARA PUBLICAÇÃO/PUBLICATION GUIDELINES

Apresentação

É objeto de debate de longa data o *ensino da língua portuguesa* nas escolas brasileiras, mas ainda não foi conquistado um nível aceitável de formação das crianças como leitoras que saibam dialogar com os textos e autoras que inserem seus traços próprios de textos. A perspectiva histórico-cultural aponta um caminho diferente daquele que tradicionalmente as escolas têm trilhado no ensino da língua materna, no entanto, ainda não foi suficientemente discutida em âmbito nacional para que práticas pedagógicas fossem criadas nas relações entre professores e alunos em sala de aula.

Nesta terceira edição de 2017 do periódico OBUTCHÉNIE, Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, apresento o dossiê *Olhares sobre a linguagem escrita*, composto por dois ensaios e quatro artigos. Todos eles tratam da *linguagem* sob concepção vigotskyana, embora tragam, cada qual, no bojo das discussões, especificidades deste grande tema, com a intenção de ampliar o debate sobre as maneiras de entender a linguagem e as práticas de uso da escrita e da leitura nas escolas.

O primeiro deles, *O uso da linguagem no desenvolvimento do pensamento humano*, de Márcia Martins de Oliveira Abreu e Adriana Pastorello Buim Arena, é um ensaio cujo objetivo é dialogar com os teóricos Bakhtin, Volochínov, Charaudeau, Vygotsky e Wittgenstein, acerca da natureza da linguagem e de sua relação com o pensamento no desenvolvimento humano. Na sequência, temos o artigo *O conceito de diálogo e de monólogo entre russos no início do século XX: aproximações e distanciamentos*, de Dagoberto Buim Arena. Este ensaio tem como objetivo principal a análise dos conceitos de diálogo e de monólogo em Vigotski, Volochinov, Jakubinskij e Scherba, para confrontar os seus estudos, considerando-se a relação entre os dois primeiros com Jakubinskij, e por meio dele a relação com Scherba, este último referência de todos. As reflexões discutem o conceito de diálogo, de enunciado e de monólogo.

O terceiro artigo *A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões*, de Marta Chaves, tem como foco de discussão o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, com ênfase na organização de práticas pedagógicas significativas para crianças pequenas.

O quarto texto apresentado no dossiê *Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural: desafios e especificidades*, das autoras Elieuzza Aparecida de Lima, Aline Escobar Magalhães Ribeiro e Mariana Natal Prieto, apresenta questões referentes à Educação Infantil, especialmente a criação da necessidade de expressão da criança por meio da escrita, além de ressaltar as especificidades desse processo. As reflexões apresentadas ao longo do texto revelam a importância de considerar toda aprendizagem da criança como tendo uma pré-história. Os estudos de Vygotski e Luria revelam o valor de a escola conhecer a pré-história da linguagem escrita como fundamento para contemplar, em suas propostas pedagógicas, as especificidades desse processo e, a partir disso, possibilitar às crianças a vivência de situações nas quais utilizem a escrita como instrumento cultural, em sua função social.

Na sequência, apresenta-se o texto *Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural*, dos autores Sônia Santana da Costa, João Paulo Godoy e Wanessa Manhente. O artigo objetiva apresentar e discutir o processo singular, multifacetário e indissociável de alfabetização e de letramento por meio da tríade dialética: oralidade, leitura e escrita, enfatizando esta última.

Por fim, é publicado o artigo *A mediação do professor no desenvolvimento da expressão escrita em textos argumentativos de alunos pré-vestibulandos: uma análise a partir da perspectiva vigotskiana*, das autoras Sílvia Galesso e Teresa Cristina Rego. O artigo é parte de um estudo de doutorado em andamento, que investiga a produção do conhecimento sobre a interação do professor no ensino da escrita

argumentativa, na tentativa de traçar campos que deem visibilidade para as potências engendradas na experiência com o escrever.

Quero agradecer a Dra. Andrea Maturano Longarezi, editora do período, pela oportunidade dada a mim para a organização deste dossiê. Agradeço especialmente a confiança dos autores, cujas contribuições são publicadas neste novo número, pela confiança e pela generosidade em dividir com o público acadêmico os resultados de suas pesquisas. Acredito que este novo número da OBUTCHÉNIE colocado à disposição dos leitores trará reflexões importantes para aqueles que trabalham por um ensino da leitura e da escrita na perspectiva histórico-cultural, com o intuito de promover debates significativos na área da linguagem.

Adriana Pastorello Buim Arena

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faced - UFU

O uso da linguagem no desenvolvimento do pensamento humano

The use of language in the development of human thought

Márcia Martins de Oliveira Abreu¹

Adriana Pastorello Buim Arena²

RESUMO

O presente ensaio é resultado de reflexões acerca da temática *linguagem*, tecidas por meio de interlocuções com alguns teóricos, dentre os quais Bakhtin e Volochínov, Charaudeau, Vygotsky e Wittgenstein. O estudo tem o objetivo de buscar subsídios para melhor compreensão da linguagem e de sua relação com o pensamento no desenvolvimento humano. O estudo convida o leitor para uma reflexão sobre as experiências humanas com a linguagem, explicitando aspectos inerentes a ela como a dialogicidade, a dialética, a criatividade, a contextualização e processos de bricolagem que se materializam em sua utilização.

Palavras-chave: Linguagem. Pensamento. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The present essay is the result of reflections on the thematic *language*, woven through interlocutions with some theorists, among them Bakhtin e Volochínov, Charaudeau, Vygotsky and Wittgenstein. The aim of this study is to find ways to better understand the language and its relation to human development thinking. The study invites the reader to reflect on human experiences with language, explaining inherent aspects such as dialogic, dialectic, creativity, contextualisation and the bricolage processes that materialize in its use.

Keywords: Language. Thought. Human development.

Introdução

Partindo da premissa bakhtiniana do estabelecimento de possíveis relações dialógicas entre vários discursos, o presente estudo pretende com a ajuda de alguns autores, identificar a intrínseca relação entre a linguagem e o pensamento, e elencar

¹Doutorando em Educação. Professora da ESEBA – UFU, Brasil. E-mail: mmartinsabreu@uol.com.br

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFU, Brasil. E-mail: dricapastorello@gmail.com

determinadas características que envolvem o fenômeno da linguagem na busca por possibilidades de compreensão sobre alguns aspectos que a constituem.

A abordagem e a tentativa de definição de elementos que envolvem o tema *linguagem* se configuram como um desafio, na medida, em que a temática apresenta naturalmente uma dupla complexidade, prática e teórica. Em sua constituição, a linguagem se faz complexa pela singularidade dos contextos em que é produzida, ou seja, nas práticas sociais. Aliado a esse fato, pode-se afirmar ainda, que a linguagem é um campo de estudo e de interesse de diversos territórios teóricos, o que faz que existam diferentes formas de abordagens sobre a mesma temática, de acordo com a área de conhecimento que a investiga, ou seja, se constitui de forma divergente e complexa também nos discursos teóricos.

Mesmo consciente dessa dupla complexidade e da amplitude do tema, as presentes reflexões se materializaram para estabelecer possíveis diálogos sobre alguns aspectos da linguagem a partir de determinados estudos, alguns mais antigos (Bakhtin e Volochínov, Vygotsky, Wittgenstein) e outro mais contemporâneo (Charaudeau), no entanto, todos fundamentais para a reflexão geral sobre a temática, sendo possível, senão definir a linguagem, ao menos entender melhor sobre a complexidade de seu funcionamento e suas relações com o desenvolvimento humano.

Sob o ponto de vista das ciências humanas e com o olhar para o contexto educacional, o estudo não busca uma exatidão sobre a definição do termo, mas ao contrário, o estabelecimento de possíveis diálogos, ou ainda de monólogos, em termos bakhtinianos, naturais de um processo investigativo, que possam abrir espaços para novas análises de alguns aspectos constitutivos da linguagem.

Relação linguagem e pensamento

A abordagem da relação linguagem e pensamento, no contexto deste estudo, realiza-se a respeito da importância da linguagem para o desenvolvimento humano,

especialmente no que se refere ao aspecto cognitivo, já pesquisado e sistematizado em diferentes estudos que o antecedem.

A intrínseca ligação existente entre a linguagem e o pensamento é inquestionável. Como o pensamento sofre interferência da linguagem, ele é constituído por ela. Neste sentido, o pensamento não apenas é estimulado pelas diferentes experiências comunicativas que o sujeito vivencia no decorrer da sua vida, mas também estimula, a partir dessas experiências, novas formas de se comunicar, que vão se tornando cada vez mais complexas, no decorrer da existência humana. Sendo assim, entende-se que a linguagem possui forte interferência no desenvolvimento do pensamento e se constitui a partir de significativa influência do mesmo.

Por meio da linguagem o homem consegue revelar suas ideias, concepções, conhecimentos, valores, costumes e sentimentos que são expressos em suas ações nas relações que estabelece cotidianamente com outras pessoas. Assim, pode-se afirmar que a linguagem, no decorrer da trajetória existencial humana, vai proporcionando ao indivíduo um processo de constituição tanto individual como coletiva.

Neste sentido, a demonstração do pensamento, por meio da linguagem, contribui para que o sujeito se torne, cada vez mais, um ser único, singular, e que, ao mesmo tempo, desenvolve semelhanças aos seus pares, ampliando o sentimento de pertença a um grupo de indivíduos, enfim, a consciência de coletividade. De acordo com Charaudeau (2014, p. 7),

É a linguagem que permite ao homem pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. É também a linguagem que permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Da mesma forma, ele não saberia como constituir comunidades de indivíduos em torno de um “desejo de viver juntos”.

Compactua-se assim com o entendimento de que a linguagem seja realmente primordial para a constituição, individual e coletiva, do sujeito influenciando em seus mais diversos aspectos do desenvolvimento, especialmente no que se refere ao intelectual.

Nessa perspectiva, os estudos sobre a notável relação existente entre a linguagem e o pensamento, realizados por Vygotsky (1989), contribuem de forma significativa para o debate apontando para as áreas que trabalham com o desenvolvimento humano, como a área da educação, possibilidades de estudos teóricos e práticos bem como aprofundamentos sobre a temática. Portanto, a reflexão apresentada neste estudo sobre a relação entre linguagem e pensamento se faz sob a ótica vygotskiana.

Para Vygotsky (2001, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Dessa forma, entende-se que é no uso da palavra, constituída de significações, presente no estabelecimento das relações sociais, que o pensamento humano se materializa de forma singular para cada indivíduo. É então, por meio da linguagem, ação própria do ser humano, que ele consegue estabelecer seu pensamento e materializá-lo de forma compreensível para si e também para os outros.

Nas investigações de Vygotsky (1989, p. 37-55), sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, o autor verificou que, embora a linguagem constitua o pensamento, assim como os instrumentos linguísticos e a experiência sócio-cultural da criança, as ações do pensamento e da linguagem não possuem as mesmas origens. As ações da linguagem e do pensamento não se inter-relacionam em uma ligação primária, mas ao longo do progresso de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, momento em que se inicia uma conexão entre esses dois fenômenos que irão se transformar e se desenvolver paulatinamente no decorrer do desenvolvimento humano.

Neste sentido, o autor observou que a partir do momento em que as ações da linguagem e do pensamento se inter-relacionam, a criança começa a atribuir significados às coisas e a expressá-los por meio da linguagem, estabelecendo então, a partir daí, uma nova forma de organização do pensamento e da linguagem em que a ação de pensar começa a ser verbalizada e concomitantemente a linguagem passa a se definir de forma racionalizada.

Mediante essa identificação, já apresentada nos estudos de Vygotsky e tão debatida em outros estudos, da intrínseca relação entre as ações humanas de pensar e de se materializar o pensamento pela linguagem, compactua-se com a compreensão vygotskyana de que ambas ações, apesar de distintas e de possuírem diferentes procedências, passam a se relacionar no decorrer do desenvolvimento humano, estabelecendo assim relações singulares entre a linguagem e o pensamento. Neste contexto, entende-se que a história e a cultura possuem papel essencial na trajetória desenvolvimental do homem, uma vez que ambas irão definir as experiências que irão constituir o sujeito e suas ações tanto no âmbito da linguagem como do pensamento. Para Vygotsky (1989, p. 54-55),

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso.

Nesta perspectiva, considera-se que o desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à linguagem e ao pensamento, acontece sobre a influência do contexto ao qual o sujeito pertence. Apesar do ser humano desenvolver a fala e o pensamento seguindo o percurso, acima citado, é necessário considerar que cada sujeito pertence a um contexto social, histórico e cultural. Nesse sentido, Vygotsky (1989) contribui ainda com a discussão, mostrando que a relação do sujeito com o mundo é uma relação mediada, em que a base de apreensão do mundo, por

meio da internalização das representações mentais de seu grupo social, se dá pelas interações que possibilitam a construção do conhecimento, primeiramente no plano externo e social e posteriormente no plano interno e individual. Dessa forma, os integrantes mais experientes, da sociedade à qual a criança pertence, exercem uma função fundamental nas aprendizagens dos sujeitos menos experientes.

Partindo então do pressuposto vygotskyano de que a formação do pensamento não se realiza de maneira autônoma, mas sob as influências do meio, sofrendo mediações dos signos e dos instrumentos culturais que o sujeito encontra disponíveis na sociedade, pode-se afirmar que o contexto social em que o indivíduo nasce e se desenvolve, bem como os processos de mediação que ele irá vivenciar, com as pessoas mais próximas e os instrumentos disponíveis em seu percurso desenvolvimental, influenciará de forma significativa na constituição desse processo.

De acordo com Vygotsky,

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (apud OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Mediante essas considerações, fica explícita a importância da utilização de instrumentos pelo sujeito em suas ações no mundo e ainda dos processos de mediação por meio das palavras, ou seja, da linguagem, para o seu desenvolvimento. A ação humana de pensar necessariamente pressupõe o uso de palavras ou imagens e isso só acontece porque o sujeito nasce em determinado meio que é histórico e possui já uma cultura.

Sendo assim, pode-se concluir que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento traça um percurso permeado pelas marcas sociais da cultura e da história da qual o sujeito faz parte, revelando a natureza social do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Reflexões sobre a linguagem

Na busca pela compreensão de alguns aspectos que envolvem a linguagem e a partir das análises tecidas sobre a relação linguagem e pensamento, considera-se necessária a exposição de alguns apontamentos, no contexto deste estudo, sobre determinadas especificidades da linguagem. Longe de almejar esgotar um tema tão amplo, o presente exercício de pensar sobre a linguagem permitiu o encontro de algumas possibilidades de caracterização do fenômeno e auxiliou nas ponderações realizadas no decorrer da abordagem do tema. As reflexões alcançadas se ampararam significativamente nos estudos dos teóricos Vygotsky, Wittgenstein e Bakhtin e Volochínov.

Considerando o pressuposto vygotskyano de que o desenvolvimento humano, assim como a linguagem se realiza no sujeito, por meio das interações estabelecidas no meio ao qual ele pertence, considera-se que a linguagem, de forma bem singular se desenvolve em cada indivíduo conforme o contexto em que este sujeito se encontra inserido, bem como de forma dependente às circunstâncias por ele vivenciadas.

Sendo uma forma de manifestação inerente a sujeitos que são únicos e que ocupam espaço e tempo singulares, e que da mesma forma vivenciam situações que são também únicas, entende-se que a análise sobre qualquer forma de linguagem pressupõe o conhecimento da situação em que esse fenômeno foi produzido, não havendo como delimitar o significado de uma palavra desconsiderando o seu contexto de produção.

A partir de uma análise realizada no campo filosófico, pode-se encontrar

algumas implicações, na segunda parte da obra de Wittgenstein (1995), que elucidam a falta de uma essência única, ou mesmo universal da linguagem, bem como a importância da contextualização sobre a produção da linguagem. De acordo com o filósofo, não existe uma linguagem que seja única, mas “jogos de linguagem” articulados aos seus usos, nas mais diversas situações existenciais.

Ao utilizar-se da expressão “jogos de linguagem”, o autor atribui relevância à práxis do fenômeno, ao elucidar, com a utilização da palavra “jogos”, a multiplicidade de atividades das quais ela faz parte, bem como evidencia o seu caráter dinâmico em contrapartida à rigidez da “forma lógica”. De acordo com o autor,

Denominamos as coisas e podemos falar sobre elas, referimo-nos a elas no “discurso”. Como se já fosse dado, com o ato de denominar, uma coisa que significasse: “falar das coisas”. Ao passo que fazemos as coisas mais diferentes com nossas frases. Pensemos apenas nas exclamações. Com todas as suas funções distintas:

Água!

Fora!

Ai!

Socorro!

Bonito!

Não!

Você está ainda inclinado a chamar essas palavras de “denominações de objetos”? (WITTGENSTEIN, 1995, p. 36-37).

Como se observa, Wittgenstein, ao explicitar de maneira prática a dinamicidade e flexibilidade da linguagem em uso, evidencia a inviabilidade de determinação de uma linguagem que seja universal, única e ideal. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que os significados das palavras ou ainda das frases produzidas por um “jogo de linguagem” podem variar infinitamente conforme o contexto em que esse “jogo” acontece. Aliado a essa constatação do autor, supõe-se que o uso de uma expressão que se realiza plenamente satisfatória dentro de uma situação não produz o mesmo sentido quando utilizada em outro contexto.

Sendo assim, compreende-se que pensamento do filósofo, segundo o qual a

linguagem não é simples instrumento de representação das coisas que fazem parte do mundo, mas reconhece que a linguagem humana, de caráter extremamente dinâmico, possui o poder de transcender, desempenhando um papel muito mais relevante do que meramente nomear, conceber, enfim, representar o mundo.

A partir das considerações de Wittgenstein, uma questão que se acrescenta na análise sobre o fenômeno da linguagem no contexto deste estudo, especialmente quando se lança o olhar sobre a analogia oferecida pelo filósofo, nomeando-o de jogo, é o fato de que assim como o jogo envolve um diálogo, a linguagem também pressupõe um significativo dialogismo. No entanto, sob uma ótica bakhtiniana, considera-se relevante a abordagem do diálogo como processo que permite o surgimento do novo pela superação do outro, presente no pensamento humano.

O dialogismo se realiza na concretização da linguagem, independentemente da presença de outro, como sujeito físico, no contexto em que ela acontece. Isso se dá porque assim como a vida deriva do diálogo, a linguagem também resulta de um diálogo permanente. O dialogismo constante com as várias falas, vozes, experiências, é que permitirá ao sujeito tomar consciência dele mesmo. Neste sentido, *o outro*, de alguma forma, sempre estará presente no sujeito e na linguagem que ele expressa, seja por palavras, pensamentos e ações.

Em consonância com a perspectiva bakhtiniana, o emprego do conceito diálogo, no contexto deste estudo, se refere a toda forma de “comunicação verbal” buscando a amplitude que o termo pode oferecer em sua utilização. Para os autores abaixo citados,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127).

Neste sentido, o diálogo aqui abordado se constitui como diferentes formas de se entrar em contato com o outro e com o que o outro proporciona, de forma que ele esteja presente no pensamento humano. Sendo assim, considera-se que o dialogismo, na condição de característica constitutiva da linguagem, não apenas está presente nas interações verbais estabelecidas pelo sujeito, mas é condição para que ocorra a linguagem. O contato com o outro, em diferentes situações cotidianas ao longo da vida, irá oportunizar o desenvolvimento do pensamento do homem e conseqüentemente da linguagem.

Seja por meio da fala, do gesto ou da escrita, as ideias dos outros sempre se farão presentes no pensamento do sujeito que realiza a linguagem, por isso, pode-se afirmar que a revelação do pensamento humano apresenta falas de outros sujeitos, que de alguma forma se relacionaram com ele, alterando o seu modo de pensar e conseqüentemente definindo as manifestações de suas ideias por meio da linguagem. Nesse processo, pode-se afirmar que a expressão humana se encontra permeada por diversas falas de outras pessoas.

No entanto, embora existam essas várias vozes que dialogam com o sujeito, o pensamento expresso não se limita apenas a um conjunto de falas de outros, mas se constitui do resultado de uma interlocução das ideias apresentadas por outros e as próprias conclusões do sujeito, já construídas anteriormente, em outros diferentes diálogos.

Nesta perspectiva, o homem, por meio da linguagem, expressa de forma bem singular, sua própria interpretação sobre o que ouviu, sentiu, apreciou, leu, olhou, tocou, lembrou, enfim, vivenciou em determinada relação com o outro. Conforme já anunciado, o outro referenciado no contexto deste estudo não se apresenta apenas em forma de uma pessoa física, mas também pode ser uma forma de produção oral, gestual, escrita, dentre outras formas de expressão do pensamento humano. Ao estabelecer essa determinada relação com a produção de alguém, a alteridade provocada por este dialogismo permite ao sujeito reelaborar, redefinir e criar suas

próprias ideias e concepções materializadas na linguagem. Segundo Bakhtin (2003, p. 402),

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.

Em consonância com Bakhtin, entende-se, então, que a linguagem se constitui por meio de um dialogismo, pelo qual o processo de apropriação das ideias do outro se relacione com as ideias que o sujeito já tenha estabelecido em momentos anteriores, por meio de diversos diálogos, resultando em uma superação de determinado pensamento. A isso vai denominar “índole criadora” (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Esse processo de criação do pensamento, que ocorre por meio dos diferentes diálogos estabelecidos pelo sujeito, ao refletir em sua linguagem, se realiza pelas interações verbais concretizadas nas mais diversas situações presentes da existência cotidiana, tais como uma conversa informal, uma leitura, a apreciação de uma palestra, uma música, uma apresentação cultural ou um programa de televisão, dentre outras atividades que fazem parte da vida humana. Assim, entende-se que os diálogos, como formas de interação verbal, são imprescindíveis aos processos, não apenas na comunicação entre os sujeitos, mas especialmente nos processos de criação, de superação de ideias.

Esse processo de produção de pensamento se caracteriza por meio dos diálogos que os sujeitos vão tecendo no decorrer da vida. Ele se realiza no homem, diferentemente do que acontece nos outros animais. Sendo assim, sem o outro não

seria possível a constituição do pensamento pela linguagem. Vygotsky firma que

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1989, p. 33)

O estudo de Vygotsky apresenta a fundamental importância das relações interacionais para a apropriação e desenvolvimento da linguagem no contexto em que os sujeitos estão inseridos. O outro, tanto no estudo de Bakhtin como no estudo de Vygotsky, assume um importante papel no desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano. O primeiro apresenta a relação com o outro por meio do dialogismo, inerente ao processo de desenvolvimento da linguagem, em todas as etapas da vida humana, e o segundo, de maneira dialética define o fundamental papel do outro para o desenvolvimento do homem desde a mais tenra idade.

Com essas considerações, entende-se que ambos os autores colaboram para a busca da compreensão sobre o desenvolvimento da linguagem, porque apresentam de forma muito dialógica e dialética o *outro* que medeia, infere e potencializa a capacidade de aprender, de pensar e de expressar do sujeito, possibilitando-lhe avanços dos mais diferentes aspectos do desenvolvimento e especialmente da linguagem e do pensamento.

Ao pensar em produção de pensamento e expressão humana por meio da linguagem, entende-se que a linguagem se materializa dialeticamente a partir das experiências que o sujeito vivencia no decorrer de sua trajetória. Neste sentido, identifica-se que as diferentes formas de linguagens são desenvolvidas socialmente e produzem os bens culturais e ideológicos de acordo com suas várias formas de utilização nos diversos contextos sociais que os sujeitos frequentam, agem, enfim, vivenciam. Em outras palavras pode-se dizer que as diferentes linguagens se

constituem no uso e pelo uso que se faz dela, e sua constituição se dá em sua utilização.

Considerações finais

Ao final deste ensaio, com base nas reflexões apresentadas, compreendeu-se que a linguagem é fenômeno que possibilita a troca entre os homens de toda forma de pensamento, sensação, sentimento. É a linguagem que possibilita a interação entre os sujeitos e os avanços do desenvolvimento humano, tanto nos aspectos cognitivo como no sócio-afetivo. As interlocuções com alguns conceitos das teorias vygotskyana e bakhtiniana colaboraram para o entendimento da linguagem como uma atividade dialógica, dialética, contextualizada, criativa e materializada no uso que se faz dela. Independente da língua utilizada pelos sujeitos, a linguagem é o que proporcionará a evolução do homem, especialmente o desenvolvimento de sua ação de pensar.

Com base nessas reflexões, tornou-se evidente a intrínseca relação entre a linguagem e o pensamento que se inter-relacionam no decorrer do desenvolvimento humano e a identificação de alguns aspectos que caracterizam o fenômeno e nos auxiliam a pensar sobre ele. Outra ponderação que o estudo possibilitou foi a de que nenhuma análise de qualquer situação comunicativa pode ser descolada do seu contexto de criação, pois ela sempre será criada por sujeitos que são sociais, históricos, culturais e únicos e, sendo assim criarão “jogos de linguagens”, em termos wittgensteinianos, que também só possuem um sentido e significado específico referente àquela situação construída naquele determinado “jogo”.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins, 2001a.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. In: Os Pensadores, São Paulo, Abril: 1995.

Recebido em janeiro de 2017.

Aprovado em abril de 2017.

O conceito de diálogo e o de monólogo entre russos no início do século XX: aproximações e distanciamentos

The concept of dialogue and monologue among russians at the beginning of the 20th century: approaches and distances

Dagoberto Buim Arena¹

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo principal a análise dos conceitos de diálogo e de monólogo em Vigotski, Volochinov, Jakubinskij e Scherba, para confrontar os seus estudos, considerando-se a relação entre os dois primeiros com Jakubinskij, e por meio dele a relação com Scherba, este último referência de todos. Para promover esse confronto foram consultadas obras em francês que abordam o pensamento de Volochinov, Jakubinskij e Scherba, e em espanhol o de Vigotski. A conclusão é a de que Vigotski manteve os princípios defendidos pelos mestres, mas Volochinov, em suas reflexões, ampliou o conceito de diálogo, elegeu o enunciado como objeto de suas pesquisas sobre linguagem, e relegou o monólogo ao mundo da abstração.

Palavras-chave: Diálogo. Monólogo. Jakubinskij. Scherba. Vigotski. Volochinov.

ABSTRACT

This essay has as main objective the analysis of the concept of dialogue and monologue in Vygotsky, Volochinov, Jakubinskij and Scherba, to confront their studies, considering the relation between the first two with Jakubinskij, and through him the relation with Scherba, the latter was a reference for all. To promote this confrontation, works were consulted in French that approach the thought of Volochinov, Jakubinskij and Scherba, and in Spanish the thought of Vygotski. The conclusion is that Vygotsky maintained the principles defended by the masters, but Volochinov, in his reflections, widened the concept of dialogue, chose the statement as the object of his research on language, and relegated the monologue to the world of abstraction.

Keywords: Dialogue. Monologue. Jakubinskij. Scherba. Vygotsky. Volochinov.

1 Introdução

Há, entre os estudiosos, brasileiros e estrangeiros, um desejo sempre anunciado, mas pouco efetivado, de aprofundar pesquisas em direção a conceitos aproximados entre Lev Vigotski (1898-1938) e Mikhail Bakhtin (1895-1975). Aqui no Brasil, Freitas (1994) já dera importante contribuição com o seu estudo

¹Doutor em Educação. Livre-Docente em Leitura. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Didática da Unesp – campus de Marília.

sobre a entrada das ideias de ambos no Brasil, nos anos 1980 e 1990, notadamente no campo da Educação. Quase trinta anos depois, novas publicações atualizam e cuidam com mais rigor do pensamento de Vigotski, de um lado, e de outro, de algumas obras, entre as quais *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL)², atribuída a Bakhtin na primeira edição brasileira, mas que recebeu recentemente (2012) no mundo francofônico outra tradução, agora em nome exclusivo de Valentim Volochinov (1894-1938)³. Aqui no Brasil, em abril de 2017, a editora 34 colocou no mercado editorial uma nova tradução, diretamente do russo, feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Compõem o volume um esclarecedor ensaio introdutório de Sheila Grillo e um anexo com o Relatório de Atividades de Volochinov, de 1927-1928, com o planejamento em capítulos de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Alterados o cenário e seus atores, parece ser necessário retomar, neste momento histórico, os pontos de aproximação e de distanciamento entre alguns conceitos que se cruzam, se tocam e se afastam na obra dos dois pesquisadores, encontrados em *Pensamiento y Lenguaje*, edição da espanhola Visor, (1997) de Vigotski, e em *Marxisme et Philosophie du Langage* (MPF), de Volochinov, edição em francês, tradução do russo por Tylkowski-Ageeva e Patrick Sériot, e *A estrutura do enunciado* (1981), tradução para o francês de Tzvetan Todorov. Esta referência será mantida, mesmo após a publicação da nova edição traduzida por Sheila Grillo em virtude de este artigo ter sido elaborado antes de a obra vir a público. Somente no momento da revisão final para publicação deste ensaio é que foi possível introduzir estas notas explicativas.

A hipótese de que existam traços conceituais próximos entre eles se baseia fundamentalmente no fato de que ambos viveram na mesma época, no mesmo país, embora não na mesma cidade. Enquanto Volochinov estudava em São Petersburgo, Vigotski pesquisava em seu laboratório em Moscou. Tanto em uma

² A partir de agora, a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* será referenciada pela sigla *MFL*. Quando a edição citada for a francesa, traduzida por Tylkowski-Ageeva e Patrick Sériot, a referência será *MPL* (*Marxisme et Philosophie du Langage*).

³ A grafia do nome obedecerá a obra citada, ora Volochinov, ora Volosinov. Quando não houver citação, a grafia será a usada no português – Volochinov. O mesmo procedimento será adotado em relação a Vigotski: as grafias obedecerão às referências. Quando não houver, o uso será Vigotski.

cidade como na outra, o clima cultural, político, científico e econômico era o da revolução marxista que penetrava mais em certos círculos que em outros, no vasto mundo das ciências humanas. É nesse contexto que Volosinov (2010) dá seus passos para a formulação do que considerava uma visão marxista dos estudos de linguagem, ao afirmar categoricamente na primeira linha do prólogo de MFL que “não existe até estes dias nenhuma obra de orientação marxista em filosofia da linguagem (VOLOSINOV, 2012, p.115).⁴ Apesar de categórica, a afirmação não se sustentou; tombou ferida por outros estudiosos da época, entre os quais a linguista russa, dele contemporânea, Rozalia Shor (1894-1939), que não via sua obra como essencialmente marxista (TYLKOWSKI, 2012).

De seu lado, Vigotski ensaiava também a elaboração do que considerava ser o caminho para elaboração de uma psicologia objetiva, de natureza social, necessária para estudar o homem projetado pela nova ordem sócio-econômica, na qual considerava como um dos temas importantes a relação entre pensamento e linguagem. O tema que vai interessar aqui são os seus escritos sobre linguagem, especificamente sobre monólogo e diálogo, por ser esse o tema comum entre ele e Volochinov a ser aqui abordado. Por essa razão, o ponto de partida será o contexto em que respiravam e a efervescência científica nesse campo na Rússia, entendido esse contexto como as discussões que se desenrolavam no mesmo período nas instituições científicas, e as obras e autores que podem ser “fontes de inspiração e de reflexão para um pesquisador e cujo conhecimento é indispensável para interpretar seus trabalhos”. (TYLKOWSKI, 2012, p.12).

Para isso, será necessário visitar algumas fontes, já apontadas no início do próximo tópico chamado *Diálogo e monólogo: fontes e pontos de vista*. Nele serão comentados o conceito de *fato social*, algumas metáforas, particularidades sobre linguagem comuns entre Volochinov, Vigotski, e alguns dos autores que compõem suas fontes. No segundo tópico, *O diálogo e o monólogo: aproximações e distanciamentos entre mestres e discípulos*, serão comentados aspectos aproximativos entre Vigotski e Jakubinskij, e distanciamentos entre eles e Volochinov, e ainda conceitos como *troca verbal* e opções de tradução da palavra

⁴ As traduções de citações retiradas de livros em língua estrangeira serão de responsabilidade dos autores deste artigo.

russa *obsenie*. No último tópico - *A complexidade do monólogo em relação ao diálogo: outras aproximações entre Jakubinskij e Vigotski* - serão apontadas semelhanças do discurso de ambos, notadamente as de escolha de palavras próximas, de conceitos e de exposição de argumentos que se tocam ou se afastam. A *Conclusão* tem como fio a idéia de que houve uma intensa atividade dialógica entre todos os autores referenciados no início do século XX a respeito da construção das noções de monólogo e de diálogo, mas nem sempre claramente exposta pelos autores que são tratados deste ensaio. Deste modo, ao iluminar as fontes, relativiza-se a originalidade de algumas afirmações e, em movimento de contradição, evidencia-se a posição de Volochinov de que todas as manifestações de linguagem, orais e escritas, em qualquer gênero, compõem, com suas ligações, uma inesgotável rede dialógica, cultural, temporal, espacial e histórica.

Diálogo e monólogo: fontes e pontos de vista

Volochinov (2010) e Vigotski (1997), por terem respirado os mesmos ares intelectuais e políticos da Rússia revolucionária, não deixaram de tocar em dois conceitos fundamentais na área dos estudos de linguagem: a dialogia e a monologia. Para o primeiro, o diálogo se caracteriza pela troca verbal, que materializa, nas interações humanas, o enunciado, objeto por ele eleito como o nuclear em todo o seu trabalho de investigação sobre linguagem. Para o segundo, os dois conceitos ganham relevância em seus estudos sobre a transformação da linguagem exterior, dialógica, em linguagem interior, que, ao ser objetivada, tende a ocupar instâncias de natureza monológica.

Para entrar por esse labirinto, convém inicialmente tomar como guia os estudos de Tylkowski a respeito da biblioteca virtual de Volochinov, e de encontrar aí algumas convergências com os comentários feitos diretamente por Vigotski, especificamente no que concerne aos primeiros esboços elaborados por um de seus mestres e também de Volochinov, Lev Jakubinskij⁵ (1892-1945). Apesar de idades muito próximas – Jakubinskij nascera em 1892 e Volochinov em

⁵ A grafia utilizada será Jakubinskij, a mesma adotada por Marcos Bagno na tradução de *Sobre a fala dialogal*, São Paulo, Parábola, 2015.

1894 – o primeiro ocupava a função de professor no Instituto de Línguas e Literaturas do Oriente e do Ocidente (ILJaZV, sigla em russo) em Petrogrado/Leningrado/Stalingrado/São Petersburgo, onde o segundo realizou seus estudos de doutorado sob a orientação do primeiro. Na obra organizada por Sériot (2010), uma nota introdutória do relatório acadêmico de 1925-1926 de Volochinov (na verdade, era a estrutura e o primeiro esboço do que viria a ser MFL) registra que junto ao documento foram encontrados relatórios “dos professores J. Jakubinskij (1892-1945) e V. Desnikij (1873-1958), atestando suas qualidades como pesquisador e marxista confirmado”. (SÉRIOT, 2010, p.469).

Assumindo, no entanto, o princípio de que todas as pesquisas compõem um infundável diálogo, torna-se necessário avançar um pouco mais em direção a outros pesquisadores que fizeram do diálogo o objeto de sua atenção e que se tornaram, por essa razão, também fontes de Jakubinskij e Volochinov, entre os quais se destacam o russo-americano Sorokin (1889-1968) e seu conceito de *fato social*, e o russo de origem franco-espanhola Roberty (1843-1915).

Ao retomar as abordagens de Volochinov ao tema, Tylkowski (2012) evidencia a noção ampla de diálogo, desde uma conversação direta entre indivíduos, a já conhecida expressão *face a face*, como também toda troca verbal oral ou escrita, em situações imediatas, ou distanciada no tempo e no espaço. Essa amplitude em relação ao diálogo a distância fora formulada por Roberty e Sorokin que, segundo Tylkowski, insistiam no

caráter permanente, ininterrupto da interação social. Volosinov amplifica essa idéia. Ele encontra a troca, o diálogo, em tudo o que cada um diz, escreve ou pensa. Para Volosinov, tudo é dialógico, tudo é troca de réplicas, ou de ações e de relações segundo Roberty e Sorokin. Fora das trocas imediatas do cotidiano, são dialógicos o discurso de um orador, as aulas de um professor, as reflexões que se faz em voz alta, a leitura de um texto (Volosinov, 1930^a, p.68, 97) e mesmo o discurso interior. (TYLKOWSKI, 2012, p.231).

As situações citadas, caracterizadas como dialógicas, apesar de alargadas, são ainda insuficientes e restritivas em relação à amplitude que o conceito adquire em Volochinov (2010) e em um de seus mais conhecidos interlocutores, Mikhail Bakhtin (2003).

Em seu Relatório de Atividades de 1927-1928 (2012, p.511) Volochinov insiste afirmar que

O diálogo, no sentido estrito do termo, é uma das formas (a mais importante, certamente) de interação verbal. Mas pode-se compreender o diálogo de modo mais largo, incluindo aqui não somente uma troca verbal em voz alta, face a face, mais ainda toda troca verbal de qualquer tipo que seja. Um livro, quer dizer uma *intervenção verbal impressa*, é também um elemento de troca verbal.

O vínculo com Sorokin, nesse campo, embora seu conceito fosse mais estreito, permanece quase obscuro nos escritos volochinovianos. Tylkowski (2012) estabelece outras relações entre Sorokin e Volosinov: para eles, a interação é compreendida como “influência recíproca dos participantes, dito de outra maneira, como um processo pelo qual os sujeitos se influenciam mutuamente sobre o comportamento, ideias e sentimentos que eles experimentam.” (TYLKOWSKI, 2012, p.232). Esse ponto de vista é fundamental porque é a pedra de toque do diálogo compreendido como uma manifestação que afeta os interlocutores, um processo em que um somente dá o que tem pela linguagem se o outro fizer o mesmo. O diálogo assim concebido é troca, é um escambo feito com linguagem.

Esse movimento entre monologia e dialogia é encontrado com frequência em Volochinov. Ao elaborar a conhecida crítica ao pensamento saussuriano, ele afirma, na tradução francesa, versão de Tylkowski-Ageeva e Sériot (2012) que

A realidade efetiva da linguagem [jazyka-reci] não é um sistema abstrato de formas linguísticas, nem um enunciado monológico isolado, nem um ato psicofisiológico de realização do enunciado, mas o evento social de interação verbal, realizado no enunciado e nos enunciados. É a interação verbal que constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (VOLOSINOV, 2012, p.319). (Em itálico no original)

Sob influência de seus estudos partilhados com Jakubinskij sobre Sorokin, Volochinov, neste trecho, insiste em dois aspectos de extrema importância para o desenvolvimento de suas convicções sobre linguagem. O primeiro se manifesta ao definir qual é o seu objeto de estudos – o enunciado -, considerado por ele como “a realidade efetiva da linguagem”, isto é, a manifestação concreta e viva da

linguagem; o segundo, ao defender a natureza dialógica da linguagem verbal, e negar, com veemência, sua natureza monológica. O objeto de sua pesquisa poderia assim ser delimitado: são os estudos sobre o enunciado, considerado como a realidade da linguagem, de natureza dialógica, criado em eventos de troca verbal, em que as palavras de um impactam a consciência do outro. Necessário é destacar, ainda, o trecho acima citado, agora na tradução brasileira de MFL (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988, p.123), derivada da primeira versão francesa, traduzida de forma equivocada ao substituir, principalmente, *enunciado* por *enunciação*:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação*, ou das enunciações. Interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (itálico no original).

A importância do cotejo entre as duas citações reside no conseqüente desvio do objeto de Volochinov, porque a “verdadeira substância da língua”, ou ainda melhor “a realidade efetiva da linguagem” seria, para ele, o enunciado, em vez da enunciação (como consta na primeira versão brasileira), criado na interação verbal, de natureza dialógica em todos os seus sentidos.

Para esclarecer um pouco mais esses vínculos e também a superação de algumas proposições de Sorokin feitas por Volochinov, alguns parágrafos merecem ser a eles dois dedicados, tendo como referência os estudos de Tylkowski (2012), para quem Sorokin abre as portas a Volochinov dos estudos do *fato social elementar*, entendido como interação entre os indivíduos, e o *fato social complexo*, compreendido como interação entre os grupos sociais. Sorokin argumenta que o conjunto de todos os tipos de interação social constitui a vida social. (TYLKOWSKI, 2012). Essa interação social é concebida como “um processo ao longo do qual ‘as experiências psíquicas vividas [*psixiceskie perezivaniya*] ou os atos exteriores [*vnesnie akty*] de um indivíduo se trocam em função das experiências vividas e dos atos exteriores do outro (ou de outros) indivíduo(s).’ (Sorokin [1920] 1993: 102).” (TYLKOWSKI, 2012, p. 217). Tylkowski (2012) sugere que a visão de fato social de Sorokin se aproxima da de Bukarin (1888-

1938), mas queremos enxergá-la no cenário de seus vínculos com o pensamento de Volochinov, pleno de metáforas, como a do mar, que abaixo se pode observar, em recortes da citação de Sorokin a respeito da concepção de vida social. (apud TYLKOWSKI, 2012, p.219):

[...] Dito de outra forma, cada um de nós está mergulhado em um mar humano. Suas ondas vêm constantemente bater em nosso organismo sob a forma de palavras, de contatos psíquicos, de movimentos, de golpes, de atos percebidos pelos órgãos olfativos, da vista, da audição, de tocar o corpo por todos os lados. Eles nos forçam a eles reagir sem cessar por palavras, por gestos, por movimentos de pés, de todo o corpo, por uma série de esforços, de atos, em suma, por um conjunto de atos simples e complexos, difíceis e fáceis, dolorosos e agradáveis, etc. (SOROKIN [1920] 1993, p.164).

Não o mar, mas o oceano, não as ondas, mas o banho nele, também foram recursos metafóricos de Volochinov para explicar a natureza ideológica do signo exterior e sua relação com o signo interior na formação da consciência:

De outro lado, todo fenômeno ideológico no curso de sua formação passa pelo psiquismo como instância necessária. Deve-se repetir: todo signo ideológico externo, qualquer que seja sua natureza, está banhado por todos os lados pelos signos internos, quer dizer a consciência. Ele nasce desse oceano de signos internos e ele continua a viver aí, porque a vida do signo externo é constituída pelo processo constantemente renovado de sua compreensão, de sua experimentação na vida, de sua assimilação, quer dizer, do fato que se o introduz de maneira nova no contexto interior. (VOLOSINOV, 2010, p.185).

Vigotski também usa metáforas para abordar a constituição da consciência por meio da linguagem verbal:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma pequena gota d'água. A palavra está para a consciência como o microcosmo está para o macrocosmo, como a célula para o organismo, como o átomo para o universo. Ela é o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKI, 1997, p.346-347).

Curiosamente, Sorokin afirma que as ondas de um mar humano atingem o homem em forma de palavras; Volochinov entende que o signo exterior se banha no oceano da consciência e ali se renova; e Vigotski eleva a palavra a uma gota d'água onde a consciência é refletida; os três pesquisadores se banham no universo das metáforas aquáticas, e atribuem à palavra o estatuto fundamental

de signo constituinte da consciência.

Em dois enunciados na citação de Sorokin, via Tytkowski (2012), o conceito de *palavra* ganhou destaque nesse imenso conjunto de interações sociais por ele esboçado: de um lado, ela, a palavra, vai em direção ao outro; por outro, ela vem, a partir de quem a recebe, em direção a quem a lança, como reação à palavra anterior, todas elas ligadas umas às outras pela situação extraverbal que as envolve, ou, metaforicamente, pelo mar e suas ondas. As palavras trocadas fazem parte dos mediadores a que se refere Sorokin, compreendidos como “fenômenos que permitem interagir não somente as pessoas que se encontram em presença física imediata, mas também aquelas que estão separadas do ponto de vista espacial e temporal” (TYLKOWSKI, 2012, p. 219).

Em nota de rodapé, tão importante que deveria vir no corpo do texto, Tytkowski aprofunda suas observações sobre o conceito de mediadores em Sorokin que, curiosamente, aproxima-se de posições tomadas por Vigotski em relação à escrita vista como um simbolismo. Em Vigotski a palavra, em sua condição de signo, ocupa uma função mediadora na relação entre os homens, e ainda outra, a função constitutiva do pensamento, como está também em Sorokin:

Sorokin designa por *mediadores* os *símbolos* ou os *signos* que ele define como as “formas externas de todo pensamento [*mysl*] e de todo ato consciente.” (Sorokin, 1910: 10). Os “símbolos” ou os “signos” são as manifestações “materiais” ou a objetivação dos fenômenos psíquicos e do pensamento. [...] Sorokin concorda por analogia com a idéia de Humboldt retomada por Potebnja, segundo a qual *a palavra humana é inteiramente simbólica* desde que ela exprima o pensamento, que “a vida social não é outra coisa senão simbólica” ou um *processo de troca de símbolos de símbolos*. Se Sorokin faz a distinção entre “símbolos” e “símbolos de símbolos” (ou símbolos de segundo, terceiro grau, etc.), em *O sistema de símbolos*, ele opõe “mediadores físicos” e “mediadores simbólicos”. (TYLKOWSKI, 2012, p.220).

Preocupados em não perder o fio condutor deste ensaio, mas provocados pelo cotejo de afirmações entre alguns dos pesquisadores russos aqui citados, entendemos ser boa curiosidade científica, cotejar o último período do trecho de Sorokin com estes de Vigotski, quando este analisa a relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral, notadamente a sua natureza simbólica e as relações

entre símbolos:

A situação da escrita é uma situação em que a pessoa a quem ela se dirige ou está ausente, ou não se acha em contato. Trata-se de uma linguagem-monólogo, de conversação com uma folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário, ou que se imagina, enquanto toda situação de linguagem oral é uma situação de conversação. A situação da linguagem escrita é uma situação que exige da criança uma dupla abstração: a do aspecto sonoro da linguagem e a do interlocutor. Nossa investigação mostra que aí se encontra a segunda das principais dificuldades em que tropeça o aluno ao assimilar a linguagem escrita. Evidentemente, a linguagem sem som real, que a criança imagina e pensa, que exige uma simbolização dos símbolos sonoros, quer dizer, uma simbolização de segunda ordem, deverá ser tão mais difícil em relação à linguagem oral como é para a criança a álgebra em relação à aritmética. (VYGOTSKI, 1997, p.230).

Claramente percebe-se que Sorokin não envereda em direção à linguagem escrita e seus símbolos mediadores, porque a sua atenção se dirige essencialmente para o “processo de troca de símbolos de símbolos”, isto é, considera símbolos de primeiro grau e outros de segundo grau, mediadores todos no vasto campo da vida social. Vigotski, todavia, ao que parece, se apóia nesse mesmo princípio para considerar os mediadores da linguagem escrita, isto é os signos, como “símbolos de segunda ordem”, como símbolos de símbolos, uma relação entre símbolos de linguagem escrita e símbolos da linguagem oral, de ordens diferentes, ou de graus diferentes, como consta na terminologia de Sorokin.

Volochinov também se mete nessa discussão, logo no início do primeiro capítulo de MPL, ao estabelecer os limites dos símbolos e o nascimento dos signos: “o pão e o vinho tornaram-se símbolos religiosos nos sacramentos cristãos de comunhão. Mas um produto de consumo enquanto tal não é um signo” ou, ainda, que “toda imagem artístico-simbólica à qual o objeto físico pode dar nascimento é já um produto ideológico”. (VOLOSINOV, 2010, p. 129). Esses comentários resvalam em direção aos de Sorokin, principalmente ao considerar símbolos e signos como mediadores na vida social, e ao fazer referência às categorias de mediadores físicos e de mediadores simbólicos.

O que importa, sobretudo, é constatar esses vínculos, do mesmo modo que é possível encontrar a expressão *fato ideológico e social em Volosinov*, quando este

anuncia a consciência individual como de fato social, sem ver, nesta assertiva, nenhum traço de contradição. Ao fato social de Sorokin, Volochinov atribui outro traço: o ideológico:

A consciência individual é um fato ideológico e social. Enquanto esta tese e todas as conseqüências que dela resultem não forem reconhecidas, não se poderá construir nem uma psicologia objetiva, nem uma ciência objetiva das ideologias. (VOLOSINOV, 2010, p.135). (Itálico no original).

Volochinov não se apropria integralmente das categorias *fato elementar* e *fato complexo*, de Sorokin acima citados, mas, como observa Tylkowski (2012), se aproxima daquilo que revela o fato complexo, por conceber todas as manifestações humanas como dialógicas, pelo viés de uma visão monista, orientadora de suas posições a respeito da linguagem. No trecho citado, essa visão, aparentemente paradoxal, se manifesta, ao concluir que a consciência individual não é estritamente individual, mas um fato de natureza ideológica, isto é, um fato mergulhado nas águas da criação ideológica e das trocas sociais situadas no universo da superestrutura. O termo *fato* revela a realidade dos atos exteriores dos homens trocados nas interações sociais, ou nas trocas sociais, nas quais um dá e recebe, alterando-se nessa troca, nesse escambo mediado pelos signos. Daí resultar a afirmação categórica de Volochinov de que a consciência é um fato ideológico e social.

Passamos até aqui por conceitos de interação social, de vida social, por fato social, de palavra como mediadora dos fatos sociais, para então encontrarmos essa palavra em um infundável diálogo, materializada em enunciados, na concepção de Volochinov. Tylkowski retoma essa ligação entre eles e deles com o linguista russo Scherba, referência de Jakubinskij a respeito do diálogo:

O diálogo é “a forma mais natural da linguagem” (Jakubinskij 1923: 132-139; Volosinov, 1930^a: 69). Presente nos dois pesquisadores, essa ideia foi desenvolvida diferentemente por cada um. Volosinov aceita essa ideia como uma evidência, enquanto Jakubinskij a justifica longamente, evocando Lev Scerba que [...] opôs *diálogo* e *monólogo* como formas “natural” e “artificial” de troca verbal. Jakubinskij aprova essa distinção. (TYLKOWSKI, 2012, p.234). (Itálico no original).

Segundo Tylkowski (2012), para Volochinov o monólogo não existe, já que

se trata de pura abstração. Essa recusa se explica pelo princípio de que o enunciado é a manifestação concreta da troca verbal, razão que o leva a se materializar no diálogo e a tornar-se, para Volochinov, objeto de estudos de natureza objetiva. Para melhor compreender os vínculos entre Scherba⁶, Jakubinskij, Volochinov e Vigotski, creio ser necessário consultar diretamente o que pensam os três últimos, cada um a seu turno.

O diálogo e o monólogo: aproximações e distanciamentos entre mestres e discípulos

Por beber nas águas do mesmo contexto intelectual dos estudos de linguagem no qual Jakubinskij e Scherba eram figuras de referência, Vigotski também elege a natureza dialógica e monológica do discurso como tema de seus estudos. Esses dois autores são por ele diretamente citados, especificamente ao assumir o princípio de que o diálogo seria a forma natural de linguagem, enquanto o monólogo teria uma forma mais elaborada e complexa, conceitos que tomavam em Scherba a denominação de natural e artificial, respectivamente. O princípio do conceito de complexidade já estava em Sorokin, como vimos pouco antes e vai ser retomado também por Jakubinskij e por Vigotski. Este último afirma que

Scherba assinala que o diálogo é a forma natural de linguagem oral. Supõe que o monólogo é, em grande medida, uma forma de linguagem artificial e que a língua manifesta sua verdadeira natureza no diálogo. Com efeito, de um ponto de vista psicológico, a linguagem dialogada é a forma primária de linguagem. Yakubinski expressa o mesmo pensamento, dizendo que o diálogo, que constitui indubitavelmente um fenômeno cultural, é, ao mesmo tempo, um fenômeno mais natural que o monólogo. Para a investigação psicológica, é indubitável o fato de que o monólogo representa uma forma de linguagem mais elevada, mais complexa, de desenvolvimento histórico mais recente que o diálogo. (VIGOTSKI, 1997, p.327).

Ele incorpora, deste modo, em seus estudos sobre a linguagem oral e sobre a linguagem escrita, o pensamento de Scherba sobre a importância do diálogo como instância de constituição e de materialidade primeira da língua, e com

⁶ A grafia Scerba respeitará as referências. O uso fora das referências terá a grafia Scherba.

Jakubinskij retoma o caráter cultural do diálogo como instância onde ele tem origem. São pontos de partida fundamentais de seus estudos para atribuir à linguagem verbal o seu caráter histórico e o cultural, e, por essa razão, mais próximos ao que é natural, diferentemente da instância monológica de linguagem, resultante de um processo de apropriação e transformação da linguagem exterior em linguagem interior a ser objetivada durante o processo dialógico. É também por isso que Vigotski assume, no final do trecho citado, fora de qualquer dúvida, o fato de que o monólogo vem após o diálogo no processo de histórico de criação.

Pelos sinais das palavras indicados por Vigotski, nos dirigimos diretamente a Jakubinskij para lidar diretamente com o que ele diz a respeito do tema, apoiado em seu mestre Scherba, cujos estudos o levaram a se preocupar com o diálogo, considerado como o ponto de partida dos estudos da linguagem verbal, tanto para ele, quanto para Vigotski. Volochinov elegeria, a partir do diálogo, o enunciado como seu objeto de investigação, como já foi dito. No início do capítulo IV do artigo sobre o discurso dialogal, Jakubinskij remete-se diretamente a Scherba para atribuir a ele a primazia das primeiras observações sobre a relação entre diálogo e monólogo:

Os linguistas mais atentos, sobretudo os que se ocupam dos dialetos vivos, tomaram sempre consciência de que não se pode deixar de considerar uma “teoria” do diálogo e do monólogo. É, sobretudo, o professor L.V. Scherba que, em sua obra *O dialeto sarábio oriental*, sublinhou a importância de distinguir as formas dialogal e monologal para a análise dos fenômenos de linguagem. (JAKUBINSKI, 2012, p.93).

A partir dessa introdução, Jakubinskij faz longas citações de Scherba para, em seguida, comentá-las e aprofundá-las como neste caso em que explica a relação do diálogo com o conceito de interação:

Na essência, toda interação entre indivíduos é mais precisamente uma *inter*-ação. Por sua natureza, ao buscar evitar a unilateralidade, ela esforça-se para ser bilateral, “dialógica” e foge do “monólogo”. (JAKUBINSKI, 2012, p.95. Itálicos no original).

A distinção feita por Jakubinskij atribui ao monólogo o caráter da unilateralidade, enquanto concede ao diálogo o sentido da bilateralidade

constituente da interação, cujas “ondas batem em nosso organismo sob a forma de palavras” como afirmava Sorokin. Entretanto, o diálogo admitiria manifestações diferentes do face a face, com a emissão de réplicas orais ou escritas trocadas intensa e rapidamente, mas que se manifestam no que ele considera como fala interior, conceito também discutido por Vigotski. Nas palavras de Jakubinskij:

Esse fenômeno de réplicas se exprime na fala interior que acompanha a escuta de uma “exposição”. Ele se materializa frequentemente sob a forma de notas traçadas num papel, e os “debates que se seguem são apenas uma realização sistemática, ou, às vezes, fragmentária, do fenômeno de réplicas interiores acompanhando a recepção de um monólogo. (JAKUBINSKIJ, 2012, p.89-89).

Jakubinskij admite que uma apresentação oral dirigida a uma platéia, entendida como um evento de natureza monológica, suscita réplicas explícitas ou não. Entre as não-explícitas se encontram os diálogos de fala interior, não exteriorizados, resultantes da intenção do ouvinte de se posicionar em relação ao discurso monológico ouvido; as explícitas são anotações em um papel. Volochinov não vai admitir uma apresentação como um monólogo, mas como uma réplica a outros discursos, em uma cadeia enunciativa sem fronteiras. Para ele não há espaços para o discurso monológico. Enquanto Jakubinskij aceita e aprofunda a dicotomia de Scherba, Volochinov a rejeita parcialmente, mas aprofunda e alarga a concepção dialógica da linguagem. Vigotski, todavia, entende a objetivação do discurso interior como uma instância monológica do processo dialógico, notadamente a escrita, considerada altamente monológica em sua manifestação exterior.

Para explicar o caráter natural do diálogo e o artificial do monólogo anunciados por Scherba, Jakubinskij destaca o caráter convencional da dicotomia:

O que se quer que seja, não há dúvida para mim de que a utilização dos termos “natural” e “artificial” em relação ao monólogo e ao diálogo tem um caráter convencional. No final das contas, o monólogo e o diálogo são manifestações naturais de tal ou tal sistema social, como são naturais as próprias causas do monólogo e os fatores externos que determinam suas condições de realização. Pode-se afirmar que o diálogo tem um caráter natural,

essencialmente no sentido de que ele corresponde, como alternância de ações e reações, aos fatos sociais de interação nos quais o social se aproxima o mais perto possível do biológico (psicofisiológico). Se o diálogo é um fenômeno da “cultura”, ele é, tanto quanto ou mais do que o monólogo, um fenômeno da “natureza”. (JAKUBINSKI, 2012, p.101).

De certo modo, ele considera as duas manifestações naturais com uma nuance apenas que os distancia, porque o diálogo incorpora o caráter natural apenas por se aproximar dos fenômenos da natureza, do ato natural, quase fisiológico, de um dizer e de o outro responder. Ao ampliar o conceito de diálogo, Volochinov praticamente ignora o comentário de seu mestre. Em *A estrutura do enunciado*, no tópico em que aborda o discurso monológico e o discurso dialógico, Volochinov insiste, segundo Tylkowski (2012, p.235), em afirmar que o monólogo é apenas uma abstração, porque toda “expressão verbal faz parte de uma troca, de um diálogo que está onipresente na vida social de todo indivíduo.” Para comprovar sua afirmação, Tylkowski recorre diretamente ao texto de Volochinov. Aqui, nos parece necessário cotejar duas traduções para o francês sobre o diálogo, do mesmo trecho, com o intuito de evidenciar variações conceituais, especialmente em relação ao termo *troca* (*échange* (francês) e *obscenie* (russo)). A primeira a ser transcrita é a de Todorov (1981) e a segunda de Tylkowski (2012), mas é preciso considerar, entretanto, possíveis deslizamentos de nossa tradução de ambas do francês para o português. O foco, todavia, permanece sendo o conceito de diálogo e de enunciado. Em Todorov (1981):

Considerando o processo segundo o qual se formam esses pequenos gêneros cotidianos, nota-se que a relação discursiva onde eles aparecem e tomam forma acabada se divide em dois momentos: a enunciação, que é feita pelo locutor; a compreensão do enunciado pelo ouvinte, a qual contém sempre já os elementos de resposta. Com efeito, em condições normais, nós estamos sempre de acordo ou em desacordo com o que se diz: e nós trazemos, de ordinário, uma resposta a todo enunciado de nosso interlocutor – resposta, que não é sempre verbal, e pode consistir ao menos em um gesto, um movimento de mão, um sorriso, um aceno com a cabeça, etc. Pode-se então dizer que toda comunicação, toda interação verbal se realiza sob a forma de uma troca de enunciados, quer dizer na dimensão de um diálogo. O diálogo – a troca de palavras – é a forma mais natural de linguagem. (VOLOSINOV, 1930 apud TODOROV, 1981, p.292).

Em Tylkowski (2012):

A troca verbal [...] se compõe de dois elementos: o enunciado do locutor e a compreensão desse enunciado pelo ouvinte. Este último contém sempre já os elementos de resposta. Com efeito, em condições normais, *nós estamos sempre de acordo ou em desacordo com o que nós ouvimos*. Habitualmente, nós respondemos a todo enunciado de nosso interlocutor. Se nossa resposta não é sempre verbal, ela consiste ao menos em um gesto: um movimento de mão, um sorriso, um aceno com a cabeça, etc. Pode-se dizer que toda troca (*obschenie*), toda interação verbal se realiza sob a forma de *uma troca [obmen] de enunciados*, quer dizer sob a forma de diálogo. O diálogo – a troca verbal – é a forma mais natural da linguagem. (Volosinov, 1930^a: p.68-69). (VOLOSINOV apud TYLKOWSKI, 2012, p.235-236). (Itálicos no original).

As duas versões, embora diferentes em alguns termos mais adiante analisados, destacam o princípio de Volochinov de que não há espaços para realização concreta do monólogo, porque todas as manifestações verbais solicitam trocas, ou pelo verbo ou por outros signos, mas há sempre troca. Por essa razão, o diálogo é a base sobre a qual se funda a linguagem, e a troca verbal de enunciados é a sua manifestação concreta. O emprego de (*échange*, em francês) para o conceito russo *obschenie* revela mais do que uma escolha de palavras: revela a tomada de outro conceito, o de *comunicação por troca verbal*, e sua relação com a dicotomia monólogo/diálogo. Adiante este tema será retomado. Por ora, convém ressaltar em ambas as versões a ligação estreita de Volochinov com o pensamento de Jakubinskij e Scherba no último período do trecho citado, diferentes apenas pelo uso da expressão *troca de palavras (mots* em francês) em Todorov, e *troca verbal* em Tylkowski, mas a visão sobre o diálogo permanece a mesma: “o diálogo é a forma mais natural da linguagem”.

À diferença do que assumiria Volochinov sobre a abstração do monólogo, Jakubinskij dá a ele existência concreta:

Do mesmo modo, às formas *alternantes* da interação, as quais subentendem uma troca [*échange*] rápida de ações e de reações entre os indivíduos, corresponde a *forma dialogal* da comunicação verbal. Quanto à forma *longa* de ação endereçada para alguém, quando da comunicação, é a *forma monologal* que a ela corresponde. (JAKUBINSKIJ, 2012, p.77. Itálicos no original).

Ou, ainda, a relativiza a sua existência apartada do movimento dialógico:

É de se notar que mesmo a recepção de um monólogo escrito (um livro, um artigo) provoca interrupções e réplicas, em certos casos no pensamento; em outros casos, em voz alta, ou ainda por escrito, sob a forma de sublinhas, anotações nas margens, folhas inseridas etc. (JAKUBINSKIJ, 2012, p.101).

Ao admitir que o artigo e o livro sejam manifestações monológicas, apesar de provocadoras de respostas, de réplicas, Jakubinskij torna-se fonte próxima e acrítica de Vigotski, mas, por outro lado, submete-se à visão mais crítica elaborada por Volochinov: o primeiro por entender que a escrita é uma instância monológica constituída pela transformação da linguagem exterior em interior em movimento de objetivação, e o segundo por considerar a monólogo pura abstração, já que o enunciado, unidade fundamental das trocas verbais, se apresenta sempre em situações dialógicas, em qualquer instância.

Convém voltar aos dois trechos de Volochinov há pouco citados, para comparar alguns termos de duas traduções – a de Todorov e a de Tylkowski, para melhor ser compreendido o próprio movimento dos conceitos e sua evolução nas versões para o francês. No primeiro trecho, o de Todorov, logo no início, revela-se mais inteira a referência a gêneros do discurso, resultantes das manifestações discursivas quotidianas e de sua materialização, sua forma acabada. Tylkowski, em sua versão para o francês, por outro lado, vai diretamente à noção de diálogo, compreendido como troca verbal, com a intenção de fazer eclodir dois de seus elementos constitutivos: o enunciado do locutor e o enunciado responsivo do ouvinte que assume o turno de locutor – ambos são locutores e ouvintes em situação de troca verbal. No primeiro trecho, entretanto, Todorov, em sua tradução, utiliza usa o termo *enunciação* (*enunciation*) em vez de *enunciado* (*énoncé*) na primeira formulação, ao se referir ao ato do locutor, mas *enunciado*, na segunda, ao referir-se à compreensão pelo ouvinte. Tylkowski, de seu lado, usará sempre *enunciado*, porque foi esse efetivamente o objeto de estudos de Volochinov, tanto é que o título do artigo a que se reporta o trecho chama-se *A estrutura do enunciado*. O tradutor brasileiro e estudioso da obra do círculo de Bakhtin, Paulo Bezerra, reconhece em sua última tradução de *Os gêneros do discurso* (2015), que Volochinov não tem mesmo a enunciação como objeto, mas o enunciado, um objeto concreto, sujeito a pesquisas de natureza objetiva. Ao usar o

conceito de troca verbal, Tylkowski (2012) como Sériot e Tylkowski-Ageeva (2010), o coloca em lugar de *comunicação*, utilizado por outros tradutores e mesmo por Todorov no trecho citado. Na versão de Todorov, lê-se que “pode-se então dizer que toda comunicação, toda interação verbal se realiza sob a forma de uma troca de enunciados, quer dizer na dimensão de um diálogo”, enquanto Tylkowski-Ageeva e Sériot destacam o conceito de troca e de interação verbal (*obsenie*) e de troca de enunciados (*obmen*): “Pode-se dizer que toda troca (*obsenie*), toda interação verbal se realiza sob a forma de *uma troca [obmen] de enunciados*, quer dizer sob a forma de diálogo.”

Tylkowski-Ageeva e Sériot (2012) preferem traduzir *obsenie* por *échange* para o francês (*troca*, em português), em vez de empregar *communication* (*comunicação*, em português), porque esta última palavra faz parte de outro campo teórico, de uso mais recente, no domínio da Teoria da Comunicação, derivada dos estudos estruturalistas do século XX e, é possível compreender, se aproxima mais do conceito de monólogo do que do de diálogo. Os argumentos dos tradutores são expostos na nota *d* na *Introdução* de *Marxisme et Philosophie du Langage* (2010) para o francês:

A palavra *obsenie* pode corresponder a “comunicação” ou por “troca”. Daí “troca ideológica”: Volosinov utiliza sempre a palavra *obsenie* e não *kommunikacija*, que ele emprega apenas uma vez, para explicar a noção de mensagem (MPL, p. 88). Essa oposição é muito presente na vida intelectual russa. Por *kommunikacija* compreende-se uma troca entre duas entidades estáveis e individuais, que não se modificam ao curso dessa troca (grosso modo, elas trocam sem trocar), enquanto *obsenie* é compreendida como o campo da existência de “sujeitos” que não existem fora dessa troca e separadamente um do outro. *Obsenie* é formada a partir de *obsij* [comum a um conjunto unitário], enquanto *kommunikacija* designa uma troca que sublinha a diferença, a ruptura. De outra parte, *obsenie* designa uma atividade bem mais ampla que a simples comunicação, compreendendo a produção, o trabalho comum, as relações humanas, tornando-se praticamente sinônimo de *obscestvo* [sociedade], enquanto *kommunikacija* está limitada ao domínio verbal, ou linguageiro [...]. É por isso que nós propomos “échange” (troca) e não “communication” (comunicação), que evoca mais a moderna teoria da comunicação, sistematicamente criticada por Volosinov e Bakhtin a propósito do “esquema da fala”, da p. 27 do CLG (Curso de Linguística Geral) de Saussure. (SÉRIOT, 2010, p.123. Itálicos no original).

A edição brasileira de MFL, baseada na primeira tradução francesa da década de 1970, emprega apenas o termo *comunicação*, sem entrar na discussão sobre a ambiguidade do termo *obsçenie*, como faz cautelosamente Tylkowski-Ageeva e Sériot. Seus argumentos, todavia, consideram o contexto da intelectualidade russa nas primeiras décadas do século XX e, sobretudo, a coerência entre esse conceito e todo o amplo universo dos estudos do assim considerado círculo de Bakhtin de que fizera parte Volochinov. Entretanto, deve-se considerar que se trata de uma escolha feita por tradutores em uma obra específica. E isso tem implicações para o conceito de diálogo, porque nele não há rupturas, como na comunicação, mas trocas que afetam locutores e interlocutores, tal como afirmava Sorokin a respeito da natureza do fato social. A tradução brasileira de 2017, de Grillo e Américo (2017, p. 99) traz também uma nota a respeito da referência à palavra comunicação em um trecho assim traduzido: “Além disso, existe um campo enorme da comunicação ideológica que não pode ser atribuído a uma esfera ideológica. Trata-se da *comunicação cotidiana*.” (Itálico no original). E nota de rodapé, as tradutoras explicam as escolhas: “O termo utilizado é *obsçênije jíznennoe*, que literalmente seria “comunicação da vida”. Optamos por “cotidiana” por ser o termo que melhor expressa o fenômeno tratado, isto é, as interações que ocorrem no dia a dia.” O mesmo trecho na tradução de Sériot e Tilkowski-Ageeva (2012, 139) é assim traduzido: Enfim, existe um imenso domínio de troca ideológica que não coincide com nenhuma esfera ideológica particular. Trata-se da *troca na vida cotidiana*.” (Itálico no original). Esta última tradução não opta por comunicação em nenhuma das duas referências no trecho, diferentemente da primeira.

A complexidade do monólogo em relação ao diálogo: outras aproximações entre Jakubinskij e Vigotski

A apreciação que Vigotski faz do conceito de diálogo e de monólogo se aproxima estreitamente do que afirmava Jakubinskij, diferentemente das posições mais críticas de Volochinov. Dois trechos a respeito da natureza mais complexa do monólogo escrito e da naturalidade do diálogo, construídos pelos dois

estudiosos se tocam com expressões e palavras. De início, registro a fonte, Jakubinskij, e, em seguida, o discípulo, Vigotski. Para evitar longas citações, faço recortes específicos para evidenciar a proximidade entre eles. Em Jakubinskij:

Contrariamente à simplicidade da composição do diálogo, o monólogo apresenta certa *complexidade de composição*. O fato de o material ser disposto de modo complexo tem um papel de grande importância e introduz os *fatos verbais no campo claro da consciência; a atenção se concentra mais facilmente neles*. [...] *A fala monologal escrita deve ser ainda mais fortemente oposta à fala dialogal*. Aqui desaparecem as mímicas, os gestos, a entonação, a percepção direta do interlocutor e as especificidades de compreensão que a ela estão ligadas e que caracterizam a fala dialogal e, em certa medida, a fala monologal oral. (JAKUBINSKIJ, 2012, p.107. Itálicos no original).

Em Vigotski:

Este [o ato volitivo] se constata no diálogo através de uma simples observação. Com efeito, diferentemente do monólogo (especialmente o escrito), a comunicação dialogada prevê a possibilidade de expressão imediata e não premeditada. O diálogo é uma linguagem composta de réplicas, uma cadeia de reações. A linguagem escrita, como temos visto, está relacionada com o princípio da consciência e da intencionalidade. O diálogo oferece quase sempre a possibilidade de deixar a expressão sem terminar, de fazê-lo de forma incompleta. Não requer mobilizar todas as palavras que seriam necessárias para expressar o mesmo pensamento complexo em situação de linguagem monológica. Diferentemente da simplicidade composicional do diálogo, o monólogo supõe uma complexidade quanto a sua estrutura, o qual atrai sobre os atos de linguagem o foco da consciência, concentrando mais atenção neles. No monólogo, as relações verbais se convertem em determinantes, em fontes de sensações, se fazem presentes na consciência por elas mesmas. Está muito claro que a linguagem escrita é o reverso da linguagem oral. Nem os interlocutores compartilham a situação de antemão, nem há possibilidade alguma de recorrer à entonação expressiva, à mímica, ao gesto. (VYGOTSKI, 1997, p.327-328).

Vigotski segue fielmente os escritos de Jakubinskij, quase próximo mesmo a uma paráfrase em certos trechos, ao abordar a complexidade do monólogo, notadamente a linguagem escrita. A oral, por seu turno, se confunde com o diálogo em sua materialidade sonora e na hibridização entre palavras e seus acompanhantes visuais como a mímica, os gestos manuais, faciais e corporais, e, ainda, a entonação, de natureza sonora ou axiológica, no sentido que dá

Volochinov a este último conceito. A composição do monólogo, talvez mais o escrito, e menos o oral, estruturado este último praticamente com palavras sonoras, é diferente do diálogo, em Jakubinskij; Vigotski acentua essa distinção ao afirmar que o monólogo “supõe uma complexidade quanto a sua estrutura, o qual atrai sobre os atos de linguagem o foco da consciência”, deixando de usar outros recursos visuais e sonoros que não a palavra, o enunciado. Tanto em um como em outro, o diálogo ganha contornos mais nítidos como uma manifestação face a face, conceito restritivo para Volochinov e para todo o círculo de Bakhtin.

Na sequência da argumentação, novamente Vigotski bem se aproxima de sua fonte, no entrecruzamento das análises sobre a manifestação monológica, característica da escrita, e seu processo interno de construção em direção a sua objetivação sobre a superfície dos suportes exteriores. O primeiro trecho é de Jakubinskij:

A tendência natural de examinar o que se escreve e nele fazer correções se manifesta mesmo nos casos simples como uma breve exposição ou bem uma resolução a um objeto de uma petição; é isso que explica também o uso do “rascunho”. A passagem do “rascunho” a “limpo” é a via de uma atividade complexa; mas, mesmo na ausência de um rascunho real, a reflexão está sempre fortemente presente na fala escrita. Frequentemente, de início se enuncia “na cabeça” e em seguida se escreve: aqui estamos na presença de um “rascunho mental”. (JAKUBINSKIJ, 2012, p.109).

E este segundo, de Vigotski:

A linguagem escrita ajuda que a linguagem se desenvolva em uma forma de atividade complexa, e aí o uso de rascunhos. O caminho desde o rascunho e a escrita definitiva é o caminho dessa atividade complexa. Incluída sem rascunho material, a reflexão prévia é muito importante na linguagem escrita: com muita frequência dizemos primeiro para nós mesmos, e depois escrevemos; neste caso existe um rascunho mental. Esse rascunho mental da linguagem escrita é, como mostramos no capítulo anterior, a linguagem interna. A linguagem interior desempenha esse papel de rascunho mental, não só na linguagem escrita, mas também na oral. (VYGOTSKI, 1997, p.328).

Ambos, mestre e discípulo, atribuem complexidade à linguagem escrita, com acento em seu caráter monológico, porque haveria, antes de sua objetivação, elaborações internas feitas e refeitas, rascunhadas, apagadas, rasuradas, e, enfim, reelaboradas para serem projetadas materialmente na

superfície dos suportes, de acordo com o modo como compreende Jakubinskij, para quem “a fala escrita é uma fala fixada durante sua realização; o resultado é, portanto, algo que permanece, uma obra.” (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 85). A escrita ganharia mais complexidade no monólogo, porque o diálogo do cotidiano, no mundo da oralidade, é construído e lançado de chofre, velozmente, pelo locutor em direção ao interlocutor, como acentua Vigotski:

A rapidez do ritmo da linguagem oral não favorece o curso da atividade verbal como atividade volitiva complexa, isto é, mediante reflexão, deliberação e escolha. Pelo contrário, essa rapidez implica o seu desenvolvimento em forma de um ato volitivo simples, com elementos característicos dos hábitos. (VYGOTSKI, 1997, p.327).

Se para ambos o monólogo ganha existência concreta em oposição ao diálogo pela complexidade de sua construção, para Voloshinov todas as manifestações orais de um discurso ou de uma exposição, ou as escritas de um artigo ou de um livro, constituem-se manifestações dialógicas, porque se incluem numa infundável e inacabável cadeia dialógica historicamente tecida.

Conclusão

O percurso do artigo que chega à sua conclusão atribuiu destaques a um tema dos estudos de linguagem frequentemente discutido, tanto em ensaios como este, como em artigos que relatam pesquisas feitas com metodologia da língua materna. Nestas, os gêneros do discurso e suas múltiplas manifestações têm recebido atenção dos pesquisadores. Por essa razão, o tema da dicotomia ou da falsa dicotomia diálogo/monológico entra em cena. Aqui, o fio condutor dos comentários arrastou consigo os pontos de vista de pesquisadores russos do início do século XX sobre a temática, especificamente em alguns apontamentos de Vigotski e de Volochinov.

Não expostos de maneira explícita, alguns outros objetivos serviram também como orientadores do percurso. Um deles tinha o intuito de desvelar trechos de Vigotski e de Volochinov em relação estreita com o pensamento de Sorokin e de Jakubinskij para que o leitor pudesse compreender a infundável cadeia de adesões e de contrapontos construída por pesquisadores em torno do

diálogo. Neste caso, não se trata os materiais escritos como manifestações monológicas, mas profundamente dialógicas. Tanto Vigotski quanto Volochinov não inventaram conceitos em sua inteireza, mas os reelaboraram a partir dos estudos de seus mestres.

A segunda intenção, não claramente explícita para o leitor, era a de insistir em destacar os trabalhos de Jakubinskij, ainda pouco conhecido no Brasil, por meio da obra organizada por Ivanova (2012), pelas pesquisas feitas por Tilkowski (2012), e pelos textos deles publicados em francês. A terceira intenção era de levar um pouco o foco em direção à palavra russa *obschnie* que causou, e causa, controvérsias em traduções para o francês e para o português.

Finalmente, este ensaio pode ser considerado de natureza dialógica, porque se insere em uma ampla área do conhecimento, dialoga com autores deslocados no tempo e no espaço, dá-lhes voz, as escuta, as põe em diálogo e com elas também dialoga. A abundância de trechos citados revela essa perspectiva, a de dar voz aos pensadores e colocá-los em debate.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, B.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988. (4ª edição).

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

FREITAS, M.T.A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.

IVANOVA, I. (Org.). *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole (URSS, annés 1920-1930)*. Textes edités et présentés par Irina Ivanova, traductions d'Irina Ivanova et Patrick Sériot. Limoges: Lambert-Lucas, 2012.

JAKUBINSKIJ, I. *Sur la parole dialogale*. In: IVANOVA, I. (Org.). *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole (URSS, annés 1920-1930)*. Textes edités et présentés par Irina Ivanova, traductions d'Irina Ivanova et Patrick Sériot. Limoges: Lambert-Lucas, 2012.

SÉRIOT, P. Préface. In VOLOSINOV, V. N. *Marxisme et Philosophie du Langage*. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Nouvelle édition bilingüe traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Préface de Patrick Sériot. Limoges: Lambert-Lucas, 2010 (p.13-109).

TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine le principe dialogique* suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

TYLKOWSKI, I. *Volosinov en contexte*. Essai d'épistémologie historique. Limoges: Lambert-Lucas, 2012.

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

VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y lenguaje. *Obras escogidas II*. Trad. José Maria Bravo. Visor: Madrid, 1997.

VYGOTSKI, L.S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. *Obras escogidas II*. Trad. José Maria Bravo. Visor: Madrid, 1997.

VOLOSHINOV, V.N. La structure de l'énoncé. In TODOROV, T. (Org.). *Mikhail Bakhtine le principe dialogique* suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine. Tradução de Tzvetan Todorov. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

VOLOSINOV, V. N. *Marxisme et Philosophie du Langage*. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Nouvelle édition bilingüe traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Préface de Patrick Sériot. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

VOLOSINOV, V. N. Rapport d'Activité 1927-1928. Anexe. In. VOLOSINOV, V. N. *Marxisme et Philosophie du Langage*. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Nouvelle édition bilingüe traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Préface de Patrick Sériot. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. (1ª. edição)

Recebido em novembro de 2016

Aprovado em abril de 2017

A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões

Cultural-historical Theory and the Written Language in Primary Education: studies and considerations

Marta Chaves¹

RESUMO

Este trabalho intenciona apresentar reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, tendo caráter exploratório com delineamento bibliográfico e de abordagem histórica, amparando-se nas pesquisas do Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural, por considerarmos que compete à escola ensinar conhecimentos científicos e promover a apropriação da cultura, a partir de práticas pedagógicas enriquecedoras. Dessa forma, consideramos que essa proposta se justifica mediante sua relevância para a organização de práticas pedagógicas significativas. Ressaltamos que os procedimentos didáticos e o trabalho educativo, são elementos imprescindíveis para a aprendizagem da escrita pela criança. Com isso, vislumbramos os Centros de Educação Infantil na condição de espaços educativos por excelência, onde a criança pode ter seu primeiro contato sistematizado com a escrita e apreender as máximas elaborações humanas.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem e Desenvolvimento. Educação Infantil. Linguagem Escrita.

ABSTRACT

This work intends to present considerations about the development of the written language in Primary Education, having exploratory review with bibliographical design and historical approach, based on researches of Historical-Dialectic Materialism and the Historical-Cultural Theory, by considering that it is the task of the school to teach scientific knowledge and promote the appropriation of the culture, from enriching pedagogical practices. This way, we consider that this proposal is justified due to its relevance to the organization and meaningful pedagogical practices. We emphasize the educational procedures and the educational work, as key important elements to the written learning by the kid. Therefore, we visualize the Children's Educational Center in the condition of educational spaces by its excellence, where the child can have the first systematized contact with the written language and the greatest human elaborations.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Learning and Development. Children's Education. Written Language.

¹ Graduada em Pedagogia e Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pós-Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp de Araraquara/SP. Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e Docente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil da UEM. E-mail: mchaves@wnet.com.br.

1 Introdução

Ao nos depararmos com os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas instituições escolares, observamos que as realizações didáticas afetas à escrita são facilmente perceptíveis e, de igual modo, a composição do espaço escolar, salas, corredores, ambientes externos e interinos estão tomados de escritos. Com isto cabe refletir se a capacidade de comunicação e escrita se mostra de forma satisfatória. Pontualmente poderíamos mencionar as conhecidas avaliações de aprendizagem de crianças e jovens, no tocante às questões afetas à capacidade de comunicação, interpretação e escrita.

Em nosso entendimento é adequado atribuir uma atenção especial às experiências das crianças em seus primeiros anos de escolarização. Consideramos que, a Teoria Histórico-Cultural contribui decisivamente para refletirmos sobre o desenvolvimento da Linguagem escrita; referencial teórico que nos possibilita também avaliarmos algumas das práticas educativas relacionadas a esta temática.

A partir desses elementos, o presente estudo desenvolve reflexões iniciais sobre a linguagem escrita, intencionando sinalizar a contribuição deste conteúdo às práticas pedagógicas que se realizam com e para as crianças em seus primeiros anos de escolarização.

A partir deste exercício teórico-metodológico amparamo-nos na Teoria Histórico-Cultural, por ser o referencial que reafirma a importância do ensino planejado, intencional e sistematizado, o que em nosso entendimento contribui para que se efetive o ensino na perspectiva da humanização e emancipação. Consideramos que a função da escola é de ensinar conhecimentos científicos e promover a apropriação da cultura pela criança, uma vez que:

A educação escolar se constitui no meio pelo qual o saber sistematizado é transmitido nas sociedades humanas; assim, cumpre ao ensino formal não apenas a função de ensinar o conhecimento técnico (conceitos, fórmulas, equações e normas de escrita e leitura), mas também a de possibilitar que os escolares tenham acesso às máximas elaborações humanas, expressões

artísticas ou cultural que o homem desenvolveu ao longo da história, conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural (CHAVES, 2015, p. 212).

Nesse sentido, discorreremos sobre a relevância dos preceitos basilares desse referencial teórico no processo de ensino e aprendizagem, com especial ênfase à linguagem escrita, apresentando ainda possibilidades de intervenções pedagógicas capazes de maximizar a aprendizagem dos escolares, independente de sua faixa etária e das condições objetivas que permeiam nossas instituições educativas.

2 Teoria Histórico-Cultural e a linguagem escrita: em defesa da aprendizagem com sentido e significado

Entendemos que antes de iniciar a discussão acerca dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e a linguagem escrita, cumpre abordarmos ainda que brevemente o papel dos espaços educativos formais não apenas no aspecto de apresentar conteúdos técnicos ou formais, mas no desenvolvimento das capacidades humanas superiores, onde podemos destacar a sensibilidade, senso estético, afetividade, autonomia, concentração, criatividade e aprimoramento das formas de expressão.

Nesse sentido, ao tratar da importância da educação formal, Leontiev (1978, p. 301, grifo nosso) escreve que:

O homem não nasce dotados das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.

A partir dessa elaboração, reafirma-se o papel das instituições educativas

formais no processo de desenvolvimento humano de nossas crianças, jovens e adultos; para que possam compreender e apreender os conteúdos formais e o cenário histórico no qual estão inseridos.

Apresentado o aspecto geral que permeia o papel dos Centros de Educação Infantil e Escolas, e versando sobre a temática proposta nessa discussão, Vigotski (2009) em seus estudos leciona que há um atraso no desenvolvimento da escrita em relação à oralidade das crianças. O autor explica, ainda, que a vividez, ênfase na riqueza de detalhes em suas exposições orais, se dá por completo quando a escrita é solicitada.

Os estudos do autor salientam que a explicação para a falta de correspondência entre o desenvolvimento da linguagem oral e a escrita reside na diferenciação da dificuldade de uma e de outra forma de se expressar da criança. A criança se depara com uma tarefa mais difícil e começa a superá-la como se fosse de uma idade mais nova, como se estivesse em uma idade mais nova; o que importa em dizer que, quando a criança executa um trabalho mental difícil, ela volta a manifestar todas as especificidades de uma idade menor do que a que realmente tem (VIGOTSKI, 2009).

No entendimento de Vigotski (2009), a escrita representa dificuldade para as crianças por ter leis próprias, escrever é diferente de falar e as leis da escrita não estão totalmente acessíveis às crianças, razão da qual vem a sua dificuldade. Ela compreende o que se fala e o que ela fala, mas quanto às normas e regras da escrita não há compreensão total; Para o autor, a linguagem falada apresenta-se enquanto momento antecedente para compreensão da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2003).

Vigotski (2009) alega que a escrita é abstrata e que o fato de a criança não entender para que precisa escrever, além da ausência na necessidade interna da escrita suscita uma questão importante e, portanto, apreendemos aqui uma orientação didático-pedagógica: explicar e permitir que a criança vivencie a importância da escrita, pois atribuir sentido e significado altera a relação da criança com a escrita pode ser decisivo para a aprendizagem dessa forma de expressão e para o processo criativo em geral.

Devemos destacar a necessidade de a criança compreender porque realiza

uma determinada atividade, qual a sua importância, qual o seu significado, o que pode mobilizar a criança para a realização e impulsionar o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Luria (2006), entende que à medida que o ensino ocorre de forma mecânica – o que significa dizer, desprovido de sentido e significado – acaba por comprometer o pleno desenvolvimento da memória na criança.

Tratando de como uma realização didática adequada impulsiona o desenvolvimento, Vigotski (2009, p. 65) denuncia o que ele próprio nomina de “velha escola”. A ausência de necessidade interna da escrita não é preocupação desse modelo educacional; assim, não há atenção se a criança compreende ou não o porquê escreve. Normalmente isso ocorre quando procedimentos são solicitados às crianças sem que compreendam o sentido e o significado da ação que realizam.

Importante lembrar aqui o contexto pós-revolucionário russo de Outubro de 1917, que objetivava estruturar uma nova ordem social, o que incluía necessariamente ocupar-se de questões afetas à educação, ou seja, discutir também o conteúdo e a forma da escola que se intencionava instituir. É oportuno lembrarmos que as questões vivenciadas na Rússia no período anterior à Revolução de outubro de 1917, no tocante ao cenário social, ao papel da escola e seus conteúdos, em certa medida, reapresentam-se na atualidade; naquele momento histórico tínhamos pessoas morrendo de fome e frio na Rússia e no século XXI – de acordo com dados da Organização das Nações Unidas – uma criança com menos de cinco anos morre a cada 20 segundos em razão da falta de água potável no mundo, o equivalente a 1,8 milhão de mortes por ano (VEJA, 2010).

Retomando a temática proposta nesse estudo, após essa breve reflexão sobre o contexto histórico, o autor faz uma crítica à apresentação de temas alheios ou solicitações às crianças, ou como o próprio autor menciona, “estranhos à compreensão dos alunos” (VIGOTSKI, 2009, p. 65). Sendo alheios à criança, não tocam nem o sentimento, nem a sua imaginação, e nesses casos Vigotski (2009) pontua que não se mostravam exemplos de como deveriam ou poderiam escrever.

Salientamos que a essência dessa proposta de escola ou de educação soviética é tanto a *forma* quanto o seu *conteúdo* político, e este, por sua vez, está

definido, qual seja, a formação do *novo* homem. Aqui, ela se distancia da *velha escola*, assim, a questão não estava apenas na forma do modelo a ser superado, mas em seu conteúdo denunciado nos anos pós-revolucionários.

As críticas de Vigotski são dirigidas não apenas à *velha escola* ou à escola do período pré-revolucionário, o autor critica também algumas instituições educativas de seu período, visto que os anos que sucederam à revolução não foram de pleno êxito para a organização da escola com intenções comunistas. O autor defende que o trabalho seja compreensível, próximo e acessível às crianças (VIGOTSKI, 2009). Mais uma vez destacamos que essa defesa deve ser compreendida na atualidade, e, sendo assim, é fundamental retomar a essencialidade da constituição da sociedade da época.

Para o estudioso russo, os pedagogos não devem eliminar a beleza, “a especificidade e a clareza da linguagem infantil”, e não deve ser dificultado “o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças” (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

Reafirmando a necessidade de que as crianças precisam compreender *para que* escrever, desenhar, pintar, planejar e organizar determinada ação, o que há de bom em escrever, a beleza, a arte e a possibilidade de fascínio em escrever, Vigotski (2009) recorre a Tolstói e Blonski, afirmando que para o êxito na criação literária ou outro processo criativo é necessário estimular a criança a escrever sobre um tema que para ela é compreensível e familiar.

Como o autor insiste na argumentação de que a criança deve escrever sobre aquilo que sabe, que compreende, que lhe interessa e que os professores – tratando de sua época – agiam em sentido contrário; realiza a defesa de que para se ter um escritor na criança “deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta” (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

Isso importa em dizer que, à medida que fazemos uma leitura apressada ou descuidada em relação a essa orientação (de que devemos valorizar o que cerca a criança) pode-nos conduzir ao entendimento errôneo de que a organização do trabalho educativo deve se limitar às vivências imediatas da criança. Em oposição a isto, é importante recorrer a Leontiev (1978) ao tratar do acúmulo da ciência na arte e a educação. Essa ponderação é válida para discutir **o que**

valorizar dentre os elementos que rodeiam a criança; assumir que há uma riqueza da humanidade e que essa é ponto de partida para a organização da prática educativa implicará em uma forma de organização que favorecerá a disponibilização dessa riqueza em forma de conteúdo e recursos didáticos.

Neste sentido, valorizar o meio da criança é apresentar a ela o que lhe foi deixado de herança até este início de século XXI. Limitando-a às suas vivências imediatas, no caso da escrita, favorece que escreva sobre a sua vivência imediata, relate ou descreva circunstâncias da localidade de sua moradia, de sua vida escolar, de sua vida familiar, o que teríamos? Qual o conteúdo dessa escrita? E se estivesse em questão a produção musical, o que ofereceríamos às crianças?

Como orientações para escrita, são defendidos tipos mais adequados de obras literárias para as crianças, como bilhetes, cartas e pequenos contos. Vigotski (2009, p. 67), por fim, postula que “a tarefa consiste em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita”. Recorrendo às experiências de Tolstoi, Vigotski escreve que o processo de criação literária na criança “[...] nasce, flui e que papel pode ter o pedagogo que deseja ajudar no desenvolvimento correto desse processo” (VIGOTSKI, 2009, p. 67). E prossegue o autor valendo-se de Tolstoi, afirma que “a verdadeira tarefa da educação não é o de infligir prematuramente a língua adulta, mas de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria” (VIGOTSKI, 2009, p. 67).

Fazendo uma consideração a respeito das experiências de Tolstoi com crianças camponesas, Vigotski (2009), de forma explícita, nos permite pensar sobre o papel da educação. Nessa citação, é importante a chamada sobre a função do pedagogo, no sentido de que há um processo de criação literária e que ele precisa ser devidamente conduzido, planejado e organizado na escola.

Defendendo a necessidade de que a escrita tenha sentido e significado para a criança que a faz e a elabora, Vigotski (2009) ressalva diálogos e as experiências de Tolstoi. Se Tolstoi compreende que para formar nas crianças a criação literária é preciso somente estímulo e material para a criação, lembremos que para Vigotski a atuação do adulto que ensina não está secundarizada, ao contrário, ela é essencial. A própria experiência de Tolstoi com crianças camponesas revela isto:

a intervenção, a argumentação e a conduta de Tolstoi como escritor *das e para* as crianças naquele processo de criação coletiva foi essencial, uma vez que as crianças sentiram-se parte do processo de elaboração dos textos. Se de um lado Vigotski vale-se de Tolstoi para demonstrar possibilidades de inclusão da criança no processo criativo, de outro faz ressalvas quanto à idealização da infância que Tolstoi desenvolveu em seus escritos. Ao contrário de Tolstoi, Vigotski considera essencial a função do adulto e do professor.

Neste sentido, as experiências e os escritos de Tolstoi são indiscutivelmente importantes, mas há que serem lidos com critério quando pensamos nas possibilidades de práticas educativas. Vigotski (2009) aponta o que considera “erro” de Tolstoi a respeito da educação. O autor pontua a ação de Tolstoi com as crianças no sentido de favorecer a sua criação literária, apresentando-as um universo desconhecido, intencionando mostrar-lhes a capacidade e a potencialidade da expressão.

De fato, na avaliação de Vigotski, Tolstoi apresentou aquilo que elas não sabiam; ordenou e organizou o trabalho com as crianças. Vigotski (2009, p. 72) afirma que Tolstoi “[...] construiu, compôs, combinou, contagiou-as com sua preocupação, forneceu-lhe um tema, ou seja, guiou de um modo geral todo o processo de criação das crianças; ações que para Vigotski expressam o que é “[...] educação no sentido preciso da palavra”. Nessa citação, está claramente delineada a função do professor: guiar o processo.

Seguindo nessa argumentação, Vigotski (2009) apresenta estudos afetos à realização de desenhos; sua discussão sobre o desenho infantil valoriza estudos anteriores e traz referências a autores como Luquet, Kerschensteiner, Barnes e Ribot. Discutindo como proceder com adolescentes, o autor se vale ainda de relatos de pesquisadores russos (Galina Viktorovna Lambunskaja e Vera Efremovna Pestel) para pontuar possibilidades de ação e orientação a pedagogos.

O autor salienta que desenhar é um tipo de criação predominante na primeira infância, retraindo-se entre os 10 e 15 anos, momento no qual há o declínio em relação ao processo de criação e que, por consequência, se reflete no desenho, o que ocorre, em geral, no chamado período de transição da criança; o interesse pelo desenho se reapresenta entre os 15 e 20 anos (VIGOTSKI, 2009).

Segundo Vigotski (2009), ao abordar o desenho, a criança está no primeiro estágio ou no estágio de esquemas. Nessa condição, desenha representações esquemáticas do objeto, e que, portanto, não se aproximam de sua representação real. O autor ressalta que geralmente no estágio de esquemas a figura humana se reduz à representação da cabeça, pernas e, frequentemente, braços e torso. Na avaliação de pesquisadores do desenho infantil, assim a criança o faz por entender que cabeça e pernas são suficientes para “ver e ir passear” (VIGOTSKI, 2009, p. 107).

Para Vigotski, há limitações técnicas, o que evidencia a pobreza de elaboração da criança, assim como já foi tratado versando sobre outra criação, a de escrita de textos, por exemplo. O autor explica que a criança faz inicialmente o que é fácil e cômodo. Apresenta o essencial que integra o objeto que desenha, por exemplo. De acordo com Vigotski (2009, p. 109), os psicólogos concordam que “o desenho da criança é uma enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado”; assim, a criança desenha aquilo que sabe e não o que visualiza.

No segundo estágio, há o do surgimento do sentimento da forma e da linha. Nesse momento, apresenta-se, aos poucos, a necessidade de enumerar aspectos concretos e transmitir as inter-relações formais das partes do objeto. Há um misto de representação formal com a esquemática, com isto já se encontram os “rudimentos da representação parecida com a realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 110). Há um esforço para apresentar detalhes, todo o desenho é uma tentativa de aproximação com a aparência do objeto.

O terceiro estágio, denominado por Kerschensteiner “representação verossímil” (VIGOTSKI, 2009, p. 110), se configura quando o esquema desaparece por completo do desenho infantil e apresenta-se próximo de sua aparência real. Nesse estágio, não há perspectiva ou plasticidade, o objeto é delineado ainda sobre o plano, destaca-se que as pesquisas indicam que poucas crianças avançam para além do terceiro estágio com as próprias forças, o que, em outras palavras, significa dizer que para que se tenha avanço no nível de desenvolvimento, é essencial a ação do mediador, responsável pela condução do

processo educativo e criativo.

Em um momento de elaboração posterior, identificado como quarto estágio e denominado representação plástica, as

partes isoladas do objeto são representadas em relevo, com a ajuda da distribuição da luz e da sombra; surge a perspectiva; transmite-se o movimento e, mais ou menos, a impressão plástica completa que se tem do objeto (VIGOTSKI, 2009, p. 110).

Vigotski concorda com a apresentação de estágios que expressam a evolução gradual, exposta por diferentes pesquisadores. Em sua argumentação, há inclusive uma ilustração/exemplificação para que seja esclarecida a descrição dos estágios. Entendemos que a apresentação e descrição de estágios realizados por Vigotski devem ser compreendidos em situação de formação de professores, pois é comum observarmos apreciações de desenhos de crianças serem feitas de forma abreviada.

Queremos destacar que o estudo de Vigotski mencionando os estágios serve para fins didáticos. Compreendemos que é fundamental que se atente às particularidades e especificidades nos desenhos das crianças; assim, essas mesmas particularidades podem ser potencializadas com a ação intencional do professor. Consideramos questão central, reafirmando a necessidade do ensino; essa apresentação dos estágios não deve nos limitar a classificar os desenhos e crianças, mas sim fortalecer a ideia do ensino adequado, intencional e organizado, como propunha Vigotski no conjunto de seus estudos.

O que Vigotski (2009) apresenta em sua obra constitui-se em importantes elementos para os estudos que contemplam a criação artística da criança e do adolescente. No tocante ao estímulo, verificamos uma importância especial do autor para com o processo criativo infantil. A partir dessa realização – a do desenho –, há a possibilidade de apresentação e análise para que se amplie na criança sua visão de mundo. O autor explica que, no caso dos adolescentes, por exemplo, as cores “[...] começam a dizer algo”, há com essa criação o domínio de “[...] uma nova língua”, sentimentos são aprofundados, fica estabelecida a possibilidade de aquisição de habilidades e conhecimentos profissionais

(VIGOTSKI, 2009, p. 117).

Continua o autor pontuando os elementos necessários quando se trata da adolescência:

Ele deve aprender a dominar o material com o método especial de expressão que lhe dá a arte plástica. Somente cultivando esse domínio do material podemos pô-lo no caminho certo do desenvolvimento do desenhar nessa idade (VIGOTSKI, 2009, p. 117).

Podemos compreender que, para Vigotski, é necessário cultivar e orientar a imaginação criadora, a liberdade para criar defendida pelo autor nesse contexto tem um lugar seguro, tão seguro quanto é o lugar do ensino.

Segundo os registros pontuados por Vigotski (2009), é necessário considerar que determinados limites, dificuldades – ou poderíamos dizer desafios – para realizar uma determinada tarefa, se antes poderiam se apresentar como inibidores da ação, na idade de transição podem elevar a atividade laboral criativa. Nas palavras do autor:

O arrefecimento das crianças em relação ao desenhar na verdade oculta a passagem para um estágio novo e superior no desenvolvimento, que é acessível apenas àquelas que recebem estímulos externos adequados, como, por exemplo, o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa, ou que têm um dom especial nesse campo de criação (VIGOTSKI, 2009, p. 106).

Vigotski (2009) reafirma, mais uma vez, nos termos da citação acima transcrita, que os “estímulos externos adequados” favorecem o desenvolvimento do processo criativo.

Retomando o contexto histórico no qual Vigotski desenvolveu seus estudos, observamos no referido período uma busca por métodos pedagógicos eficientes e, nesse sentido, o autor contribui substancialmente com suas elaborações. Para Vigotski (2009, p. 118), a “síntese do trabalho artístico e produtivo responde como nunca à criação infantil nesse período”. Naquele cenário, se firmava a ideia de que os processos de trabalho e de criação mostram o “quanto pode ser complexos [...] quando se entrelaçam” (VIGOTSKI, 2009, p. 118). A esse respeito escreve

que:

Qualquer arte, ao cultivar métodos especiais de encarnação das imagens, dispõe de uma técnica peculiar, e essa união da disciplina técnica com os exercícios de criação é, provavelmente, o que de mais precioso o pedagogo tem nessa idade (VIGOTSKI, 2009, p. 118-119).

Com isto, evidencia que o processo criativo deve ser impulsionado e ensinado. Pedagogos russos fazem menção a “tarefas novas”, tal como Vigotski (2009, p. 119) destaca em sua obra. No contexto vivenciado na Rússia dos anos de 1930, era essencial ensinar as crianças a identificarem sua capacidade criadora. Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 119) revela:

A importância do momento técnico com que deve ser instrumentada a criação para que se torne possível nesse período fica evidente quando se leva em consideração que ele propicia o germe do trabalho criativo de maneira mais acessível à criança.

Continua o autor, ainda nessa temática:

[...] com o desenvolvimento das possibilidades criadoras das crianças ocorria o seu desenvolvimento técnico; o próprio trabalho tornava-se mais consciente e agradável, e a criação, ao deixar de ser passatempo e brincadeira que não interessava ao adolescente mais sério, começava a satisfazer a relação responsável e crítica que a criança tinha com suas ocupações, pois estruturava-se sobre a base da técnica que ela dominava gradativamente por meio do trabalho (VIGOTSKI, 2009, p. 120).

Vigotski destaca que as possibilidades criadoras das crianças não estão limitadas à sua criação artística; considera que em outras áreas também é possível, reafirmando, a partir dessas elaborações, a crítica à “educação tradicional, que mantinha as crianças longe do trabalho, permitia-lhes revelar e desenvolver suas capacidades criadoras quase com exclusividade na área da arte” (VIGOTSKI, 2009, p. 120).

Contrário a isto, defende que “[...] no campo da técnica, encontramos um desenvolvimento intensivo da criação infantil [...]”, uma vez que a ciência e a arte favorecem a “aplicação da imaginação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 120-121).

Vigotski apresente vários exemplos de atividades “técnicas” nas quais se revelava a capacidade da criança como construção de modelos de aviões e carros, bem como projetos em círculos de jovens cientistas, que “adquirem um enorme significado por direcionarem o interesse e a atenção das crianças para uma nova área em que se pode manifestar a imaginação criadora do ser humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 121). Importante lembrar, que esses grupos receberam especial atenção de educadores e dirigentes revolucionários, dentre os quais Krupskaja e Lunacharski.

Vigotski (2009) afirma que não era seu objetivo tratar de uma metodologia de trabalho que contemplasse a criação infantil. Ocupou-se em indicar o mecanismo da criação infantil, as suas especificidades na idade escolar e para isto – como o próprio autor ponderou – utilizou exemplos das formas mais estudadas da criação escolar. Em sua obra, propala que:

[...] deve-se indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo. **A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente** (VIGOTSKI, 2009, p. 122, grifo nosso).

Ao observarmos e analisarmos o cotidiano das instituições de Educação Infantil, no atual período histórico que vivenciamos, depreendemos que uma prática recorrente é a realização de procedimentos que envolvam desenhos. Não raras vezes, esse procedimento é apresentado às crianças geralmente nos momentos nominados como de *desenho livre*, em material mimeografado ou fotocopiado, em que às crianças caberá pintar os limites de ilustrações, conduta pedagógica com pouco ou nenhum sentido e significado para as crianças.

Lembremos da seguinte afirmação de Vigotski (2009, p. 14, 22-23):

O Cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. [...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Considerando que o processo criativo potencializa a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança e também serve para instrumentalizar o trabalho pedagógico do professor, o que para nós significa afirmar que a organização do tempo e do espaço precisa ser um elemento criador de necessidades. Em nosso entendimento recursos didáticos² como “Dicionário Letras Vivas³”, “Livretos⁴”, “Caixa de Pesquisa e Estudos⁵” podem contribuir de

² Os recursos Didáticos mencionado neste texto foram idealizados e sistematizados pela autora nos estudos de Pós-doutorado e em trabalhos desenvolvidos junto a Secretarias Municipais de Educação no Estado do Paraná desde o ano de 2002. Sendo estes: Indianópolis, Região Noroeste, com 4.258 habitantes, formação intitulada “Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças”, iniciada em 2002 e retomado no ano de 2017; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, com 4.934 habitantes, formação intitulada “Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas”, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, com 13.435 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil” no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.278 habitantes, formação intitulada “Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças” em 2006; Lobato, Região Noroeste, com 4.405 habitantes, com a capacitação denominada “Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender”, no ano de 2009. Planaltina do Paraná, Região Noroeste, 3.864 habitantes, com a capacitação intitulada “Estudos e Práticas Educativas: desafios e conquistas de Educadores e Crianças”, iniciada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, com 15.060 habitantes, capacitação intitulada: “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas Humanizadoras: o desafio da formação continuada” no ano de 2010 e Santo Inácio, Região Norte Central, 4.956 habitantes, com a formação denominada: “Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas Educativas”, iniciada em 2010. Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.872 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras de professores e crianças” iniciada em 2013; Borrazópolis, Região Norte Central, com 9.453 habitantes, capacitação denominada “Êxitos possíveis para Educação na Atualidade: contribuições da elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural”, iniciada em 2014; Marialva, Região Noroeste, com 31.959 habitantes, capacitação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Organização do Ensino: contribuições para aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”, iniciada no ano de 2014; Paraíso do Norte, Região Noroeste, com 11.743 habitantes, capacitação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas com Arte e Literatura para Educação Infantil”, iniciada em 2015; Céu Azul, Região Oeste, com 11.649 habitantes, formação nominada “Estudos e Proposições para a Educação Humanizadora: contribuições da Teoria Histórico-Cultural à Educação” iniciada em 2016.

³ Recurso didático possível de ser elaborado durante o ano letivo, em conjunto com as crianças. A escolha das palavras que comporão o Dicionário é realizada a partir de histórias, poemas, músicas, passeios, termo que os educandos manifestam interesse em conhecer ou, ainda, uma palavra que o professor tenha desafiado a sala a aprender o significado. Inicialmente a palavra é

forma significativa para a aprendizagem da Linguagem Escrita., conforme discorreremos no item a seguir.

3 Possibilidades de intervenções pedagógicas humanizadoras

Quando indicamos a possibilidade de intervenções pedagógicas, a partir das premissas da Teoria Histórico-Cultural, costumeiramente afirmamos que tais procedimentos didáticos são expressões de um ensino humanizador. Mas em que consistem práticas educativas humanizadoras?

Em nosso entendimento, as práticas humanizadoras,

poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. [...] outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço. Com isto, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade, em se tratando de centros de Educação Infantil ou de escolas de Ensino Fundamental (CHAVES, 2011b, p. 98).

registrada, o professor apresenta a definição extraída de um dicionário de uso didático na Instituição; as crianças ouvem, lêem ou registram por meio da escrita ou desenhos o significado do termo; em momento posterior, devidamente planejado e organizado pelo professor, as crianças atribuem coletivamente significado à palavra escolhida, tendo como ponto de partida a conceituação do dicionário. Este recurso didático objetiva mobilizar a criança a ampliar seu vocabulário (CHAVES, 2011a).

⁴ O Livreto constitui-se em recurso didático que poderá ser planejado pelo professor, organizado e elaborado com a participação das crianças à partir de estudos desenvolvidos, com base na obra de escritores, pintores, compositores; ou ainda, Livretos relacionados às vivências especiais afetas às temáticas de estudo; quando as crianças realizam belíssimos passeios, registrando através de imagens e também de elaborações utilizando diferentes técnicas artísticas para registrar essas vivências. Outra possibilidade que se apresenta com tal recurso é a elaboração de Livretos de acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Destacamos que o trabalho com este recurso didático favorece o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita, a organização do pensamento, a sensibilidade, o conhecimento da vida e da obra de expoentes da Arte. Constitui-se por tanto em um recurso que apresenta uma organização detalhada das conquistas, dos conhecimentos e elaborações dos adultos e crianças (CHAVES, 2011a).

⁵ As Caixas de Pesquisa e Estudos possibilitam ao professor e as crianças um estudo detalhado da obra de um autor, através de pesquisa, leituras e estudo. Esse estudo organiza-se através da elaboração de uma caixa, através da qual o professor promove o contato com a biografia e obras literárias dos grandes expoentes da Literatura Infantil (CHAVES, 2011a).

Nesse sentido e enquanto desdobramentos dessas assertivas, compreendemos que ao aproximar as crianças do que há de mais elaborado através da organização dos espaços para contar histórias sobre expoentes da literatura, utilizando recursos didáticos como a “Caixa de Pesquisa e Estudos”, “Dicionário Letras Vivas” e “Livretos”.

Registramos aqui um recurso didático que nominamos “Dicionário Letras Vivas”. Esse recurso didático guarda semelhanças com os dicionários convencionais em alguns aspectos, como por exemplo: capa, contracapa, ficha catalográfica, paginação e ordem alfabética das palavras. Constitui-se em recurso didático possível de ser elaborado pelo professor em conjunto com as crianças, podendo contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento e a linguagem; a isto se soma um relevante trabalho que podemos realizar com o desenvolvimento da memória, atenção e concentração.

Destacamos que este recurso favorece o desenvolvimento da capacidade de síntese dos escolares, tornando o trabalho desafiador e rico de significado para as crianças. A valorização da escrita e organização do pensamento é algo que se verifica por ocasião da realização deste trabalho educativo especial.

As palavras que farão parte deste belo recurso didático resultarão da rotina vivenciada pelas crianças, seja no processo de leitura, apresentação de um poema, na condução de um trabalho com histórias ou canções; ou ainda quando atribuímos atenção especial aos aspectos biográficos de expoentes da arte ou literatura, as experiências em situações de organização ou realização de passeios e outras vivências nas instituições escolares. Com isto a criança, com a atuação efetiva do professor, compõe o Dicionário, individual ou coletivo, de tal forma que o trabalho seja tomado de sentido e significado; razões pelas quais o nominamos “Letras Vivas”.

Seguindo com o entendimento de que é possível organizar o ensino, tendo por referência as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, neste texto, com prioridade aos escritos de Vigotski, (2009), apresentamos também como possibilidade de intervenção pedagógica o recurso didático nominado “Caixa de Pesquisa e Estudos”; constituindo-se em recurso que possibilita ao professor realizar intervenções pedagógicas junto às crianças à partir do estudo detalhado

da vida e obra de um expoente da Literatura através de pesquisa e leituras, de forma elaborada e encantante.

Enquanto procedimento metodológico, o professor iniciará realizando uma pesquisa detalhada sobre o autor definido para trabalhar com as crianças, e à medida que os estudos ocorrem, compilará materiais afetos a esse autor, imagens, aspectos biográficos, dados da obra, que contribuirão para a organização da “Caixa de Pesquisa e Estudos”.

Para iniciar os estudos com os escolares, o professor poderá eleger uma das literaturas do referido autor, apresentando através da história selecionada o expoente às crianças, bem como a composição da Caixa. Poderá, ainda, realizar uma leitura para apresentar os aspectos biográficos do autor, imagens em fotos ou vídeos sobre a vida desse expoente, ou seja, algumas possibilidades de intervenção que o professor poderá planejar e desenvolver.

É necessário destacar que, o trabalho pedagógico com os recursos didáticos mencionados podem favorecer também a ampliação do vocabulário, assim como o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores como a memória, a atenção, a concentração, bem como o desenvolvimento pelas crianças de condutas como saber esperar para falar, apreciar elaborações aprimoradas e, especialmente atribuir valor e função à escrita.

Nessa lógica, quanto mais rico e enriquecidos forem os materiais disponibilizados às crianças e seus professores, maiores são as possibilidades de potencializar a capacidade no tocante a ao apreço à arte, acentuado valor ao conhecimento científico, tanto no que diz respeito à condição dos adultos e das crianças.

4 Considerações finais

Os estudos de Vigotski, centrados na discussão sobre a necessidade de escrever e na importância de criação de necessidades, nos permitem trabalhar com a defesa de disponibilizar à criança elementos da riqueza cultural existente. Ampliar e enriquecer suas vivências implica, necessariamente, em não limitá-la

às experiências de sua história individual e local, únicas vivências que a sociedade capitalista lhes reservou.

Com isso, faz sentido, a partir dessa análise, que o processo educativo possibilite experiências e procedimentos para além da localidade de moradia, e essa perspectiva contempla criar a necessidade na criança de perceber o século XXI como o seu tempo, de perceber a arte elaborada como a sua arte, de perceber a música elaborada como a sua música, e não aquela que a limitadamente sociedade capitalista lhe concedeu, essa é a nossa grande questão, nosso enfrentamento e nosso desafio enquanto pesquisadores e educadores que saem em defesa da educação escolar.

Pensamos que, ao refletir sobre questões afetas à formação e atuação dos professores, devemos ponderar e considerar o cenário político, econômico e social no qual as instituições e os educadores estão inseridos, assumindo, a partir desses elementos, um referencial teórico capaz de analisar e desvelar tal conjuntura; condição decisiva na organização do trabalho pedagógico.

Nessa lógica, é preciso perceber que, neste início de século XXI, acentua-se a condição de miséria – objetiva ou subjetiva – para milhões de pessoas, e que essa miséria está imediatamente apresentada no cenário familiar e escolar das crianças. Reduzir a sua aprendizagem, tendo como ponto de partida esse cotidiano, é favorecer seu empobrecimento, aniquilar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, perpetuando a condição de subserviência e impedindo que assumam a condição de agentes do processo histórico.

Neste sentido, buscamos amparo na lógica da criação de necessidades, e mais uma vez retomamos a necessidade de destacar a essência do conteúdo político e de qual educação estamos defendendo por meio de intervenções pedagógicas que expressam a valorização da capacidade criativa da criança. Assim, consideramos fundamental afirmar o conteúdo político da Teoria Histórico-Cultural, pautados na educação para a *nova* sociedade e na formação do *novo* homem. A educação correta, a educação adequada, como propõe Vigotski no conjunto de sua obra, deve ter como ponto de partida a humanização.

Os escritos clássicos da Teoria Histórico-Cultural, como apresentado nesse texto, reafirmam que a escrita é abstrata e que o fato de a criança não entender

para que precisa escrever, indica a maior responsabilidade do ensino formal em organizar o trabalho pedagógico de tal forma que a atribuição de sentido às realizações da criança seja primordial. Defendemos a necessidade de a criança compreender porque realiza uma determinada atividade, qual a sua importância, qual o seu significado, o que pode mobilizar a criança para a realização e impulsionar o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, deve-se valorizar o cotidiano das crianças quando este for carregado de beleza, de arte. Devemos ressaltar que, enquanto houver predomínio da miséria, expressa nas mais variadas formas, há que se fazer valer o conteúdo político da Teoria Histórico-Cultural e que podemos interpretar como a necessidade de apresentação e organização do ensino a partir das máximas elaborações humanas.

Referências

CHAVES, M. *A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil*. Araraquara, 2011a. Trabalho de Pós-Doutoramento junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, M. (Org.). *Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil*. 1 ed. Maringá: Eduem, 2011b, p. 97-106.

CHAVES, M. Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino. In: TOZETTO, S. S. (Org.). *Professores em formação: saberes, práticas e desafios*. Curitiba: Intersaberes, 2015, p. 210-236.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

VEJA. *Números*. São Paulo: Editora Abril, n. 2158, 31 mar. 2010, p. 59.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 139-157.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Coleção Ensaios comentados.

Recebido em dezembro de 2016

Aprovado em maio de 2017

Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural: desafios e especificidades

Writing in Early Childhood Education and Historical-Cultural Theory: challenges and specificities

Elieuzza Aparecida de Lima¹
Aline Escobar Magalhães Ribeiro²
Mariana Natal Prieto³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir questões referentes à Educação Infantil, especialmente a criação da necessidade de expressão da criança por meio da escrita e as especificidades desse processo. Nosso diálogo com leitor(a) ampara-se em pesquisa bibliográfica, motivada a partir das seguintes questões: a aprendizagem da escrita restringe-se a aspectos técnicos? A aprendizagem desses aspectos efetiva a constituição de leitores e produtores de textos? Alicerçadas em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos a escrita como instrumento cultural complexo (VYGOTSKI, 1995; LURIA, 1989), usado pela humanidade para comunicar e expressar pensamentos, aprendizagens e ideias. Nessa perspectiva, o ensino da escrita, nas Escolas de Educação Infantil (EEI), supera práticas alicerçadas em aspectos técnicos, expressadas na

ABSTRACT

This article aims to discuss issues related to the Early Childhood Education, especially the creation of the child expression necessity through writing and the specificities of this process. Our dialogue with the reader is based on a bibliographical research that was motivated by the following questions: Is the learning of writing limited by the technical aspects? Does the learning of these aspects fulfill the reader constitution and the text producers? Based on the Historical-Cultural Theory assumptions, we understand writing as an complex and cultural instrument (VYGOTSKI, 1995; LURIA, 1989) used by mankind to communicate and to express thoughts, learning and ideas. From this perspective, the teaching of writing in the Early Childhood Education schools overcomes practices consolidated on technical aspects that are expressed at the presentation and letter reproduction as well the word formation

¹ Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil – GEPEDEI. E-mail: aelislima2013@gmail.com

² Mestre em Educação e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, SP. Membro do Grupo de Pesquisas Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Coordenadora Pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental I do Colégio Esquema Único, unidade de Marília, SP. E-mail: alineescobar201@gmail.com.

³ Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp, Campus de Marília. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Especificidades da Docência na Educação Infantil - GEPEDEI. Professora de Educação Infantil no município de Itaiá (SP) e na Faculdade Sudoeste Paulista - FSP – Avaré (SP). E-mail: mazinhaprieto@yahoo.com.br.

apresentação e reprodução de letras e da formação de palavras, que, por não contemplarem a essência do processo, podem limitar e comprometer o desenvolvimento pleno da criança. A fim de que a escola possa contribuir para as aprendizagens e o desenvolvimento infantil em relação à linguagem escrita, é fundamental considerar que toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. No que concerne à linguagem escrita, o desenho pictográfico e o jogo de papéis sociais são atividades que antecedem a aquisição da escrita, por impulsionarem o surgimento da representação simbólica na criança. Os estudos de Vygotski (1995) e Luria (1989) revelam o valor de a escola conhecer a pré-história da linguagem escrita como fundamento para contemplar, em suas propostas pedagógicas, as especificidades desse processo e, a partir disso, possibilitar às crianças a vivência de situações nas quais utilize a escrita como instrumento cultural, em sua função social.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Escrita. Teoria Histórico-Cultural.

that, by not considering the essence of the process, can limit and compromise the child whole development. So that the school can contribute for the child learning and development regarding to the written language it is essential to consider that all learning the child develops at school has a pre-history. Concerning to the written language, the pictorial drawing and the social role game are activities that come before the writing acquisition by stimulating the arising of the child symbolical representation. The studies developed by Vygotski (1995) and Luria (1989) reveal how important it is for the school to know the pre-history of the written language as a cornerstone to consider in their pedagogical proposals the specificities of this process, and from then, to enable children to live situations on which they can use writing as a cultural instrument in its social function.

Keywords: Education. Child Education. Writing. Historical-Cultural Theory.

1 Introdução

Este texto envolve nossos esforços de compreensão da natureza social da formação humana, a partir do entendimento de que cada pessoa aprende a ser homem e mulher ao longo de sua vida, e, ao nascer, é uma candidata a se apropriar das riquezas culturais produzidas ao longo da história da humanidade e, nesse processo, aprende características típicas do humano como formas de pensar, perceber, sentir, agir, se relacionar (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995). De modo particular, nosso objetivo é, nos limites desta exposição, discutir questões referentes à Educação Infantil, especialmente a criação da necessidade de expressão da criança por meio da escrita e as especificidades desse processo.

Essas riquezas culturais expressam-se no conjunto das produções humanas, referentes às Artes, Ciências, Linguagem, Filosofia, dentre outras. A apropriação, ou seja a aprendizagem desses bens socialmente elaborados, eleva os níveis de consciência e aperfeiçoamento da inteligência e da personalidade do

indivíduo desde seu nascimento. É o que Leontiev (1978) denomina de aprender a ser homem, humanizar-se.

Compreender que o homem é, ao mesmo tempo, um ser biológico e social, dá nova função às relações sociais produzidas na escola, em todos os níveis. De modo particular, as Escolas de Educação Infantil (EEI) têm o desafio de criar possibilidades de as crianças se relacionarem de modo ativo com o mundo de objetos culturais e pessoas. Nesse desafio está, sobretudo, a garantia, planejamento e desenvolvimento de situações pedagógicas promotoras da aprendizagem de diferentes formas de linguagem, dentre as quais a linguagem escrita.

No trabalho docente com crianças pequenas, no processo de formação de professores no Ensino Superior, assim como em atividades de pesquisa e extensão universitária, questões impulsionam-nos a repensar o processo de formação leitora e escritora nos anos iniciais da vida: a aprendizagem da escrita restringe-se a aspectos técnicos? A aprendizagem desses aspectos efetiva a constituição de leitores e produtores de textos?

As páginas seguintes expressam o nosso exercício de discussão, na ótica histórico-cultural, dos desafios e das especificidades desse complexo processo de se apropriar da necessidade de expressar, registrar e comunicar, por meio da escrita, já na Educação Infantil.

Para as reflexões apresentadas, amparamo-nos em resultados de pesquisa bibliográfica, com atenção especial a elementos da produção científica decorrente dos estudos e investigações de autores como Leontiev (1978), Luria (1989) e Vygotski (1995), assim como de estudiosos contemporâneos (GOBBO, 2011; BOMFIM, 2012; SILVA, 2013; JUNQUEIRA, 2015).

A partir daqui, convidamos o leitor e a leitora a refletir sobre questões e desafios postos à educação escolar, como possibilidade de provocação de necessidades humanizadoras em crianças, jovens e adultos nessas décadas iniciais do século XXI.

2 Escrita na ótica da Teoria Histórico-Cultural: aproximações



Fonte: Google imagens⁴

O cartunista argentino Quino⁵ impulsiona-nos a refletir sobre como a escola, em pleno século XXI, concebe e trata o ensino e a aprendizagem da escrita, considerando seu papel no processo de humanização. Pautamo-nos na ideia de que a escrita é um sistema de símbolos de segunda ordem e implica a apropriação de uma necessidade tipicamente humana: a de se expressar por meio desse sistema, aprendizado que provoca revoluções no desenvolvimento cultural da pessoa.

Neste texto, defendemos que a EEI pode se tornar espaço propício para a apropriação de novas necessidades humanizadoras, dentre as quais a de expressão por meio da escrita. Essa premissa advém dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural com representantes notáveis como Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979).

Os princípios basilares dessa teoria evidenciam a historicidade da formação humana e o papel do entorno nesse processo, explicitando o valor das relações sociais estabelecidas pelas pessoas ao longo da sua formação como ser

⁴ Esta tirinha foi adaptada para fins de ilustração das reflexões realizadas neste artigo. Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mafalda+aprender+a+escrever&sa=X&biw=1517&bih=714&tbm=isch&tbid=u&source=univ&ved=0ahUKEwimhOz6kJLPAhXDHJAKHWgQDYkQsAQIHw&pr=0.9#imgrc=LjufaoShXR1p7M%3A>. Acesso em: 12/09/2016. Localizamos a mesma tirinha em Silva (2013, p. 110), trabalho citado e descrito nas referências bibliográficas deste artigo.

⁵ Joaquín Salvador Lavado Tejón (1932): Sua carreira como cartunista se firma com “O mundo de Quino” (1963), seu primeiro livro. Em 1964, nasceu outra personagem: Mafalda – uma menina de cabelos negros, contestadora e que odeia sopa. Atualmente publica seus desenhos no jornal “O Clarín” de Buenos Aires, Argentina.

humano e o papel da cultura como fonte de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento da inteligência e personalidade de cada sujeito.

Em se tratando de discussões dirigidas à compreensão da natureza social da aprendizagem da escrita, nos limites deste artigo, pautamo-nos em conhecimentos científicos que nos permitem refletir sobre esse complexo processo. No exercício docente com crianças pequenas, nas práticas da docência no Ensino Superior e nas de pesquisa e extensão universitária, motivam-nos questões tais como: a aprendizagem da escrita restringe-se a aspectos técnicos? A aprendizagem desses aspectos efetiva a constituição de leitores e produtores de textos?

A resposta a essas indagações exige a retomada de conhecimentos científicos elaborados socialmente e contemporaneamente constituintes da produção de conhecimentos na área da Educação. Numa revisão bibliográfica em fontes de informações digitais – Acervus (Unicamp), Athena e P@therton (Unesp), Dedalus (USP), Scielo Brasil e Banco de Teses e Dissertações da Capes –, com as expressões de busca “escrita and Teoria Histórico-Cultural and Educação Infantil” e “escrita na Educação Infantil”, considerando os trabalhos publicados no período de 2011 a 2016, localizamos e reunimos 1 (uma) tese (SILVA, 2013) e 3 (três) dissertações (GOBBO, 2011; BOMFIM, 2012; JUNQUEIRA, 2015), fundamentadas em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Os estudos de Gobbo (2011), Bomfim (2012), Silva (2013) e Junqueira (2015) revelam práticas escolarizantes, visando a antecipação do Ensino Fundamental e o que prejudica o ensino e a aprendizagem da escrita em sua plenitude na Educação Infantil.

Com o objetivo investigativo de “[...] evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças pré-escolares na cultura escrita, considerando a linguagem escrita em sua perspectiva discursiva por crianças pré-escolares” (GOBBO, 2011, p. 8), em pesquisa de mestrado, Gobbo (2011) evidenciou que o trabalho com a escrita em Escolas de Educação Infantil é realizado a partir do ensino do traçado das letras e da formação de palavras, práticas pautadas em treinos cansativos que não levam em conta a atividade

principal da criança, o brincar, e tampouco provocam nela a formação de atitudes como escritora de textos. De modo geral, esse processo é constituído como um conjunto de ações repetitivas que não possibilitam à criança a compreensão da escrita como linguagem humana, nas palavras da autora “[...] um conjunto de procedimentos artificiais, cujo objetivo é aprender a fazer letras e escrever as palavras e seus traços”, gerando um conhecimento “[...] imóvel e estático da escrita, negando novas formas de conhecimento para a infância” (GOBBO, 2011, p. 52).

Em consonância com os resultados alcançados por Gobbo (2011), Bomfim (2012) investigou o papel da brincadeira no processo de aquisição da escrita. A pesquisadora destaca que as propostas de ensino da escrita para crianças pequenas são monótonas e maçantes por se restringirem à representação de traços e sons de letras, ensinando a escrita como técnica que requer a aquisição de habilidades motoras. Em seu entendimento, a antecipação do ensino da escrita pautado nesses métodos reduz a linguagem escrita a grafemas e fonemas, subtraindo sua real função de instrumento cultural da humanidade usado pelo homem para expressar ideias, pensamentos, experiências e sentimentos (BOMFIM, 2012).

Em tese de doutorado, Silva (2013) reflete sobre o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, com o objetivo central de “analisar como ocorre o processo de apropriação da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio de gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet” (SILVA, 2013, p. 9). Seus estudos apontam, também, para um ensino da escrita apoiado em treinos, cópias, exercícios de coordenação motora, discriminação visual e auditiva e a oralização dos nomes das letras do alfabeto. De acordo com a autora, são exercícios mecânicos e enfadonhos, sem vínculo com a realidade, que acabam limitando a formação das crianças como leitoras e escritoras de textos, impossibilitando a compreensão do funcionamento da língua como instrumento cultural. Sobre isso, ressalta:

Sob o pretexto de evitar uma possível desmotivadora experiência com textos cuja compreensão estaria, supostamente, para além das possibilidades das crianças pequenas, evidenciando um conceito de criança, de educação, de ensino e de aprendizagem

empobrecidos, continuam a ser apresentados a elas, textos simplificados, artificiais, cartilhescos, seguidos por exercícios que não permitem que a criança se insira e participe da cultura escrita pela principal via: a do significado e do sentido. (SILVA, 2013, p. 16-17).

Práticas pedagógicas sustentadas em habilidades técnicas ensinam as crianças a codificarem e decodificarem, mas não ensinam a se apropriarem da linguagem escrita com sua função real de registrar, comunicar, informar, expressar vontades, pensamentos e, por consequência, não contribuem para o desenvolvimento da personalidade e inteligência das crianças (SILVA, 2013).

Na mesma direção dessas constatações, Junqueira (2015) estudou a formação autora e escritora das crianças de três anos. A estudiosa sintetiza, em sua dissertação, que a linguagem escrita é apresentada às crianças pequenas como código alfabético, que se relaciona a figuras padronizadas e estabelecidas pelos adultos e não se articula às máximas possibilidades de formação humana a partir do processo de apropriação ativa e efetiva da escrita como linguagem. Tal afirmativa toma por base o uso, nas salas de turmas de crianças da Educação Infantil, de alfabetos nos quais cada letra está associada a um desenho cujo nome se inicia com a respectiva letra. Assim, a letra 'A' é apresentada nas formas maiúscula e minúscula – A; a – e é associada ao desenho padronizado de um avião, por exemplo. Comenta ainda que, ao apresentar as letras como elementos isolados, a escola não ensina sua função como parte integrante de uma palavra, de um texto, de um discurso. Aponta, em suma, a falta de organização espacial relacionada a materiais escritos acessíveis às crianças, que contemple e favoreça atitudes leitoras e escritoras em crianças de turmas da Educação Infantil (JUNQUEIRA, 2015).

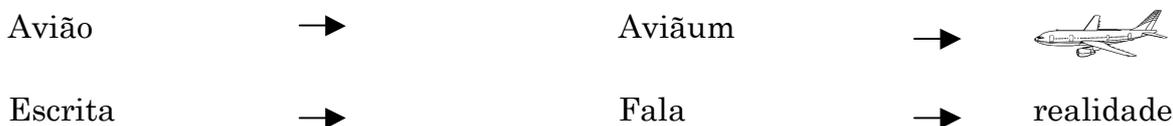
Parece comum para as autoras citadas, de modo geral, a constatação de que a escrita tem sido apresentada às crianças, na Educação Infantil, de forma mecânica e sem sentido, limitando as possibilidades de êxito e plenitude de sua apropriação como linguagem e fonte de desenvolvimento da inteligência e personalidade na infância. Porque seus estudos têm como referência conceitos da Teoria Histórico-Cultural, elas afirmam que apenas conhecer o código escrito não

é suficiente para que a criança utilize a linguagem escrita como instrumento cultural, uma vez que toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história e é preciso conhecê-la para que as propostas feitas nesse espaço contribuam para as aprendizagens e o desenvolvimento infantis (VYGOTSKI, 1995; GOBBO, 2011; BOMFIM, 2012; SILVA, 2013; JUNQUEIRA, 2015).

Essa constatação das pesquisadoras contemporâneas vem ao encontro dos ensinamentos de Vygotski (1995) e de Luria (1989) datados das primeiras décadas do século XX, especialmente suas proposições sobre a pré-história da linguagem escrita.

Nos anos 20 e 30 do século XX, Vygotski (1995) denunciava que a escrita ocupava um lugar sem destaque nas práticas escolares se comparado ao papel que exerce no desenvolvimento da criança. Suas contribuições direcionam nossas reflexões, considerando a atualidade de suas ideias, ao alertar sobre o ensino da escrita baseado no traçado das letras, cuja união revelaria a formação de palavras. Já naquela época, questionava o fato de a escola não ensinar as crianças a linguagem escrita e sua função, mas técnicas que se resumiam ao trabalho com caligrafia e ortografia, comparando esse ensino técnico ao de um aluno que aprende a tocar piano desenvolvendo a agilidade dos dedos e aprendendo a ler partituras, mas sem compreender a natureza da música (VYGOTSKI, 1995).

A compreensão histórico-cultural da apropriação da escrita afirma essa linguagem como um sistema simbólico de segundo grau por representar, a princípio, a fala que, por sua vez, representa a realidade. Vejamos um exemplo:



No decorrer do processo de apropriação da escrita ela transforma-se em sistema simbólico de primeiro grau, porque a fala é extinta e a escrita passa a representar diretamente a realidade. O domínio da linguagem escrita pela criança envolve e implica o conhecimento e a apropriação de um sistema de signos sofisticado e complexo.

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Porém, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 185, tradução nossa).

Essa concepção de linguagem tem implicações pedagógicas decisivas para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Em primeiro lugar, trata-se de um ensino que entenda a escrita como linguagem e instrumento cultural, o que ultrapassa a proposição de exercícios monótonos e exaustivos referentes a técnicas motoras que distanciam a criança da compreensão real do que essa linguagem realmente representa.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a escrita “[...] pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.” (LURIA, 1989, p. 144). Nesse sentido, a aquisição da escrita pela criança pressupõe que um estímulo que não tenha qualquer relação com o conceito, ideia ou frase a ser registrada, sirva como signo auxiliar. Por exemplo, quando a criança utiliza uma linha, um ponto, ou qualquer outra marca como signo funcional auxiliar, sem um significado ou sentido em si mesmo, ele pode tornar-se uma função auxiliar para memorizar.

Nesse sentido, o processo de apropriação da escrita implica a compreensão de que se trata de uma trajetória especial, que precede a entrada da criança na escola e o momento em que o professor coloca o lápis em suas mãos, pedindo a ela que trace letras e palavras: a história da escrita começa com o gesto, os primeiros signos visuais da criança. “Os gestos contém a futura escrita como a semente contém o futuro carvalho. [...] O signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida” (VYGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa).

A ligação entre gesto e signo escrito é representada por dois momentos: o desenho e o jogo de papéis sociais. O primeiro refere-se às garatujas da criança. As marcas feitas com o lápis sobre o papel são como complementos do que a

criança representa com seus gestos. Tomemos um exemplo: uma criança representa a escuridão produzida pelo fechamento de cortinas, traçando uma linha forte de cima a baixo na lousa ou no papel. Trata-se da representação do movimento feito com as mãos para fechar as cortinas. Desse modo, quando desenha, a criança não representa os objetos em si, mas suas propriedades; seus primeiros desenhos são gestos indicativos (VYGOTSKI, 1995).

O desenho, como etapa que antecede a aquisição da escrita, é, também, nascido da linguagem verbal. “Quando a criança manifesta em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, o faz como na linguagem, como se estivesse relatando” (VYGOTSKI, 1995, p. 192, tradução nossa). Isso significa a existência de um momento crítico e de valor incomparável para o desenvolvimento da linguagem: o desenvolvimento do desenho infantil. As garatujas feitas no papel são usadas como signos que representam algo.

Esse processo não ocorre de maneira simples, mas percorre um longo caminho que se manifesta, inicialmente, por rabiscos, num processo autocontido que envolve a imitação da escrita do adulto. Gradualmente os rabiscos passam à diferenciação, de modo que o símbolo adquire um significado funcional e passa a refletir o conteúdo que a criança pretende anotar.

Luria (1989) retrata com clareza aspectos desse processo de apropriação complexo e sofisticado. Para ele, num primeiro momento, a criança utiliza rabiscos indiferenciados para escrever o que lhe é solicitado. O ato de escrever é intuitivo e imitativo da ação do adulto e a criança não se utiliza da escrita para recordar algo ou representar algum significado, mas como um brinquedo, como um ato em si mesmo.

Podemos resumir esse primeiro momento com palavras do próprio autor:

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental. (LURIA, 1989, p. 154).

Assim, esse momento de apropriação da escrita se configura, para a criança, como um momento de atos imitativos, pré-culturais e pré-instrumentais, sem uma função mnemônica, ou seja, auxiliar à memória.

Posteriormente, a criança começa a associar a escrita ao rabisco não diferenciado, ou seja, o seu rabisco começa a servir como meio auxiliar à memória, como função auxiliar de um signo. Por exemplo, se lhe ditarmos “cavalo”, a criança escreve $\wedge\wedge\wedge\wedge\wedge\wedge$ e consegue se lembrar do que lhe foi ditado, feito que não conseguiria até o estágio anterior. A criança passa, então, por um processo de criação de um sistema de auxílio técnico da memória de modo que, em sua aparência externa, o rabisco não possui significado algum, porém, “[...] sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiram-lhe a função de auxiliar técnico da memória.” (LURIA, 1989, p. 157).

Nesse momento, o rabisco da criança, ainda que não tenha modificado sua forma externa, ganha um novo sentido para ela, que consegue associar a marca registrada no papel a uma ideia ou sentença, auxiliando sua memória.

Essa mudança na “escrita” da criança, que se assemelha à escrita tipográfica encontrada nos povos primitivos, embora não tenha um conteúdo próprio, organiza o seu comportamento. Além disso, indica a presença de algum significado, ainda que não determine qual seja esse significado. A marca registrada no papel serve como sugestão de que ali se encontra uma sentença, um conceito, mas não proporciona nenhuma ideia à criança do conteúdo que ali está registrado.

A compreensão de que uma marca no papel é o registro de um conceito, uma sentença, é o primeiro grande passo para a compreensão da escrita pela criança. De acordo com Luria (1989, p. 160): “É claro, em termos psicológicos, que ela não é ainda uma escrita, mas apenas sua precursora, na qual são forjadas as condições mais rudimentares e necessárias para o seu desenvolvimento.”

No momento em que a criança relembra uma ideia por intermédio de um signo já está apta a diferenciar esse signo e fazê-lo expressar um conteúdo específico. Para Luria (1989, p. 161):

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

No processo de diferenciação do signo primário não-diferenciado para outro, diferenciado, a criança pode seguir dois caminhos: tentar retratar o conteúdo utilizando, ainda, os rabiscos ou tentar registrar o conteúdo utilizando uma ideia, isto é, os pictogramas.

A partir dessa diferenciação, o signo-estímulo se transforma em signo-símbolo, promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento das formas complexas de comportamento cultural na criança.

O jogo de papéis sociais também é fundamental no processo de apropriação da escrita, uma vez que, durante esse jogo, a criança utiliza objetos para representar outros. Para essa substituição de um objeto pelo outro, a semelhança entre eles não é relevante, mas a possibilidade de realização de gestos representativos: por exemplo, uma peça de um jogo de encaixe se transforma em um batom porque suas propriedades permitem à criança fazer, com este objeto, os gestos que representam as ações como se ele fosse o batom. O desenvolvimento dessa representação simbólica dos objetos é vital para a apropriação da escrita (VYGOTSKI, 1995).

Durante o jogo de papéis sociais, o significado simbólico nasce com o auxílio do gesto representativo e da palavra. Com a evolução do jogo, as ações lúdicas diminuem e a linguagem se torna predominante e esta conduz a criança à apreensão da linguagem escrita: “[...] a representação simbólica no jogo em uma etapa inicial é, em essência, uma forma peculiar de linguagem que leva diretamente à linguagem escrita” (VYGOTSKI, 1995, p. 191, tradução nossa).

O desenho pictográfico e o jogo de papéis sociais se constituem, assim, como linguagens que, mediadas por gestos, anunciam as intenções representativas da criança e, nesse processo, adquirem significado e se transformam em signos. Tais atividades fomentam o surgimento da representação simbólica na criança: tanto o desenho como o jogo de papéis sociais constituem, como já enfatizado, a pré-

história do processo de desenvolvimento da linguagem escrita – “único por sua essência” (VYGOTSKI, 1995, p. 197) – por serem linguagens peculiares da criança, por meio das quais elas representam a realidade (VYGOTSKI, 1995; GOBBO, 2011).

De acordo com Luria (1989), quando a criança passa a utilizar o desenho como forma de registro de uma sentença, de uma ideia – semelhante à pictografia – como atividade intelectual complexa, desenvolve a primeira escrita diferenciada. Assim, “as linhas que traçara mecanicamente tornaram-se um instrumento diferenciado, expressivo, e todo o processo de recordação, pela primeira vez, começou a se dar por mediação”. (LURIA, 1989, p. 171).

Após iniciar sua escrita imitativa, de brincadeira, a criança, depois de um longo e gradual processo de relação com a escrita, descobre a sua natureza instrumental e elabora o seu próprio sistema de marcas no qual se apoia para recordar o que escreveu.

Dos rabiscos indiferenciados aos diferenciados, utilizando a escrita pictográfica, a criança chega ao desenvolvimento da “fase simbólica da escrita” (LURIA, 1989, p. 176).

Aprendemos com Luria (1989, p. 179) que, num estágio relativamente avançado de escrita pictográfica, é possível observar duas tendências na criança:

[...] o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Em cada caso, a criança já ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica.

Vale ressaltar que, ainda conforme o autor, há um longo período entre o momento em que a criança começa a aprender a escrever, com seus rabiscos indiferenciados, até o ponto em que domina completamente essa habilidade, de modo que:

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como

uma *melhoria gradual do processo de escrita dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (LURIA, 1989, p. 180, grifos do autor).

Conforme buscamos enfatizar, a escrita infantil segue por um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. Inicialmente, a criança escreve não para registrar um conteúdo específico, mas para imitar uma atividade do adulto, para brincar. Por meio de rabiscos não diferenciados, a criança registra qualquer ideia com os mesmos registros.

Depois de um tempo, a criança consegue diferenciar os rabiscos de modo que o símbolo adquire um significado funcional e começa a refletir o conteúdo que a criança quis escrever. É o momento em que a criança começa a aprender a ler, conhece algumas letras e sabe que, por meio delas, é possível registrar algum conteúdo, mas ainda não conhece a técnica, não sabe como fazer o registro por meio desses signos convencionais, as letras.

No primeiro estágio da escrita simbólica, confiante em sua escrita, a criança passa por um momento análogo ao anterior em que utilizava rabiscos sem relação alguma com o conteúdo que deveria registrar, ou seja, mesmo utilizando algumas letras para escrever, essa fase é denotativa de uma atividade gráfica primária não-diferenciada. A inabilidade em utilizar as letras e o sistema alfabético de escrita permanecerá por um longo tempo.

De início, a criança assimila a experiência escolar, o contato com as letras do alfabeto, de forma puramente externa, sem compreender muito bem como se dá o mecanismo e o sentido da utilização de marcas simbólicas. Dessa forma, o processo de alfabetização requer a compreensão da técnica da escrita simbólica culturalmente elaborada e a utilização de símbolos que permitam à criança recordar o que foi registrado.

Luria (1989) esclarece, ainda, que a partir do momento em que a criança compreende que pode utilizar seus rabiscos como auxílio funcional na recordação,

a escrita “[...] assume a função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se escrita por signos”. (LURIA, 1989, p. 189).

Ratificamos que, em sua forma ideal, o desenho e o jogo são considerados símbolos de primeira ordem por representar diretamente objetos e ações reais. Para se constituir, também, como representação de primeira ordem, o desenvolvimento da escrita exige que a criança entenda que não só pode desenhar os objetos, mas também a linguagem. Segundo Vygotski (1995), foi essa descoberta que levou a humanidade a registrar e se comunicar por meio de letras e palavras e é ela que faz com que a criança escreva. “Uma coisa é indubitável: a verdadeira linguagem escrita (e não o domínio do hábito de escrever) se desenvolve provavelmente de modo semelhante, quer dizer, passa do desenho de objetos ao desenho de palavras” (VYGOTSKI, 1995, p. 197, tradução nossa).

No entendimento de Luria (1989, p. 188):

[...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que gera a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções constituindo uma série de estágios [...].

De modo planejado e intencionalmente dirigido, a criança começa a empregar formas culturais complexas para se expressar e se recordar. Esse processo de aquisição da escrita passa por sucessivas tentativas e vai sendo aperfeiçoado ao mesmo tempo em que a criança também se transforma, adquire novas formas de comportamento.

Para o desenvolvimento cultural da criança, conforme aponta Vygotski (1995, p. 197-198, tradução nossa),

Basta imaginar as imensas mudanças que se produz em todo desenvolvimento cultural da criança graças ao seu domínio da linguagem escrita, graças a possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita.

Pelo exposto, ressaltamos que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não se nega a possibilidade de ensinar as crianças, desde pequenas, a escrever. Contudo, é imprescindível que esse ensino “se organize de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para criança” (VYGOTSKI, 1995. p. 201, tradução nossa). Para isso, é preciso que a criança compreenda a função social da escrita, que se configura como instrumento cultural sofisticado e que serve ao registro, à comunicação e à expressão. Quando utiliza a escrita para reproduzir o traçado de letras e palavras escolhidas pelo adulto, a criança apenas executa uma ação que, em pouco tempo, se tornará cansativa e enfadonha, afinal ela não tem a oportunidade de vivenciar esse momento ativamente, como sujeito do processo de aprendizagem dessa forma sofisticada de linguagem (VYGOTSKI, 1995).

Criar condições objetivas e ativas para a criança se apropriar da necessidade de escrever é ponto de partida para que ela compreenda a linguagem escrita como atividade cultural,

Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada pela necessidade natural, como uma tarefa vital que é essencial. Só então estaremos seguros de que [a escrita] se desenvolverá na criança não como um hábito motor de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VYGOTSKI, 1995, p. 201, tradução nossa).

A fim de que, nas Escolas de Educação Infantil, a aprendizagem da escrita se efetive como processo de apropriação de uma forma de linguagem, é vital que a criança tenha a oportunidade de vivenciar, desde pequenininha, diferentes situações de usos da escrita e, a partir dessas experiências, compreenda sua função social e se aproprie dela como um instrumento cultural usado para a expressão de sentimentos, pensamentos, aprendizagens e ideias (VYGOSTKI, 1995; GOBBO, 2011; SILVA, 2013).

Considerações Finais

Nesta breve exposição, nossa perspectiva foi a de trazer à reflexão questões afetas à apropriação da necessidade de escrever na Educação Infantil. Para a

composição das ideias apresentadas ao longo deste texto, buscamos amparo nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com especial destaque para os estudos de Luria (1989) e Vygotski (1995), com os quais pudemos discutir aspectos da historicidade do processo de aprendizagem da linguagem escrita e seu valor para a formação do humano em cada pessoa.

Contemporaneamente, diferentes estudos apontam como o ensino da escrita tem sido tratado em Escolas de Educação Infantil, distanciando a criança pequena do aprendizado dessa forma de linguagem sofisticada e impossibilitando sua participação ativa e propulsora da formação do autor de textos.

As investigações de Gobbo (2011), Bomfim (2012), Silva (2013) e Junqueira (2015) somam esforços para denunciar como as crianças têm sido expropriadas da possibilidade de aprenderem uma nova necessidade humanizadora já na infância, o que impacta, conseqüentemente, as possibilidades de plenitude do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

O processo de educação escolar direcionado à formação plena da pessoa exige, como buscamos apresentar, o envolvimento da criança e do professor, como profissional que, com conhecimentos científicos que o instrumentalizem, possa criar novas necessidades humanizadoras nos pequenos e nas pequenas, dentre elas aquela por meio da qual se expressem de modo cada vez mais complexo: a escrita.

Está aí um desafio para a educação escolar neste século: tornar-se processo humanizador por meio do qual cada pessoa tenha acesso à cultura, tendo nos bens culturais, tal como a linguagem escrita, fontes de aprendizagem, desenvolvimento e formação humana.

Referências

BOMFIM, J. C. *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*. 2012. 101 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2012.

GOBBO, G. R. R. *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*. 2011. 193 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2011.

JUNQUEIRA, A. M. R. *A constituição autora e leitora de crianças de 3 anos de idade*. 2015. 107 f. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberaba, 2015.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In:_____. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1989. p. 143-189.

QUINO. *Biografia*. Disponível em: <<http://www.quino.com.ar/biografia/>>. Acesso em: 20 set 2016.

SILVA, G. F. da. *O leitor e re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil*. 2013. 315 f. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2013.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

Recebido em julho de 2016
Aprovado em outubro de 2016

Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural

Literacy in a cultural historical perspective

Sônia Santana da Costa¹

João Paulo Godoy²

Wanessa Manhente³

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar e discutir o trabalho de alfabetização e letramento, desenvolvido na perspectiva Histórico Cultural, pela Prof^ª. Dr^ª. Sônia Santana da Costa, professora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, unidade específica de Educação Básica da Universidade Federal de Goiás – UFG, e pelos bolsistas, licenciandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG, João Paulo Machado Godoy e Wanessa Cristina Manhente Rocha, durante os anos de 2015 e 2016. Este artigo apresenta parte das discussões e reflexões realizadas durante esse período. Trataremos, assim, do processo singular, multifacetado e indissociável de alfabetização e letramento por meio da tríade dialética: oralidade, leitura e escrita, enfatizando esta última, tendo como subsídios a concepção de linguagem bakhtiniana, em interface aos conceitos vigotskianos e de seus seguidores.

Palavras-chave: Ensino. Alfabetização e Letramento. Histórico cultural.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss the work of literacy, developed in the cultural-historical perspective by the teacher PhD. Sonia Santana da Costa, teacher at the Center of Teaching and Research Applied to Education (CEPAE), specific unit of Basic Education of the Federal University of Goiás (UFG), and by the graduation students, with scholarship, from the pedagogy course of the Education College/UFG, João Paulo Machado Godoy and Wanessa Cristina Manhente Rocha during the years 2015 and 2016. This article presents part of the discussions and reflections carried out during this period. It will be discussed, in this sense, the singular process, multifaceted and inseparable of literacy by the dialectical triad: orality, reading and writing, this last one being emphasized, taking as support the bakhtinian conception of language, interfaced to the concepts of Vygotsky and his followers.

Keywords: Teaching. Literacy. Cultural-historical.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG. E-mail: ssc444@gmail.com

² Pós-graduado em Direito da Criança e do Adolescente. Bolsista do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Inclusão e Novas Tecnologias (LaBIN) da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: jpmgodoy@gmail.com

³ Pós-graduanda *lato sensu* em Linguagens e educação escolar, pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da UFG em atividades de iniciação a docência. E-mail: wanessamanhente@hotmail.com

1 Introdução

Ao ser convidada para escrever um artigo que trate sobre as implicações da perspectiva histórico-cultural para o ensino da linguagem escrita, consultei meus ex-bolsistas, graduandos em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, que trabalharam comigo no primeiro ano do Ensino Fundamental nos anos de 2014 e 2015, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae, da UFG, se aceitariam esse desafio. A resposta foi a aceitação de imediato. Afinal, vivenciaram todas as atividades (Leontiev, 2004) desenvolvidas com os alunos nesses dois anos e, após cada aula discutíamos teoricamente, com base na abordagem histórico-cultural, sobre cada situação e atividade desenvolvida, como a aceitação e participação dos alunos nas atividades, o nível de desenvolvimento real e potencial de cada criança quanto ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, as dificuldades apresentadas e os desafios a serem enfrentados, a necessidade de interação com a família, dentre outras questões. Portanto, esse artigo apresenta atividades que realizamos durante os anos letivos de 2014 e 2015, bem como parte das discussões e reflexões que realizamos.

Convergem para a produção deste texto, de um lado, a experiência e a intencionalidade de uma professora, com mais de 25 anos de magistério, de compartilhar sua *práxis*, e de outro lado, o interesse de dois jovens pedagogos, que, tendo atuado como bolsistas, vislumbram no exercício dessa produção a possibilidade de continuarem suas reflexões acadêmicas sobre o tema.

Nossa proposta de ensino da leitura e escrita parte do princípio de que a criança é um sujeito histórico e que deve ser respeitada em sua singularidade. Portanto, o trabalho com ela realizado não cabe em propostas elaboradas sem o conhecimento de quem é esse sujeito, com quem e em que contexto vive. Por isso, antes mesmo de conhecer os alunos, tomamos conhecimento de um questionário, realizado pelo setor de psicologia do Cepae-UFG, que nos fornece dados sobre cada aluno e sua família quando ingressa no Cepae. É a primeira aproximação da

realidade do aluno, que ainda é aparente, e nossa intenção é, assim como é proposto no método histórico dialético, nos aproximar cada vez mais dessa criança, refletir a cada momento sobre o seu processo de aprendizado e desenvolvimento, como ela estabelece relações com o outro, como se percebe e percebe o outro, para desenvolvermos atividades que possam contribuir com o seu desenvolvimento integral, ou seja, por meio da leitura, escrita, música, roda de conversa, brincadeira, filmes, dentre outros, oferecer possibilidades para que a criança consiga falar, pensar, agir de modo crítico e reflexivo, consiga se relacionar de forma afetiva e respeitosa, consiga se autorregular para atender aos seus objetivos e necessidades.

Por isso aqui trataremos do processo singular, multifacetário e indissociável de alfabetização e letramento por meio da tríade dialética: oralidade, leitura e escrita, enfatizando essa última, tendo como subsídios a concepção de linguagem bakhtiniana, em interface aos conceitos vigotskianos e de seus seguidores.

Em nossa proposta de ensino, a concepção de linguagem bakhtiniana é estabelecida por meio de uma carta que nos coloca em contato com os alunos antes mesmo do primeiro encontro presencial da professora e bolsistas com as crianças. Antes do início das aulas, cada criança recebeu em suas casas, por correio, uma carta que lhe desejava boas-vindas à escola (figura 1).

Figura 1 – Fragmento da carta enviada pelos professores aos futuros alunos



Fonte: arquivo da prof^a Sônia Santana da Costa e do CEPAE

Por meio da carta assumimos a concepção de linguagem Bakhtiniana, que privilegia a interação entre sujeitos, característica distintiva desta concepção. Na carta, nós, professores, nos colocamos no lugar das expectativas das crianças e nos apresentamos a elas, falamos sobre a escola e das várias atividades que poderíamos fazer juntos. A escrita é capaz de incitar respostas das pelas crianças, elas são chamadas a assumirem uma posição responsiva (BAKHTIN, 1992a), principalmente quando são perguntadas: “E você, o que acha disso?”. Segundo Bakhtin (1992a), a ação responsiva entre parceiros na comunicação – e ele alerta sobre a diversidade de possibilidades de ativismos do falante no ato da comunicação – tem neste caso, ação responsiva de efeito retardado, pois só foi respondida no primeiro dia de aula, durante a roda de conversa.

Nesse contexto, o diálogo, como princípio constitutivo da linguagem (BAKHTIN, 2010), possibilitou a troca de ideias, as apresentações de cada um, a contação de histórias e experiências das crianças em instituições de Educação Infantil, mas, a carta foi o assunto preferencialmente tratado. A resposta a ela também veio no abraço do primeiro encontro e na atividade de escrita em que as crianças responderam às perguntas feitas na carta e o que sentiram ao recebê-la. A linguagem, assim, é ação e relação para e com o outro. Bakhtin (2010, p. 272) nos esclarece:

o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

A interação dialógica descrita por Bakhtin (2010), que aponta a dinâmica enunciativa que pressupõe a fala, a escuta e a resposta, apresenta uma das fundamentações teóricas que subsidiam nossa prática em sala de aula. Nesta, não é só o professor que tem direito à fala, a ele também cabe a escuta dessa criança que tem sido tão pouco ouvida (COSTA, 2009). Como afirma Bakhtin (1992b, p. 113) “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Esta estrutura Bakhtin definirá como gêneros do discurso. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Para ele,

até no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos). Esses gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia do processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2010, p. 282, 283).

Assim conceituado, a carta dos professores são elos entre enunciados relativamente estáveis a outros já existentes, mas (re)elaborados conforme a esfera social determina o uso da língua. A estabilidade dos enunciados é garantida por suas características composicional, estilística e temática. O tema, quer dizer a especificidade do assunto tratado na carta assume o caráter irrepitível e único do

enunciado, enquanto sua estrutura composicional confere-lhe a forma em que se organiza: local e data, vocativo, texto, despedida e a assinatura, as próprias regras que normatizam a língua. A estrutura também define a escolha dos recursos lexicais e fraseológicos que rege este gênero, denominado de estilo geral, mas também de estilo individual que flexibiliza e modifica.

A carta, além do estabelecimento do primeiro contato com as crianças, teve também como objetivo oferecer elementos estruturais que seriam utilizados no gênero bilhete, um dos gêneros que trabalhamos no primeiro ano. Após a discussão da carta, a criança, que ainda não tem domínio da leitura e escrita, é convidada a grafar no papel a sua resposta à carta. Todo o processo efetivado de envio da carta, de discussão sobre o que será realizado na escola, teve também como objetivo instigar na criança a necessidade de resposta à carta.

Conforme Vigotski (2001, p. 315),

A afirmação segundo a qual a motivação antecede a atividade é correta não só em relação ao plano ontogenético, mas também a cada conversação, a cada frase. Cada frase, cada conversa é antecedida do surgimento do motivo da fala: por que eu falo, de que fonte de motivação e necessidade afetivas alimenta-se essa atividade. [...] Na linguagem escrita nós somos forçados a criar a situação, ou melhor a representá-la no pensamento.

Assim, a fala concedida a todos auxilia a criança a organizar o pensamento. De acordo com Bakhtin (1992b, p. 121), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situada no meio social que envolve o indivíduo”. O grupo oferece elementos que auxiliam a criança a objetivar o seu pensamento por meio da escrita.

Nesse processo, foram criadas várias situações que a encorajam para a escrita. A criança percebe na parede as letras do alfabeto, letras de música, poemas, trava-línguas, assim como o contexto social lhe apresenta, desde pequena, o texto escrito em diversas formas e situações, pois vivendo em uma sociedade letrada, ela percebe ou pode ser orientada a perceber que a utilização desses signos pode ajudá-

la a comunicar seu pensamento. Conforme Luria (2006, p. 144), “A escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. Assim, a criança precisa da mediação do professor para compreender a materialidade da língua, como se organiza a escrita. Para isso ela também pode dispor do auxílio do colega que tem maior domínio da leitura e escrita nesse processo.

A mediação do conhecimento historicamente elaborado por parte do professor e o auxílio do colega que possui maior domínio naquele tipo de atividade é tão fundamental para o processo de aprendizado que Vigotski (1991, 2001) propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como forma de se compreender o que a criança consegue realizar sozinha, que está em seu nível de desenvolvimento real e o que ela consegue realizar com ajuda, que está em seu nível de desenvolvimento potencial. Assim, o que hoje a criança consegue resolver com ajuda, amanhã poderá resolver sozinha. Nossos alunos são orientados a perceber o colega como alguém que pode ajudá-lo ou que pode precisar de sua ajuda. Procuramos desta forma, estabelecer um ambiente escolar de companheirismo e apoio mútuo, atitudes que vão ao encontro de nossa compreensão de homem e sociedade. Portanto, na contramão da perspectiva do conhecimento que estabelece a competição e o individualismo.

No início do processo da escrita, as letras, desenhos e números se juntam para formar uma ideia que é lida pela criança como sendo a expressão de seu pensamento. À medida que a criança acompanha a leitura do professor, que vê como se escreve a palavra que ela solicitou, que imita a escrita do colega – e Vigotski (2001, p. 331) considera que a imitação “é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” – a criança, com o auxílio do outro, vai se apropriando do código linguístico que dá significado e sentido ao que ela deseja dizer por meio da escrita.

Para Smolka (2012, p. 95),

a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação

com o outro pelo trabalho da escritura - para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor.

O que propomos para nossos alunos, é que a escrita seja significativa, que se constitua como uma necessidade. Nesse sentido, concordamos com Bakhtin (2010, p. 301) quando ele afirma que

Desde o início, [...], o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

Nesse sentido, nossa proposta de escrita não se atém à escrita de sílabas apresentadas fora da palavra e esta fora do texto de modo que implique a perda de sentido. Quando apresentamos os constituintes menores da palavra (letras e sílabas) o fazemos dentro de um contexto explicativo de como a palavra é formada, durante a escrita de um texto ou por meio de jogos e brincadeiras, como relataremos posteriormente.

Ao escrever, a criança o faz com intencionalidade, mesmo que sejam desenhos ou letras agrupadas de modo estranho, mas que, para a criança, fazem sentido. Quando uma criança escreve, mas o outro não consegue ler, ela começa a sentir um conflito cognitivo, porque ela, a criança, quer que o outro leia seu texto. Aprender a ler e escrever passam a ser uma necessidade da criança. Então ela pergunta: o que está escrito aqui? Como se escreve tal palavra? E ao perceber como o adulto ou colega escreve, ela os imita e nesse processo, com a mediação do outro, apreende

como se lê e escreve.

Em nossa práxis alfabetizadora, assumimos que, em qualquer processo enunciativo, é preciso que exista interesse, vontade de interagir, sendo este considerado o ponto de partida, a força motriz de todo o processo (Luria, 1994, p. 62). Chamada de motivo ou motivação para alguns autores socio-históricos (Luria, 1994; Vigotski, 2001), a necessidade da interação é pressuposto, inclusive, para que a consciência inicie a elaboração do que se quer dizer ou se abra para a possibilidade de entender o que se está lendo.

Vigotski afirma que

até o início da aprendizagem escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se até afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele (VIGOTSKI, 2001, p. 314-315).

Compreendemos que caberá ao professor a tarefa de fazer com que os alunos sintam necessidade de escrever e ler. Vigotski (2007, p. 143) afirma que “O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários à criança”, “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite”. Tal necessidade para a escrita surge a partir das relações cotidianas que os educandos estabelecem uns com os outros e com as pessoas que os cercam.

Para dar um exemplo, no ano de 2015, após os primeiros meses de aula, uma criança saiu da escola porque ela e sua família passariam a morar em um bairro distante. As demais crianças ficaram chateadas com isso, já que o colega mostrou ser uma criança sociável, alegre, e exercia liderança perante o grupo. Após alguns dias de sua partida, sugerimos, então, que escrevêssemos um bilhete para o colega, sendo que ficaríamos pessoalmente encarregados de entregá-lo. Nele, vislumbrávamos contar ao colega sobre os nossos sentimentos, e estabelecer, à distância, contato com ele.

Foi notável o interesse das crianças nesta proposta de escrita. As crianças

sugeriram como escrever e o que escrever para o Yuri e, para isso, levantavam o dedo, disputando o uso da palavra, tendo sido necessário ao professor realizar uma mediação que possibilitasse a negociação do que seria dito. O bilhete resultou no que se segue:

Figura 2 – Bilhete para Yuri

Goiânia, 05 de maio de 2015.

Olá Yuri, tudo bem?

Nós gostamos de você! Estamos com saudades porque você saiu da escola. Se você voltar para nossa escola ficaremos felizes. Você pode vir nos visitar um dia?

Nós estamos estudando sobre o Patinho Feio. Quando você ficar mais velho pode fazer faculdade aqui¹.

Fonte: acervo da Prof^a. Sônia e CEPAE

Durante a produção, ressaltamos a estrutura do gênero em estudo (data, vocativo, assunto, despedida, assinatura), explicando a razão de ser de cada um deles, na ordem em que eles iam aparecendo na escrita. As crianças, desta forma, iam se apropriando da estrutura característica do gênero bilhete, no momento mesmo em que, interessadas pela escrita, interagiam com o colega. O interlocutor, apesar de ausente, se fez fortemente “presente” quando escrevemos o texto, o que foi fundamental para a elaboração das ideias.

Entregamos o bilhete e as produções para a família da criança, e, após algumas semanas, a criança voltou à escola com sua mãe para fazer uma visita à turma. Desta forma, as crianças perceberam que a escrita é direcionada a alguém e tem uma razão de ser, neste caso, essa percepção se efetivou, quando o colega aceitou o convite das crianças e foi até à escola. Neste contexto, entendemos que a atividade se inseriu dentro da nossa proposta de trabalho com gêneros, pois houve uma atitude responsiva por parte do interlocutor, fazendo as crianças avançarem na compreensão da função social da escrita.

Nem sempre, no entanto, conseguimos suscitar o interesse das crianças. Por exemplo, após termos trabalhado com um livro literário, propusemos que as crianças escrevessem para o jornal do Cepae, o “Folhinha Aplicada”, convidando as crianças a conhecerem esta obra. A atividade estava dentro da nossa proposta de trabalho a partir de gêneros discursivos, mas houve desconcentração e desinteresse de diversas crianças no momento de elaboração da escrita individual. Refletindo sobre isso, posteriormente, sentimos que deveríamos ter, primeiro, trabalhado melhor a compreensão do gênero que estavam a escrever, no caso, “carta ao leitor”, pois a escrita das crianças revelou que algumas delas não haviam se apropriado dos seus elementos e da sua função. Poderíamos ter, nos jornais anteriores, explorado com as crianças, a seção de cartas de leitores que sugerem livros, e até mesmo lido algum livro sugerido na seção, com a turma, para, após refletir com as crianças sobre essa experiência, pedir que as mesmas escrevessem a sua primeira carta do leitor.

A despeito de todas as atividades serem planejadas, de justificarmos teoricamente o porquê de sua realização, é fundamental a reflexão após a sua concretização. O que nos mostra que a realidade é mais ampla que a teoria, porque a ação do outro (alunos, professores), a resposta dada pelos alunos é que fornecerá a dinâmica sobre nosso trabalho, apontando assim para a importância de nos tornarmos pesquisadores de nosso fazer.

Assumimos desde o início do processo de alfabetização e letramento a produção de textos pelos educandos, uma vez que a palavra isoladamente não guarda consigo um pensamento, é menor que uma unidade discursiva – a não ser, é claro, se inserida dentro de um contexto específico. Já afirmou Luria (1994, p. 53-54) que

a palavra isolada, que pode significar um objeto ou formular um conceito, ainda não pode exprimir um evento ou uma relação, formular um pensamento, e que, para exprimir um pensamento, é necessária a conexão de várias palavras ou um sintagma, que cria uma oração integral ou enunciado. [...] A palavra bosque designa um conceito nítido - uma reunião de árvores; a palavra arder sugere certo estado, mas apenas a combinação (sintagma) o bosque está ardendo

exprime todo um acontecimento, formula um pensamento.

O processo de aquisição da leitura e escrita ocorre em um movimento em que a palavra é percebida em seu significado, em seu sentido e também em seus constituintes menores que voltam a ser vistos na totalidade da palavra na frase e no texto. Sendo assim, concordamos com Soares (2004, p. 14) quando afirma que

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

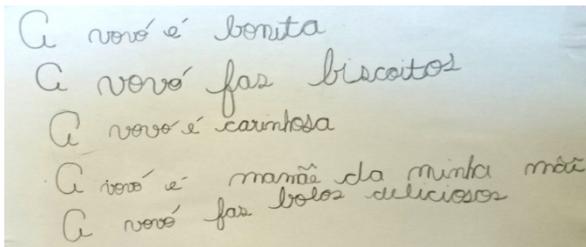
Além desse aspecto, quando a leitura e escrita de textos ocorrem com a explicitação da estrutura textual conforme o gênero discursivo trabalhado, a criança aprende a organizar o seu texto conforme esse gênero.

Para exemplificar, recebemos em nossa sala, no meio do ano, uma criança vinda de outra escola. Sua chegada coincidiu com a chegada de alguns dicionários na sala de aula. Propusemos para todos, após a utilização e explicação do que é e para que serve o dicionário, uma atividade de escrita de definições de algumas palavras, para exposição em sala. Esta criança escolheu a palavra avó para escrever o seu significado (figura 3), o texto da criança expressou uma concepção de alfabetização baseada na escrita de palavras e frases, o que limitava sua escrita de textos, como lhe era apresentada pela professora da outra escola e as atividades lá propostas.

Por outro lado, os textos das crianças que trabalharam desde o início do ano por meio de gêneros discursivos, sendo instigadas a comunicar seus pensamentos,

demonstraram, embora alguns ainda estivessem truncados, que haviam apreendido os elementos do gênero em questão e buscaram elaborar seu próprio texto, seu próprio discurso, conforme as figuras 4 e 5.

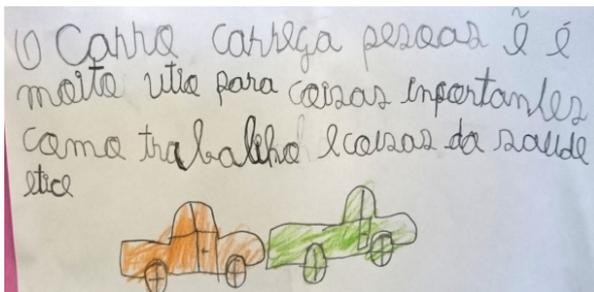
Figura 3 – definição da palavra vovó



A vovó é bonita
A vovó faz biscoitos
A vovó é carinhosa
A vovó é mamãe da minha mãe

Fonte: acervo da Prof^a. Sônia e CEPAE

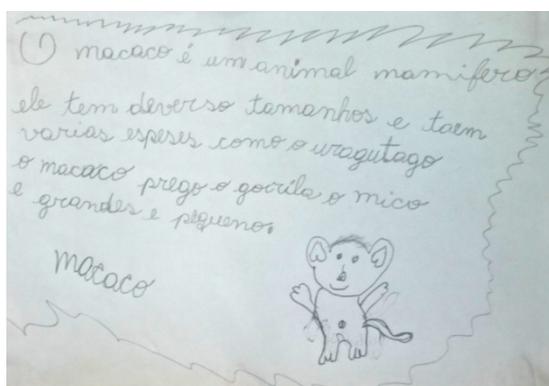
Figura 4 – Definição da palavra “carro”



O carro carrega pessoas e é muito útil para coisas importantes como trabalho e coisas da saúde etc.

Fonte: acervo da Prof^a. Sônia e CEPAE

Figura 5 – Definição da palavra “macaco”



O macaco é um animal mamífero ele tem diversos tamanhos e tem várias espécies como o orangotango o macaco preto o gorila o mico e grandes e pequenos macacos

Fonte: acervo da Prof^a. Sônia e CEPAE

Smolka já alertava neste sentido que (1989, p. 95) “a escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o ‘fluir do significado’, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura”. A criança organizará e exporá o seu pensamento conforme o contexto escolar lhe orienta.

Se a criança tem como modelo livros ou cartilhas que apresentam frases em detrimento de textos, por entender que nos anos escolares iniciais ela aprenderá mais fácil por meio de frases, a escrita pode até atender à norma padrão, mas teremos como resultado frases prontas, conforme um modelo, porque a palavra é proveniente de um “estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (Bakhtin, 1992b, p. 113).

Segundo Bakhtin (1992b, p. 114), “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”. Isto quer dizer que a ideia não está pronta e acabada na consciência, ela só se concretiza, efetivamente, através da enunciação, que se complexificará conforme o grupo social a quem se destina e o arcabouço de signos de que dispõe.

Promovemos em sala de aula momentos em que os alunos pudessem se expressar por meio da oralidade antes de realizarem uma produção escrita sobre determinado assunto, pois acreditamos que, assim, a criança torna mais claro, para ela mesma, o que quer dizer, elas objetivam o pensamento por meio da fala. A fala da criança e do outro auxilia na elaboração e reelaboração das ideias e compreensões das crianças. Como afirma Bakhtin (1992b, p. 112), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”.

É neste sentido que compreendemos a afirmativa de Luria (1994) de que “a codificação do pensamento no enunciado verbal tem importância decisiva tanto para a transmissão da informação a outra pessoa, quanto para precisar a ideia para o

próprio falante” (LURIA, 1994, p. 72).

Vigotski (2001, p. 445) afirma que a linguagem interior “não deve ser vista como fala menos som, mas como uma função discursiva absolutamente específica e original por sua estrutura e seu funcionamento” e que há uma aparente “fragmentação e o abreviamento da linguagem interior em comparação com a exterior” (VIGOTSKI, 2001, p. 446), o que faria com que a linguagem interior, “mesmo gravada em um fonógrafo, seria [fosse] abreviada, fragmentária, desconexa, irreconhecível e incompreensível em comparação com a linguagem exterior” (VIGOTSKI, 2001, p. 446). Este autor soviético afirma que “a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala” (VIGOTSKI, 2001, 473-474), mas uma verdadeira reestruturação da linguagem, de modo a que se possa concluir que o pensamento não se “exprime” em palavra: em verdade, nela se realiza (VIGOTSKI, 2001, p. 479).

Essa compreensão vigotskiana é particularmente importante, porque desvela o desafio da construção do discurso escrito pelas crianças, já que não é simplesmente “por no papel o que se pensa”. Por isso, antes de qualquer atividade escrita, propiciamos momentos em que a verbalização do pensamento possa ocorrer. Quando a criança externaliza seu pensamento por meio da fala, ela passa a utilizar artigos, pronomes, conectivos, que dará sentido ao texto, o que poderá facilitar sua organização do pensamento no momento da escrita.

Luria (1994) afirma que o enunciado escrito é o mais aprimorado e complexo dos enunciados. Quando conversamos com alguém sobre determinado assunto (enunciado dialógico falado), não utilizamos a complexidade do enunciado escrito, uma vez que o diálogo pressupõe que os interlocutores “conheçam o assunto que, como vimos, permite uma série de abreviações na linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos” (VIGOTSKI, 2001, p. 454), e pressupõe também “a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus

gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala” (VIGOTSKI, 2001, p. 454), o que permite uma “compreensão a meias palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 454).

Na roda de conversa predomina o diálogo, os assuntos abordados geralmente fazem parte do universo da infância e a presença do interlocutor, a utilização de gestos e entonações permitem a ocorrência de algumas abreviações (BAKHTIN, 1992b; LURIA, 1994; VIGOTSKI, 2001). O diálogo por meio da fala é mais complexo que o diálogo interior, mas não tão complexo quanto o enunciado escrito, o que torna necessária a mediação do professor para que a fala ofereça elementos para esse tipo de enunciado. Por exemplo, se estivermos discutindo sobre uma história e a atividade escrita exigir elementos estruturais da narrativa de histórias tradicionais, durante o diálogo discutiremos: onde a história aconteceu, quem eram os personagens, quais foram as situações de conflito, como eles foram resolvidos, como a história terminou; elaboraremos questões que ao serem respondidas pelo grupo poderão ser utilizadas durante a escrita. Dessa forma oferecemos à criança a oportunidade de, na oralidade, apreender a sequência tipológica da narrativa do gênero textual histórias infantis tradicionais e assim, antecipar, organizar e preparar para o enunciado escrito.

Durante as rodas de conversa, percebemos que algumas crianças ainda têm dificuldade no domínio dessa forma de expressão, não se dando conta de que precisam “explicar mais” para serem efetivamente entendidas, por exemplo, quando uma criança, ao contar para o grupo o que fez durante o final de semana, disse que “ele e Marília foram...”, oportunidade em que intervimos perguntando: “Mas quem é Marília? Explique para mim, João, Wanessa e seus colegas, nós não a conhecemos”, ou quando outra criança disse “Então eu fui assistir e fiquei assistindo um tempão”, momento em que dissemos: “Assistiu o quê? Diga aos seus colegas, lembre-se de que nós não estávamos lá com você!” Acreditamos que a mediação nesse sentido colabora para o desdobramento da linguagem interna para a fala dialógica e auxilia na

posterior linguagem escrita, pois permite a internalização do interlocutor, característica do discurso escrito. De acordo com Vigotski, este

é um discurso feito na ausência de interlocutor. Por isso é um discurso desenvolvido ao máximo, nele a decomposição sintática atinge o apogeu. [...] Por isso, comparado ao discurso falado, o escrito é, neste sentido, maximamente desenvolvido e uma forma de discurso sintaticamente complexa na qual, para enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que se faz com a linguagem falada. [...] A linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação (VIGOTSKI, 2001, p. 452 e 456).

Por outro lado, momentos de conversa, sejam individuais ou coletivas, permitem que os alunos, sob a mediação do professor, construam significados, o que torna evidente uma importante contribuição de Bakhtin (2010, p. 294) sobre o enunciado: “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Ou seja: somos repletos de “palavras” dos outros; nosso discurso é permeado por vozes sociais, mais que isso: é construído a partir delas. Por isso,

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa [...]. Porque a nossa própria ideia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...] (BAKHTIN, 2010, p. 298).

Figura 6 – Roda de conversa



Fonte: acervo da Prof.^a Sônia

Ao assumirmos a verbalização como a concretização do pensamento, precisamos considerar a natureza específica do discurso interior, que, de acordo com Vigotski, é desconexo e incompleto, predicativo, tem sintaxe abreviada, predominância do sentido sobre o significado, e há aglutinação de palavras e integração de sentidos (VIGOTSKI, 2001). Por isso, o processo de elaboração da escrita da criança, inevitavelmente, revelará truncamentos, omissões, aglutinações, segmentações que serão minimizados à medida que, pela mediação do professor e colegas, a criança aprenda a externalizar de modo coerente o pensamento por meio da fala e da escrita. Vigotski afirma:

Não resta nenhuma dúvida de que a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior, mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e sonora da linguagem interior em outras formas estruturais inerentes à linguagem exterior. (...) A passagem da linguagem interior para a exterior é uma complexa transformação dinâmica - uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente composta e compreensível para todos (VIGOTSKI, 2001, p. 473-474).

Desta forma, é preciso que o professor entenda que o processo de compreensão da língua escrita envolve, por parte da criança, a tomada de consciência

de elementos que, na linguagem interior, estão subentendidos. Tal como o homem das cavernas, que poderia emitir uma só palavra, “tigre”, significando “vamos atacar aquele tigre!”, a criança repete ontogeneticamente a filogenia da linguagem, sendo diversas as implicações disso no processo alfabetizador. Por exemplo, observou-se que “a criança toma consciência das palavras concretas (substantivos) antes das palavras que especificam ações ou qualidade e que é mais difícil ainda a separação e tomada de consciência de palavras auxiliares como as preposições e conjunções” (COSTA, 1997, p. 49).

Observamos que estas especificidades do aprendizado da língua falada se repetem na escrita. Muitas crianças, por exemplo, escrevem frases como “dia bonito”, e quando vão ler, falam: “o dia hoje está bonito”, como se as omissões não estivessem ali. O processo de tomada de consciência dos elementos coesivos, não raro, é acompanhado de tentativas de escrita como em “O lhei para ela”, em que a inicial “o” do verbo foi segmentado pela criança, revelando que a mesma está buscando dar sentido aos artigos, tentando compreendê-lo. No caso das omissões, a tomada de consciência de que a escrita precisa conter a fala desdobrada, e que, em muitos casos, é preciso “falar devagarinho” para escrever, conversar com a criança sobre o que ela queria escrever e mostrar como se escreve, incentivar as crianças a relerem suas produções, estas são algumas das variadas formas de mediações que podem ajudar a criança em sua escrita.

Quando os estudantes das licenciaturas ou mesmo professores de outras escolas adentram as portas de nossa sala de aula e observam o abecedário grudado ao redor do quadro-negro e famílias silábicas pregadas na parede, não raro eles se espantam, e nos perguntam se utilizamos o “método tradicional” de alfabetização. Tal questionamento é compreensível, haja vista que as discussões teóricas sobre os “métodos” estabelecem uma divisão radical entre “métodos globais” e “métodos fônicos” ou “silábicos”, havendo uma tendência a considerar “tradicionais” os segundos e “inovador” o primeiro.

Assumimos, conforme dito, a escrita de textos em gêneros discursivos desde o início do processo alfabetizador, pois só eles fazem sentido, no que diz respeito à interação (são unidades discursivas). Isto, no entanto, não nos autoriza a negligenciar os elementos menores que constituem a língua, as sílabas e letras.

É grave negligenciar o estudo dos constituintes menores da língua. Compreendemos, conforme alguns autores, como Soares (2015) e Carvalho (2015), que o processo de codificação/decodificação é fundamental no processo de aquisição da leitura e escrita e deve ser explicitado pelo professor em sala de aula a partir de uma situação em que a explicitação se faça necessária.

É por isso que fixamos um abecedário com diversas palavras que estão o ano todo ao redor do quadro, e com as quais trabalhamos, seja com jogos, brincadeiras, ou mesmo lendo-as com as crianças. Por várias vezes, no processo de escrita – de um bilhete, carta, lista, ou qualquer outro gênero discursivo – sentamos junto à criança e ajudamo-la a refletir sobre a escrita. Após dialogar com ela sobre o que está pensando em escrever, lembrando-a do seu interlocutor, a criança pergunta: “Como é que se escreve ‘bo’?” (querendo escrever “boneca”, por exemplo), e nós perguntamos: “Como você acha que se escreve?”, e então a criança diz: “O?”, “Isso, muito bem, tem a letra O! Mas tem uma letrinha antes que faz ‘bo’”, e, se a criança hesita ou responde equivocadamente, lembramo-la de uma forma fixa: “como o ‘bo’ de bola, olha lá” (mostrando o desenho na parede para que a criança aprenda a consultar as informações disponíveis), e logo a criança responde: “O b!”.

Figura 7 – Criança produzindo legenda de fotos.



No dia do meu aniversário os amigos me abraçaram

Fonte: acervo da Prof^a. Sônia e CEPAE

A imagem apresenta um momento de interação em que a criança recebeu ajuda para escrever “No dia do [m]eu aniversar[i]o” e “abras[ç]aro[am]”, e na parte “UAIOE”, escreveu sem ajuda, querendo dizer “os amigos me”

Smolka também afirma que é importante ler para a criança o que ela escreveu, ou mesmo pedir que ela leia. Isso pode fazê-la perceber “que não escreveu o que pretendia escrever, que falta algo mais para que um “ao” signifique “pato”, por exemplo” (SMOLKA, 2012, p. 102). Usamos esse recurso com parcimônia, tomando sempre o cuidado de não corrigir todos os erros numa intervenção, pois isto pode deixar a criança insegura para a escrita.

Trabalhamos também a consciência fonológica por meio de jogos e brincadeiras. Seguindo recomendação de Vigotski, que afirma que é preciso trabalhar a leitura e escrita em situações de brinquedo (VIGOTSKI, 2007, 144-145), buscamos em nossa prática inserir jogos como “dominó de palavras”, “bingo de palavras”, “brincadeira de rimas”, “forca”, dentre outros jogos que favorecem a reflexão metalinguística, pela possibilidade que nos dão em refletir sobre sílabas, letras e palavras isoladas. Usamo-los em diversos momentos do nosso trabalho pedagógico, alcançando, quase sempre, o interesse das crianças. Fazemos isto em sala de aula e também em atendimentos individuais ou em pequenos grupos, fora do nosso horário de aula.

Procuramos, assim, possibilitar às crianças oportunidades de fala, de gestos, de interações que lhes permitam externalizar seu pensamento e seu modo de ser. Da mesma forma oferecemos textos, conforme os gêneros estabelecidos para aquele ano escolar, para que a criança leia, se deleite, se posicione, concorde ou conteste, se

aproprie de sua estrutura e assim tenha elementos para construir a sua escrita, tenha vontade e necessidade de fazê-lo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da trad. Marina Appenzeller). – São Paulo: Martins Fontes, 1992 a. – (coleção ensino superior).

_____. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia de Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 b.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

COSTA, Sônia Santana. *Dialeiticidade em sala de aula: uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal*. 1997. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad.: Rubens Eduardo Frias. 2ª. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral: Linguagem e pensamento*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. v. 4.

_____. e LEONTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção educação crítica).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. LÚRIA, A. R e LEONTIEV, A. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes. 1991

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo - SP: Martins Fontes, 2001. (Col. Psicologia e Pedagogia).

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto. et al. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em agosto de 2016.
Aprovado em Novembro de 2016.

A mediação do professor no desenvolvimento da expressão escrita em textos argumentativos de alunos pré-vestibulandos: uma análise a partir da perspectiva vigotskiana

The teacher's mediation in the development of written expression in argumentative texts by high-school students: an analysis from a vygotskian perspective

Sílvia Galesso¹

Teresa Cristina Rego²

RESUMO

Nas últimas quatro décadas, houve avanços na área educacional brasileira, principalmente no que diz respeito à ampliação da escolaridade da população e à incorporação de novas e promissoras concepções de ensino e aprendizagem, muitas delas baseadas na perspectiva sociointeracionista. No entanto, a partir de balanços estatísticos recentes, tudo leva a crer que não há, no cenário brasileiro, progresso significativo no domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. A maneira esquemática, prescritiva e impessoal como a produção de texto argumentativo tem sido recorrentemente implementada nas salas de aula e nos materiais didáticos é um dos fatores que não contribuem para o desempenho linguístico autônomo dos estudantes. Diversos especialistas indicam que, para o exercício da escrita deixar de ser mero exercício escolar e passar a ser experiência comunicativa, exercício de reflexão sobre o mundo e sobre a própria escrita, a atuação do professor é imprescindível. Este artigo é parte de um

ABSTRACT

During the last four decades, there were improvements in the Brazilian educational area, especially regarding the expansion of the population's educational level and the incorporation of new and promising teaching and learning concepts, many of them based on a social interactionist perspective. However, based on recent statistical data, it seems that, in the Brazilian scenario, there has been no significant progress in achieving proficiency for reading and writing abilities. The schematic, prescriptive and impersonal manner that has been employed to teach writing composition in classrooms and textbooks is one of the factors that do not contribute to the student's autonomous linguistic performance.

Many experts indicate that, in order for the practice of writing to cease to be a mere school task and to become a communicative experience, an exercise of reflecting about the world and writing itself, the role of the teacher is indispensable.

This article is part of a doctoral study in

¹ Doutoranda na Faculdade de Educação da USP. E-mail: silviagalesso@usp.br

² Pós-doutora pela Universidad Autónoma de Madrid e pela Université Sorbonne Paris Descartes. Professora livre-docente da Faculdade de Educação da USP (área de Psicologia da Educação) e pesquisadora do CNPQ. E-mail: teresare@usp.br

estudo de doutorado em andamento, interessado em produzir conhecimento sobre a interação do professor no ensino da escrita argumentativa, na tentativa de traçar campos que deem visibilidade para as potências engendradas nessa experiência com o escrever. O recorte aqui proposto tem a intenção de examinar os efeitos da mediação no estudo de um caso específico, que apresenta as intervenções de uma professora e a produção de um aluno pré-vestibulando no contexto de aulas particulares semanais, realizadas ao longo de um ano, no município de São Paulo.

Palavras-chave: Escrita argumentativa. Vygotski. Conceito de mediação. Interação.

progress, interested in producing knowledge about the interaction of the educator in the teaching of argumentative writing, in the attempt to trace fields that give visibility to the engendered potentials in this experience with the act of writing.

The outline proposed here has the intention of examining the effects of the mediation through the study of a specific case, that presents the interventions of a teacher and the production of a high school student in the context of weekly private lessons, carried out over a year, in the city of São Paulo.

Keywords: Argumentative writing. Vygotsky. Concept of mediation. Interaction.

O ensino da linguagem escrita: ampliações no dizer do aluno

Apesar de, na última década, ter havido avanços, ainda que tímidos, na área educacional brasileira, principalmente no que diz respeito à ampliação da escolaridade da população, não há progresso significativo no domínio pleno das habilidades de leitura e escrita, imprescindíveis para a participação autônoma dos cidadãos na sociedade, logo, para a construção da democracia. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2001 e 2014 a taxa de analfabetismo caiu 4,3%³. A análise dos dez anos do Indicador de Alfabetismo Funcional⁴, com organização de Ribeiro, Lima e Batista(2015), de 2001 a 2011, também constatou essa tendência de queda nos números de analfabetos absolutos (de 12% para 6%) e alfabetizados em nível rudimentar (de 27% para 21%), acompanhada de um aumento no nível básico de leitura e escrita (de 34% para 47%). Esse estudo também comprova um crescimento na proporção de brasileiros com mais de 8 anos de estudo, ou seja, que chegaram a cursar ou concluíram o

³<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>

⁴Índice que avalia as habilidades dos brasileiros de ler, escrever e operar com informações quantitativas, criado pelas organizações da sociedade civil Paulo Montenegro e Ação Educativa.

Ensino Médio e o Superior (de 24% para 35% e de 8% para 14%, respectivamente). Entretanto, o nível de proficiência, ou seja, daquelas pessoas capazes de elaborar textos mais complexos, interpretar efeitos de sentido, resolver situações-problema que envolvem etapas e inferências, mantém-se estagnado nos 26%. Entre os indivíduos com Ensino Médio completo ou incompleto - nível de escolaridade em que se esperaria o domínio pleno das habilidades de leitura e escrita - 65% não superam o nível básico e, nessa década avaliada, houve uma queda de 49% para 35% daqueles que alcançam o nível pleno. Outras pesquisas ajudam a examinar a competência de leitura e escrita ao fim da educação básica. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015 revelou uma discreta melhora nos resultados de Português do Ensino Médio, de 264 foi para 267 pontos, mas continuam abaixo da faixa considerada adequada para essa fase do ensino, que seria de 300 pontos⁵. Já no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015, dos 5,7 milhões de candidatos, apenas 104 alcançaram a nota máxima de 1000 pontos, enquanto a maioria, quase 2 milhões deles, teve sua redação avaliada entre 501 e 600 pontos e em torno de 53 mil tiveram suas redações zeradas⁶.

Esse cenário comprova que os esforços acadêmicos, pedagógicos e governamentais dirigidos a essa área da educação há mais de quatro décadas não foram em vão e vêm garantindo a democratização do ensino. Mas ainda há muito o que se pesquisar, problematizar, testar, investir, para que ler e escrever possam ser práticas sociais, reflexivas e transformadoras para todos.

Em meados dos anos 1970, evidenciou-se uma crise na linguagem dos jovens, denunciada pela mídia, pela academia e pelos conselhos de educação em relação ao uso inadequado do português escrito pelos estudantes brasileiros (Soares, 1978; Rocco, 1981). A medida mais imediata às críticas foi adotar a redação como requisito obrigatório dos exames vestibulares brasileiros desde 1977, uma vez que as questões de múltipla escolha eram apontadas como principal causa desse fracasso e, então, acreditava-se que incluir a prova de redação no vestibular faria com que as escolas passassem a valer-se de atividades

⁵<http://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2016/09/08/1143441/saeb-2015-alunos-ensino-medio-pior-nota-matematica-desde-2005.html>

⁶<http://veja.abril.com.br/educacao/enem-2015-mais-de-53-mil-candidatos-tiraram-zero-na-redacao/>

e procedimentos adequados para os alunos aprenderem a redigir. Era possível prever, como fez Soares (1978), que essa medida teria como efeito a inclusão do ensino sistemático de redação nas escolas, mas havia dúvidas de que ela seria suficiente para conduzir os estudantes a um desempenho linguístico autônomo - dependeria, em parte, da maneira como a produção de texto seria implementada nas salas de aula, portanto, de um investimento a longo prazo para aperfeiçoar o ensino da língua a partir das concepções que vinham se fortalecendo no Brasil naquela época.

No início dos anos 80, as práticas sociais mais complexas de leitura e escrita tornam-se questão fundamental para a área de Educação, momento em que a teoria psicogenética elaborada pelo suíço Piaget ganha força e o questionamento do ensino tradicional, baseado no associacionismo, intensifica-se. A divulgação dos trabalhos da argentina (radicada no México) Emilia Ferreiro provoca inovações metodológicas, principalmente ao considerar o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e ao substituir os materiais produzidos artificialmente para ensinar a ler e escrever por materiais reais da prática cotidiana de leitura e escrita.

A partir dos anos 1990, com a chegada ao Brasil das produções dos russos Vigotski e Bakhtin, cresce a influência das teorias de aprendizagem vinculadas ao paradigma histórico-cultural e, com ela, a necessidade de se pensarem e desenvolverem práticas de leitura e escrita que proporcionem não só o conhecimento do sistema formal linguístico, como também o uso dessas habilidades na vida prática.

A perspectiva da psicologia histórico-cultural: a mediação do discurso

Preocupado em extinguir o analfabetismo, Vigotski (1991) busca compreender a influência do meio social no desenvolvimento humano e, em seus estudos, critica a preponderância da mecanização no ensino da escrita e destaca sua importância para a formação dos indivíduos: "Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança" (Vigotski, 1991 p.70). É

interessante observar que o pesquisador, já no início do século XX, denunciava a restrição do potencial da escrita quando ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa, relevante à vida. Sugere, frente a isso, uma direção para a postura dos educadores: "o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras." (Vigotski, 1991, p.79). Vale ressaltar que, ao definir a escrita como linguagem, Vigotski a concebe como ação circunscrita em um contexto histórico e cultural específico, bem como evidencia a importância da aprendizagem da escrita para o desenvolvimento intelectual da criança, devido à complexidade dessa função, que passa por dominar um sistema simbólico, e, portanto, não é desenvolvida de maneira mecânica, externa, repetitiva, mas por um longo processo interativo repleto de descontinuidades.

Um efeito importante dessas noções vigotskianas, somadas a influências de outras correntes teóricas, foi o surgimento da concepção de alfabetismo, ou letramento, para contemplar a dimensão de prática social de ler e escrever, e ampliar o significado de alfabetização para além da aquisição da tecnologia da escrita. Todavia, como a adaptação do ensino da língua a esse novo panorama não é automática nem depende exclusivamente de sua contemplação em leis e regulamentos, restam impasses pedagógicos, aponta Pietri (2010), pois os modos de produção de textos na escola ainda não preparam o estudante para as práticas legitimadas e valorizadas na cultura impressa: "As condições de produção do texto não são consideradas e a leitura não é vista como parte do processo de escrita, o que apaga a existência de processos intertextuais e torna a atuação sobre o texto algo restrito a atividades de revisão formal de sua superfície." (Pietri, 2010, p.136). Quando nem a motivação nem o contexto da prática de escrever são considerados, a escrita é desvinculada de sua enunciação e se restringe a uma tarefa a ser cumprida (Garcez, 1998; Geraldi, 1984; Goes e Smolka, 1995).

É o que tem sido comprovado por grande parte da produção acadêmica desde que a redação foi adotada pelos exames pré-universitários (Brito, 2004; Castaldo, 2009; Costa Val, 2006; Esrael, 2011; Pécora, 1980; Ramos, 2009; Rocco, 1981). A dissertação do vestibular não tem funcionado como uma situação

sociocomunicativa que propicia a autonomia no uso da língua, devido à preocupação do candidato em ser bem avaliado, em agradar seu interlocutor/corretor, e ele tender, assim, a seguir a direção implícita das coletâneas de textos que compõem as propostas de redação e se apoiar em clichês e estruturas predeterminadas - postura reforçada também pela abordagem esquemática, objetiva e impessoal da maioria dos cursinhos, escolas e livros didáticos para ensinar esse gênero textual. Diante da tendência uniformizadora do ensino da escrita argumentativa, parece ser mais relevante para o candidato comprovar o domínio de uma forma do que fazer do texto um espaço que possibilite a mobilização de sentido e a construção de significados. A excessiva preocupação com o outro, por um lado, e a reprodução de fórmulas e lugares-comuns, por outro, não contribuem para a mobilização do candidato, na medida em que fica restrito ao mundo e às ideias que presume serem as do interlocutor, e não contempla seu mundo e suas ideias no texto.

Para o exercício da escrita deixar de ser mero exercício escolar, a partir de esquemas determinados por manuais didáticos, e passar a ser experiência enunciativa, é preciso que se adotem práticas pedagógicas que possibilitem a produção de texto e não a produção de redação, pois a redação é apenas reprodução de uma fórmula adequada ao que a escola espera e, por isso, não exerce a função sociocomunicativa da escrita, enquanto o texto é uma articulação pessoal de um ponto de vista, mesmo que a partir de certa formação discursiva ou de ideologias dominantes (Geraldi, 1984, 1997). Dessa forma, o texto, diferentemente da redação, é um comprometimento do escritor com o que ele expressa, uma proposta de compreensão do autor construída por sua relação interlocutiva com o leitor, consigo mesmo e a partir de interações que envolvam o uso da linguagem.

Mas como instigar o envolvimento dos alunos nesse desafiante exercício de deliberação próprio da linguagem escrita? Por demandar um alto nível de abstração, aquele que escreve não pode contar com o aspecto sensorial e instintivo da fala e, sim, apoiar-se na formalização da língua e na racionalização do pensamento para fazer suas escolhas. Como esclarece Vigotski, a construção

da linguagem escrita exige, por parte do sujeito, um trabalho deliberado e consciente:

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que tem que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa sequência para formar uma frase. A linguagem escrita exige um trabalho consciente (...). (Vigotski, 1998, p. 85)

Assim, a aprendizagem da escrita exige um exercício de consciência, no qual o escritor precisa ocupar seu espaço de livre-arbítrio para seu texto se desprender do lugar-comum, para que suas linhas transformem os significados já convencionados em novas significações e as tornem disponíveis, tanto para o próprio autor quanto para seu meio social: "As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmo da consciência humana"(Vigotski, 1998, p. 130).

Entretanto, conscientizar-se da sua fala ao escrever não deve ser uma atividade estritamente solitária e introspectiva, visto que, na perspectiva vigotskiana, as funções psíquicas superiores, ou seja, aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem - atenção voluntária, percepção, memória e pensamento - são formadas nas interações, o que significa que sua origem se dá no plano social, para então serem internalizadas em um processo de apropriação singular. Se a linguagem é uma construção social, o domínio da própria autonomia nessa área é construído nas interações sociais (Garcez, 1998).

Diante disso, a interação do professor com o aluno no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita aparece, em Vigotsky (1991, 1998), como um caminho promissor para o escrever não ser apenas uma reprodução de letras e constituir-se como linguagem plena. O reflexo principal desse pensamento nas práticas pedagógicas é a ênfase nas interações sociais em sala de aula. É pela

linguagem, pela interação com os outros, que o ser humano cria e recria a si mesmo e ao mundo. Com essa perspectiva, a interação passa a ser um dos princípios metodológicos para o ensino da linguagem escrita e o professor recupera seu papel (Gomes e Monteiro, 2005).

O professor estabelecer-se como interlocutor do texto do aluno é atitude fundamental para haver uma coerência entre a concepção de linguagem como interação e a de educação como autonomia, afirma Geraldi (1997): “ (...) questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como 'co-autor' que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (Geraldi, 1997, p. 164). A "zona de desenvolvimento proximal", conceito de Vigotsky amplamente difundido, é fundamental para nortear o educador nessa interlocução e garantir seu papel como estimulador do desenvolvimento futuro do aluno, ao identificar aquilo que ele sabe fazer sozinho e o que pode vir a fazer. O professor, assim, pode agir nessa potência, pode trabalhar nessas funções em via de amadurecerem e, por meio dessa mediação, o aluno passa a conseguir fazer sozinho o que antes só fazia com a ajuda dele. Essa postura contribuiria para o aluno sair da “redação” – entendida como fragmentos de ideias desarticuladas que preenchem as prescrições e receituários da escola – e, portanto, de uma função de aluno, para apropriar-se de seu texto, produto de sua reflexão e da tentativa de comunicar sua palavra, e constituir-se, então, como autor-cidadão, como propõe Geraldi (2006;1984).

A estratégia pedagógica da reescrita parece oportuna para o professor interagir com o aluno e fazê-lo avançar em suas habilidades de leitura e escrita, visto que muitos estudos acadêmicos dos anos 1990 para cá indicam a revisão como uma maneira de engajar mais o aluno na elaboração de seu texto, além de a mediação do educador possibilitar um vínculo de autoria do aluno com sua produção textual (Ferreiro, 2013; Fiad, 2009; Garcez, 1998; Góes, 1996; Grillo, 1995; Jesus, 1995; Possati, 2013; Vita, 2006). Motivado pelos comentários do outro, o produtor do texto passa a assumir uma outra perspectiva da própria produção:

Por um processo que parte do social, do interpessoal, do dialógico, há uma reelaboração intrapessoal da própria produção, e essa reelaboração é verbalizada, parcialmente, pela reversibilidade de papéis. É o parceiro, com suas contribuições dialógicas, que ajuda a construir, em conjunto com o redator, uma nova visão dos elementos constituintes do texto e de seu funcionamento real. (Garcez, entre p. 140 e 160)

No entanto, é frequente a interferência do professor no processo de reescrita do aluno estar restrita a intervenções no nível superficial do texto, a regras gramaticais, e desatenta ao conteúdo, ao sentido do texto, ao discurso manifestado (Góes, 1996; Grillo, 1995; Jesus, 1995).

Diante desse retrato, evidencia-se a importância de um trabalho dialógico com reescrita, que a considere como exercício de reflexão sobre a própria escrita e suas funções sociais mais amplas, que propicie a manifestação singular do aluno (Fiad, 2013; Vita, 2006).

Os efeitos da interação da professora na reescrita do estudante

Este artigo é parte de um estudo de doutorado em andamento, interessado em produzir conhecimento sobre a mediação do professor no ensino da escrita, a partir da análise de produções textuais dissertativas de três alunos vestibulandos e de suas reescritas junto a sua professora, em um processo de trabalho desenvolvido ao longo de um ano. O recorte aqui proposto tem a intenção de investigar os efeitos da interação da professora nas reescritas de um desses alunos, aqui denominado Victor⁷.

Victor estudou em colégios particulares tradicionais de São Paulo. Coursou todo Ensino Fundamental em uma escola de congregação católica e, com o intuito de fortalecer seus estudos, no Ensino Médio mudou para outra escola, conceituada por estar sempre nas primeiras posições do ranking de desempenho

⁷A experiência relatada compõe o corpus de análise da tese de doutorado em curso, que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por Sílvia Galesso (a primeira autora deste artigo), sob a orientação de Teresa Cristina Rego (a segunda autora do texto). A professora retratada no texto é a própria Sílvia, que desempenhou, simultaneamente, o papel de professora e pesquisadora.

das escolas baseado nos resultados do Enem, além de ter como fundamento pedagógico a competição, uma vez que os alunos são divididos em salas a partir de suas notas⁸. Quando começou a ter aulas particulares com a professora, em fevereiro de 2014, tinha 17 anos, estava fazendo cursinho em uma instituição educacional também famosa por estimular a competição e a memorização dos conteúdos. Ele se preparava para prestar Fuvest, processo seletivo para estudar na Universidade de São Paulo, curso de Engenharia Civil.

O trabalho desenvolvido durou até dezembro de 2014, com encontros semanais de uma hora e meia, em que recursos argumentativos eram exercitados, leituras eram feitas, discutia-se sobre atualidades e analisava-se a dissertação do aluno feita em casa a partir de uma proposta dada pela professora na aula anterior. Depois da leitura em voz alta e dos comentários trocados, o aluno, com a ajuda da professora, reescrevia o que achava necessário para o texto ganhar coerência, clareza, adequação ao tema e força argumentativa.

Ao longo do ano o aluno escreveu em torno de trinta redações, cujos temas passavam por fatos da atualidade, mas também por questões mais filosóficas e reflexivas. As propostas escolhidas ou eram temas de vestibulares anteriores ou temas formulados pela professora a partir de acontecimentos recentes. O que embasava a escolha não era só a preocupação em abordar os mais diversos assuntos - dos mais concretos e específicos aos mais abstratos e existenciais - mas também a intenção de propor desafios argumentativos e interpretativos, a fim de expandir, aprofundar e tornar mais complexo o pensamento e os escritos do aluno.

Neste artigo, apresentaremos quatro temas de redação desenvolvidos por Victor que, além de darem uma noção do processo de desenvolvimento da escrita do aluno, têm em comum o uso de termos imprecisos, como, por exemplo: "positivo", "negativo", "importante" e "essencial". São expressões apropriadas para expor opinião, mas, quando solitárias, sem serem acompanhadas por definições ou justificativas, tornam-se vagas, vazias de sentido, uma vez que podem dizer tudo e, por isso, não dizem nada.

⁸Este ano essa prática foi extinta.

Logo nos primeiros textos produzidos por Victor, os termos "positivo" e "negativo" apareceram como recurso do aluno para avaliar os temas. É uma estratégia válida, pois evidencia a preocupação do aluno em contemplar diferentes pontos de vista ou facetas da problemática em questão. Mas, ao mesmo tempo, não se mostra muito eficaz e elaborada, porque além de maniqueísta, generaliza demais, faz um levantamento de aspectos envolvidos na problemática explorada, mas sem identificar o que há em comum entre eles, em que consistiria a positividade ou negatividade, em quais fundamentos lógicos, valores, (pre)conceitos estariam embasados. Os termos "é importante", "é essencial" também caracterizam alegação, trazem um tom assertivo próprio a textos opinativos, mas não bastam por si, precisam ser complementados com alguma circunstância: para quê? Para quem? Em quê? Diante de tal observação, conseguir encontrar expressões mais precisas e significativas, bem como relacionar fatores e aprofundar as análises passaram a ser objetivo do trabalho dialógico com esse aluno, a fim de que Victor tirasse mais proveito dos recursos argumentativos e, assim, ampliasse não só o que tinha a dizer, mas as estratégias disponíveis para dizer. Como adverte Geraldi: "Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala." (Geraldi, 1997, p. 165).

Passado um mês de aula, a professora propõe o tema da UNESP 2008, "É preciso ser famoso?". Esse tema é produtivo tanto por sua atualidade como pela coletânea de textos oferecida, cujos excertos tendem a responder "não" à pergunta proposta e o desafio, então, passa a ser encontrar contrapontos e ressalvas que descolem a argumentação do aluno do conjunto de textos selecionados pela banca, de modo a diferenciá-lo da grande maioria, que incorpora, sem grandes questionamentos, a tendência argumentativa da proposta.

INSTRUÇÃO: Leia atentamente os seguintes fragmentos de textos.

1. Fragmento de conferência de Olavo Bilac (1865-1918) sobre a obra do poeta Bocage (1765-1805):

É tão fácil ser popular! terríveis assassinos, exímios ladrões, grandes devassos alcançam facilmente uma celebridade mais vasta do que a que logram os mais altos benfeitores da humanidade e os mais claros servidores da arte. Nem é preciso para ganhar notoriedade ser um chapado criminoso, nem um rematado louco; para subir ao galarim, não é necessário ser Nero, nem Eróstrato; a escalada para o fastígio não requer sublimidades de crueldade nem de megalomania: nem a carnificina de cem mil cristãos, nem o incêndio do templo de Diana. Para guindar um homem ao Capitólio, bastam tolices vulgares, extravagâncias jocosas ou escandalosas, e pequeninas infâmias (...).

(OLAVO BILAC. *Últimas conferências e discursos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1927, p. 84.)

2. Fragmento de entrevista do ator Pedro Cardoso (1962-) à revista IstoéGENTE:

IstoéGENTE — Encontrou sucesso no teatro e ficou famoso na tevê. É bom ser famoso?

Pedro Cardoso — Gosto do sucesso, não gosto da fama. Quando minha imagem está vinculada ao meu trabalho, não há problema. Do contrário, é incômodo para a individualidade. Tenho horror a área vip. Você já me viu em algum lugar? Não, né? Eu não vou. Compro ingresso, entro na fila, vou onde todos vão. É ridículo ir a lugares vip. Num país como o Brasil, é falta de educação.

(www.terra.com.br/istoegente/290/entrevista/index.htm. Acesso: 11.09.2007.)

3. Fragmento de crônica de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987):

Fama

Ninguém se espante com o diálogo que mantive com um bebê de 15 dias de existência. Hoje, a comunicação não conhece fronteiras espaciais ou etárias. O bebê não fala o português de Portugal nem o português brasileiro, ensinado pelo saudoso professor Stanislaw Ponte Preta. Mas fala a seu modo, desde que se saiba interrogá-lo, e eu, não é por me gabar, tenho meus macetes. Perguntei-lhe de saída:

— Então, satisfeita de vir ao mundo?

Respondeu-me com rabugem, em termos que traduzirei assim:

— Como posso estar satisfeita, se ainda bem não cheguei a este lugar, já me televisionaram e estão me entrevistando?

— É a era tecnológico-aldeiglobal-consumística, minha querida. Desde o primeiro minuto de vida extra-uterina você participa da sociedade eletrônico-difusoro-cósmica ilimitada.

— É, estou vendo mas não acho graça nenhuma.

— Não é para achar graça nem desgraça, é para se integrar, entende? Você tem de aderir ao processo. O processo é irreversível. Melhor você não dar uma de contestadora, e entrar na jogada.

— Mas eu nem tive tempo de contestar, me botaram diante das câmaras, fechei os olhos para não me ofuscar com aquelas luzes, chorei em sinal de protesto, riram de mim, e agora, pelo que vejo, estou em todas.

— De fato. Seu índice de publicidade é um dos mais altos. Em duas semanas você varou o Brasil, fez concorrência a Elizabeth Taylor, aos terroristas palestinos e aos não palestinos, governos que caem, governos que sobem, técnicas de exorcismo...

— E daí? Pensa que o meu lbope me dá prazer?

— lbope não dá prazer. Dá dividendos. Você tem o futuro garantido, se for sempre dócil às exigências do sistema. Não deve bobear. Esteja sempre perto de uma objetiva, um gravador, uma passarela.

— Preferia viver a vida, com a sensação de ter uma vida realmente minha.

— Quem tem isso hoje em dia, meus-encantos? Só os loucos, isso mesmo apenas certos loucos, não marcados pela psicose de governar o mundo. Loucos mansos, vamos dizer assim. São raros, a maioria é agita-

da, e não só recebe a influência da comunicação delirante como, por sua vez, influi sobre esta, aumentando-lhe o delírio. De sorte que é bom você renunciar ao ideal individualista e anacrônico. Vida particular da gente já era. Agora vivemos a vida dos outros, em bloco, ou melhor, a de ninguém.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. *De notícias & não notícias faz-se a crônica — histórias, diálogos, divagações*. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975, p. 133-134.)

4. Fragmento de fala do velho do Restelo, do canto IV de Os Lusíadas de Luís de Camões (1525-1580):

“Ó glória de mandar! Ó vã cobiça
Desta vaidade, a quem chamamos Fama!
Ó fraudulento gosto, que se atija
C’uma aura popular, que honra se chama!
Que castigo tamanho e que justiça
Fazes no peito vão que muito te ama!
Que mortes, que perigos, que tormentas,
Que crueldades neles exp’rimentas!”

(LUÍS DE CAMÕES. Os Lusíadas, canto IV, 95.)

Proposição

Celebridade, renome, nomeada, notoriedade, conceito, reputação, prestígio, glória, fama. São numerosas as palavras para rotular um mesmo status social: ser conhecido, ser reconhecido, ter nome, ter renome, ter nomeada, ter prestígio, ter glória, ser célebre, ser famoso, ser glorioso, ser conhecido por todas as pessoas no mundo todo. Os artistas antigos representavam alegoricamente a Fama como uma deusa dotada de cem bocas e cem orelhas, com olhos que surgiam por baixo de suas asas. Consta que o obscuro efésio Eróstrato, no afã de imortalizar seu nome, incendiou em 356 a.C. o grande templo de Ártemis, considerado uma das maravilhas do mundo antigo. Mas é preciso buscar a fama a qualquer custo? É vital para um homem ser conhecido/reconhecido por todos? Artistas, atletas, escritores, pensadores, intelectuais de modo geral não têm a mesma resposta para essas indagações. Tomando por base o texto das questões 01 a 03, bem como os fragmentos apresentados, tente dar a sua resposta, fazendo uma redação em prosa, de gênero dissertativo, sobre o tema

É PRECISO SER FAMOSO?

Proposta de redação do Vestibular da UNESP de 2008

A professora lê a coletânea acima com o aluno, problematiza o tema e desafia o aluno a tentar criar uma ressalva a partir do conceito de fama, algo como: a fama como exposição da vida particular é desnecessária, mas a fama como reconhecimento de um trabalho que beneficia o bem comum, que deixa um legado, merece ser incentivada; ou apontar os atrativos da fama para compreender sua busca na contemporaneidade. Na semana seguinte, o aluno traz seu texto:

Fama Desnecessária

Notoriedade. Prestígio. Glória. Esses são os objetivos de várias pessoas, as quais, muitas vezes, acreditam que para haver sucesso, a fama é indispensável. Contudo, ser famoso nem sempre está relacionado a aspectos positivos.

É verdade que ser uma celebridade tem o lado bom, como ter privilégios em certos lugares, acesso a áreas VIPs. Por isso, a glória é almejada por muitos, capazes de fazer loucuras para alcançar sua meta. Em alguns casos, principalmente artistas e jogadores de futebol, buscam a fama como forma de reconhecimento de seu trabalho.

Entretanto, a notoriedade não está, necessariamente, atrelada a pontos positivos. Muitas celebridades sofrem com a fama, uma vez que são assediadas em todos os lugares que frequentam, perseguidas por paparazzis que expõem a privacidade, são alvos de muitas críticas. Com isso, a vida particular dessas pessoas acaba se misturando com o trabalho e torna-se algo público. Além disso, muitas pessoas fazem qualquer coisa para terem seus nomes conhecidos, envolvendo-se em escândalos, criando polêmicas

desnecessárias a respeito de outros famosos e praticando vandalismo, como Eróstrato, que incendiou o templo de Ártemis em 356 a.C.

Portanto, não é preciso ser famoso nem buscar a fama a qualquer custo, pois, muitas vezes, ela representa algo negativo. É possível ser bem sucedido e ter reconhecimento sem ser uma celebridade e ter a vida particular exposta.

Depois de o aluno ler o texto inteiro para a professora, eles voltam para cada parágrafo, a fim de analisá-los em relação à sua coerência interna e à unidade textual. Na introdução, o aluno usa o recurso de frases nominais estudado nas aulas anteriores, expressando os objetivos almeçados por aqueles que buscam a fama. A professora comenta que é bom sinal, pois mostra que ele está empenhado e disposto a se arriscar em novas estratégias. Mas aponta que, ao usar sinônimos, ele perde a oportunidade de expandir os objetivos listados, fica redundante.

Para fechar o parágrafo de introdução, Victor indica que haveria pontos negativos em ser famoso, como uma forma de adiantar para seu leitor sua tese, explicitada na conclusão. A professora reconhece o esforço do aluno em estabelecer uma linha de raciocínio coerente, mas relê esse período final da introdução e o primeiro período da conclusão, para mostrar-lhe como ele identifica a perda da privacidade como o lado negativo da fama, mas não consegue explicitá-la, por utilizar expressões vagas nas orações que evidenciam a tese. O aluno explica que esse era o esquema que estava acostumado a fazer e achava que funcionava, mas percebia, naquele momento, como sua argumentação se fortaleceria com a precisão nessas orações-chave. Então, a professora indica ao aluno que a saída seria reformular essas frases com a condição, a restrição, a especificação da negatividade. A professora propõe alguma coisa parecida com: não é preciso buscar a fama quando ela representa perda de privacidade. O último período da conclusão traz a possibilidade de se ser bem-sucedido sem ser celebridade e sem ter a vida particular exposta, ou seja, deixa implícito que haveria diferença entre ser bem-sucedido e ser famoso - mas qual seria a diferença? A professora mostra que não fica clara essa distinção no texto.

No segundo parágrafo, Victor apresenta dois aspectos atraentes da fama, os privilégios e o reconhecimento, mas, entre eles, introduz a ideia de que os privilégios das celebridades alimentam a disposição de alguns a exporem sua

privacidade, o que prejudica a clareza do parágrafo. Quando a professora faz esse apontamento, o próprio aluno percebe que poderia deixar essa ideia para o parágrafo seguinte, onde ela é desenvolvida. A professora também comenta que o exemplo de Ártemis precisaria estar mais bem explicado e relacionado.

No terceiro parágrafo são expostos os pontos negativos da fama, sem uma boa articulação. O último período, por ser só uma constatação, por não ter uma posição argumentativa, torna a passagem para a conclusão mal articulada. A professora provoca Victor: estar disposto a tudo para ganhar notoriedade é válido? Quais as consequências, os problemas dessa postura, não só no plano individual mas no social também?

O aluno esforçou-se para responder ao desafio proposto pela professora de criar uma diferenciação conceitual, mas não deu conta de explicitá-la com clareza. Com essas questões, Victor volta ao texto e realiza algumas alterações. Eis a sua produção:

Fama Desnecessária

Notoriedade. Privilégios. Riqueza. Esses são os objetivos de várias pessoas, as quais, muitas vezes, acreditam que, para atingir o sucesso, a fama é indispensável. Contudo, a fama não acrescenta valores à sociedade nem é essencial para o indivíduo.

É verdade que ser uma celebridade tem o lado bom, como obter privilégios em certos lugares e acesso a áreas VIPs, além de ganhar dinheiro com a exposição de sua imagem. Por isso, a glória é almejada por muitos. Entretanto, alguns são capazes de fazer loucuras para alcançarem suas metas, envolvendo-se em escândalos, criando polêmicas desnecessárias a respeito de outros famosos e praticando vandalismo, como Eróstrato, que incendiou o templo de Ártemis em 356 a.C.

Ademais, muitas celebridades sofrem com a fama, uma vez que são assediadas em todos os lugares que frequentam, perseguidas por paparazzis que expõem a privacidade e são alvos de muitas críticas. Com isso, a vida particular dessas pessoas acaba se misturando com o trabalho e torna-se pública. Assim, esquece-se de que o prestígio advém do trabalho e sua consequente contribuição social e, não, da exposição de questões pessoais. A prova disso são os vários estudiosos que ganham Prêmio Nobel por beneficiarem o progresso da humanidade.

Portanto, não é preciso ser famoso nem buscar a fama a qualquer custo. É possível ser bem sucedido e ter reconhecimento sem ser uma celebridade e ter a vida particular exposta. Mais do que isso, é necessário, para a formação de uma sociedade séria, que o sucesso seja fruto de feitos relevantes.

Na reescrita, então, o aluno muda as frases nominais do início, com o intuito de expandir os objetivos e contemplar os argumentos que serão apresentados ao longo do texto. No lugar da ressalva mal definida, explicita a

tese, delimitada a partir da conversa com a professora sobre os efeitos desse fenômeno da celebridade não só atingirem o indivíduo, com a perda da privacidade, mas a sociedade em geral, por uma tendência à superficialidade.

Em seguida, Vitor reorganiza os parágrafos de argumentação. O segundo parágrafo volta-se para justificar por que tanta gente quer ser celebridade e a disposição a se expor ao ridículo para alcançar essa condição, mas o exemplo de *Ártemis* continua sem articulação. Já o terceiro parágrafo atém-se à perda de privacidade e ganha um desenvolvimento frente à pergunta colocada pela professora: no que resulta a vida privada tornar-se pública? Com essa resposta, o aluno consegue diferenciar melhor o reconhecimento e a fama. Ele opta por incluir o prêmio Nobel como exemplo de quando o sucesso é relevante, uma ilustração para a possibilidade apontada na conclusão, de se alcançar o sucesso sem precisar se tornar uma celebridade.

Essa alteração ajuda a dar coerência à conclusão. A professora sugere que o aluno exclua a parte genérica do primeiro período e acrescente, ao fim da conclusão, a perspectiva mais social sobre o tema. Ele escreve que o sucesso ser decorrência de um feito relevante é condição para a constituição de uma sociedade "séria" - esse termo não parece ser o mais esclarecedor para a professora, mas o aluno explica que sua escolha tinha intenção de apontar para a superficialidade, a irrelevância da celebridade em comparação com o reconhecimento dos benefícios sociais de um legado. A professora se contenta.

Passadas três semanas, a professora propõe que Victor escreva sobre vaidade masculina. Esse tema promove boas discussões, pois parte de um comportamento aparentemente inofensivo e despretensioso para chegar em tendências e valores que envolvem a sociedade atual. Na proposta já há um caminho possível para estruturar o texto e a argumentação, a fim de que o aluno use os recursos aprendidos em aula (tipos de início e de argumentação) e faça uma redação indutiva, em que a tese só apareça na conclusão, diferente do esquema para dissertações mais utilizado nas escolas e cursinhos, em que o texto dedutivo prepondera.

Atividade de Redação
Professora Sílvia Galesso

Preparando uma dissertação

Assunto: vaidade masculina

Roteiro possível:

Início
Escolher entre definição de "metrossexualismo", frases nominais ou um "caso ilustrativo"

Desenvolvimento
Reflexões sobre a vaidade: funções, panorama histórico, vaidade masculina e vaidade feminina...

Problematização: ser e parecer, indústria da vaidade

Conclusão
Tese: o metrossexualismo como linguagem, como símbolo, demonstra algo da sociedade? É avanço? Retrocesso?

O aluno apresenta seu texto na aula subsequente:

O termo "metrossexual" tem origem na junção das palavras "metropolitano" e "sexual" e é uma expressão utilizada para designar um homem urbano excessivamente preocupado com a aparência.

A vaidade é uma característica importante em vários aspectos, tanto para mulheres, quanto para homens. Muitas vezes, ela é um fator para a satisfação própria, ou seja, uma maneira de elevar a auto-estima do indivíduo, que se sente bem por estar arrumado. Além disso, o cuidado com a aparência é essencial nos ambientes de trabalho e nas entrevistas de emprego, já que uma pessoa atraente provoca boas impressões naqueles que frequentam o local de negócios, sejam chefes ou funcionários, tendo, assim, melhores oportunidades de trabalho. Do mesmo modo, a boa aparência é fundamental nas relações interpessoais, uma vez que desperta uma empatia mais imediata.

Entretanto, a vaidade está diretamente ligada a mídia, que impõe padrões de beleza, os quais muitas vezes não são o "padrão". Para isso, são oferecidos serviços e produtos de beleza - tratamentos de cabelo, maquiagens, entre outros - possibilitando o público alvo atingir (deixa em branco porque não encontra como finalizar a frase). Dessa maneira, a indústria da vaidade dissemina pela sociedade a mentalidade que o "parecer" é mais importante que o "ser".

Portanto, a vaidade é essencial. Contudo, quando ela se torna uma preocupação excessiva, passa a ser algo fútil e superficial.

Após a leitura de Victor em voz alta, a professora primeiro faz um apontamento mais geral, sobre nenhum dos parágrafos de desenvolvimento voltar-se, especificamente, para a vaidade masculina, o que pode ser considerado como tangenciar o tema. Em seguida, tece seus comentários de forma mais detalhada.

Na introdução, o aluno define o termo e a origem da palavra "metrossexual", mas não relaciona essas informações: por que é na metrópole que esse fenômeno surge?, a professora pergunta.

No parágrafo seguinte, ele levanta a importância da vaidade: para a autoestima e para uma boa impressão nas relações de trabalho e afetivas. Porém, ao explicar o funcionamento desses fatores em relação à vaidade, consegue ir além de uma listagem, o que já pode ser considerado um avanço para a qualidade argumentativa do aluno - ele se anima com esse comentário da professora.

No terceiro parágrafo, contrapõe a esse valor o uso que a mídia faz da vaidade para disseminar padrões de beleza. As aspas no segundo uso de "padrões" revela de imediato que a repetição do vocábulo não dá conta do que se pretende dizer. Além disso, inicia o penúltimo período com a expressão de conexão "Para isso", mas a finalidade não está evidente e a professora questiona: o termo referente "isso" retoma qual ideia? Termina o parágrafo com a lógica que é instituída a partir da indústria da vaidade: parecer é mais importante que ser, mas sem explicar minimamente esse raciocínio.

Conclui expondo uma tese com ressalva: vaidade é essencial, contudo, quando se torna preocupação excessiva, é fútil. Ainda que seja possível perceber a tentativa do aluno em definir melhor a ressalva, por meio da conjunção "quando", os termos genéricos "essencial" e "excessivo" podem ser esmiuçados para a ideia ganhar clareza e coerência com a argumentação.

O aluno volta ao texto para os ajustes necessários:

O termo "metrossexual" tem origem na palavra "metropolitano", visto que é uma expressão utilizada para designar um homem urbano, o qual, em contato com os novos serviços e produtos oferecidos pela cidade, torna-se excessivamente preocupado com a aparência.

A vaidade é uma característica importante em vários aspectos, não só para mulheres, mas também para homens. Muitas vezes, ela é um fator para a satisfação própria, ou seja, uma maneira de elevar a autoestima do indivíduo, que se sente bem por estar seguro com sua imagem. Além disso, o cuidado com a aparência é essencial nos ambientes de trabalho e nas entrevistas de emprego, já que uma pessoa atraente provoca boas impressões naqueles que frequentam o local de negócios, sejam chefes ou funcionários, tendo, assim, melhores oportunidades de trabalho. Do mesmo modo, a boa aparência é fundamental nas relações interpessoais, uma vez que desperta uma empatia mais imediata, o que facilita o sucesso nos relacionamentos afetivos. Diante disso, a

concepção de que os homens deveriam ser brutos e não se preocupar com a estética está obsoleta na sociedade atual.

Entretanto, a vaidade está diretamente ligada à mídia, que impõe padrões de beleza, os quais muitas vezes não são os mais observados no cotidiano. Para isso, são oferecidos serviços e produtos de beleza - tratamentos de cabelo, maquiagens, entre outros - de modo a possibilitar o alcance das referências estipuladas pelos veículos de comunicação. Essa pressão atingiu o público masculino, que cada vez mais dá maior atenção à beleza exterior. Dessa maneira, a indústria da vaidade dissemina pela sociedade a mentalidade que o "parecer" é mais importante que o "ser", isto é, valoriza-se a aparência em detrimento da personalidade.

Portanto, a vaidade é essencial para a autoconfiança e para o êxito no campo social. Contudo, quando ela passa a preponderar sobre valores éticos e investimentos da cidadania, como é o caso do metrossexualismo, passa a ser fútil.

É interessante constatar que na revisão, o aluno reelabora a introdução com as mesmas ideias, mas estabelecendo relações entre o termo "metrossexual", a origem da palavra e o sentido do termo.

Quando o aluno vai para o segundo parágrafo, a professora pergunta se vaidade é só se arrumar, então ele troca o trecho "que se sente bem por estar arrumado" por uma explicação mais abrangente. A professora também indica uma incompletude no último período: o que a empatia imediata proporciona, por que é fundamental nas relações? O aluno inclui: "por facilitar o sucesso nos relacionamentos". A professora aponta os fins dos dois parágrafos de argumentação como bons momentos para Victor especificar o tema: a vaidade voltada para os homens. Em seguida, ele desenvolve esses finais. No terceiro parágrafo, apresenta brevemente a ideia de essência ser mais importante que aparência.

Na conclusão, explicita por que a vaidade é essencial de forma bem sucinta, retomando ideias do 2º parágrafo. Fica uns minutos olhando para o texto, como se buscasse uma saída para o último período, e fala que não sabe como resolver aquele trecho. A professora propõe que ele substitua "preocupação excessiva" por uma definição do que seria esse excesso ou qual circunstância caracterizaria esse excesso. O aluno faz isso e inclui o metrossexualismo nessa explicação, o que melhora a unidade do texto.

Já para o meio do segundo semestre, a professora sugere o tema de 2005 da Universidade Mackenzie - SP, sobre Medo, na linha dos temas existenciais, que exigem abstrair mentalmente conceitos a partir de realidades concretas e debater

sobre a existência humana. Com essa proposta, ela tinha o intuito de estimular o pensamento conceitual do aluno e, por consequência, elevar a linguagem escrita dele a um nível de maior complexidade. A coletânea trazia ideias opostas sobre o sentimento e exigia do aluno considerar diferentes pontos de vista em sua argumentação.

REDAÇÃO

Redija uma dissertação a tinta, desenvolvendo um tema comum aos textos abaixo.

Texto I

Alguém ainda dirá que esta foi a era do medo. Aqui e no resto do mundo. Medo de assaltos, balas perdidas, seqüestros, homens-bomba, pitbulls, pitboys e de uma infinidade de outros perigos reais, imaginários, relevantes ou tão frívolos como aqueles geralmente combatidos numa academia de ginástica.

Sérgio Augusto

Texto II

Quem nunca teve medo da loira do banheiro, rodou ao inverso o disco da Xuxa para ouvir suas “mensagens diabólicas”, ou escutou a suspeita de que a bala e a pipoca vendidas na porta do colégio continham cocaína? A lenda urbana mais famosa, no entanto, foi a dos bonecos assassinos: a boneca da Xuxa enforcava criancinhas indefesas; já o boneco do Fofão escondia dentro de sua barriguinha avantajada, quem diria, uma faca. Você abriu para conferir?

Adaptado de Maria Paula Murad

Texto III

(...)

*existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das
igrejas*

(...)

Carlos Drummond de Andrade

Texto IV

O medo não é pai, nem mãe de ninguém.

Mendes Fradique

Proposta de redação do Vestibular do Mackenzie de 2005

A professora e o aluno leem a coletânea juntos e discutem principalmente a relação de oposição entre o texto III e o IV: a professora pergunta quando o medo poderia ser companheiro e em que situações ele não serviria de apoio. Victor responde que o medo poderia ser uma forma de proteção mas também um conformismo, uma falta de atitude. A professora encoraja o aluno a construir seu texto a partir dessa definição. No encontro seguinte, Victor, antes de ler seu texto, fala que não sabia se tinha ficado bom, porque não tinha certeza de ter

conseguido fazer a contra-argumentação sem cair em ambiguidade. Eles vão ao texto:

Medo. Um sentimento comum a todas as pessoas do mundo que, por várias razões e intensidades, faz parte do cotidiano de cada indivíduo. É verdade que sentir medo é importante, visto que evita, muitas vezes, situações de risco. Contudo, a fobia exagerada é prejudicial, podendo causar transtornos à vida das pessoas.

Quando crianças, sempre ouvimos os adultos falando que devemos enfrentar nossos medos. A superação de fobias é necessária na formação pessoal, para que, futuramente, ela não se torne um trauma, que deixa o indivíduo paralisado.

Não se pode negar que o medo, em certas ocasiões, é um orientador e protetor. Em casos, como andar sozinho em um bairro violento, nos quais as pessoas correm perigo, sentir-se amedrontado e receoso pode salvar a vida.

Entretanto, o excesso de medo pode prejudicar os indivíduos. Muitas vezes o receio da mudança atrapalha decisões e impede uma melhora, seja na troca de colégios, investimentos comerciais. Além disso, medos fúteis são capazes de inibir o raciocínio de uma pessoa, fazendo-a tomar medidas ilógicas.

Portanto, apesar da capacidade protetora do medo, é preciso não se deixar levar por ele. É preciso arriscar para que se obtenha melhoras. Caso contrário, permaneceremos incapazes de tomar atitudes importantes e escravos do medo.

Apesar de começar com uma definição bem ampla e vaga para transmitir a universalidade do medo, a tese apresentada na introdução já está mais bem definida, delimitando em que circunstância o medo é benéfico ou prejudicial e por quê, sem se apoiar em generalizações. O comentário da professora faz o aluno ficar contente e aliviado.

No segundo parágrafo, a interlocutora mostra como ele menciona o encorajamento típico dos pais com seus filhos e apresenta a importância de superar o medo para não se tornar trauma, mas não estabelece a relação entre essas duas ideias.

Em seguida, faz uso de concordância parcial, ao considerar a função de proteção do medo, mas deixa de explicar como o medo pode salvar a vida.

No quarto parágrafo, volta a seu eixo argumentativo, alertando para os perigos decorrentes de excesso de amedrontamento.

A conclusão está coerente com a argumentação, retoma a ideia trazida pelo contra-argumento e usa o recurso de ressalva, mas ainda restam imprecisões: obter melhoras em quê? Atitudes importantes para quê? O aluno concorda que é possível aperfeiçoar esse final e parte para a reescrita dos trechos mais frágeis.

Medo. Um sentimento comum a todas as pessoas do mundo que, por várias razões e com diferentes intensidades, faz parte do cotidiano de cada indivíduo. É verdade que sentir medo é importante, já que evita, muitas vezes, situações de risco. Contudo, a fobia exagerada é prejudicial, na medida em que causa transtornos à vida das pessoas.

Quando crianças, sempre ouvimos os adultos falando que devemos enfrentar nossos medos imaginários, uma vez que, por terem passado por isso, sabem que a superação de fobias é necessária na formação pessoal, para, futuramente, elas não se tornarem um trauma capaz de paralisar o indivíduo.

Não se pode negar que o medo, em certas ocasiões, é um orientador e protetor. Em casos nos quais as pessoas correm perigo, como andar sozinho em um bairro violento, sentir-se amedrontado e receoso pode salvar a vida, pois estipula parâmetros sobre qual a conduta mais segura a seguir.

Entretanto, o excesso de medo pode prejudicar os indivíduos. Muitas vezes o receio de enfrentar as dificuldades atrapalha decisões, isola o indivíduo e impede uma evolução, seja na vida pessoal ou profissional. Diante disso, torna-se imprescindível o encorajamento, no intuito de não se ficar submetido a uma sensação de impotência frente aos obstáculos do dia a dia.

Portanto, apesar da capacidade protetora do medo, é preciso não se deixar levar por ele. Deve-se arriscar, praticar o destemor para usufruir de uma vida com mais liberdade. Caso contrário, permaneceremos escravos do medo e restritos a reações de autoproteção.

Nessa segunda versão, Victor volta aos pontos considerados pela professora e faz pequenos ajustes de coesão na introdução, além de conectar os dois períodos do segundo parágrafo. No seguinte, justifica a afirmação de que o medo pode salvar a vida.

No quarto parágrafo, ele pergunta à professora como poderia explicar a ideia de melhora. Ela fala para ele especificar em relação ao que seria a "melhora", descrevê-la e, com isso, ele inclui a ideia de isolamento e troca os exemplos por categorias mais abrangentes. A professora também sugere ao aluno evidenciar o encorajamento como forma de enfrentar o medo, ao invés de apresentá-lo como mais um argumento, a fim de dar maior coerência à conclusão.

No parágrafo final, Victor consegue esclarecer o que queria dizer com "obter melhoras" depois de a professora questionar como ficava a vida diante de tanto medo e ele chegar ao conceito de aprisionamento e, então, à falta de liberdade. O aluno tem dificuldade em definir as "atitudes importantes" e, frente a seu impasse, a interlocutora propõe ao aluno ir não para o que se é incapaz de fazer quando se tem pavor, mas para o que tende a acontecer quando nos vemos em vias de perder o controle da vida. Com essa mediação, o aluno alcança a ideia de impulso, reação automática, proteção à própria vida.

Perto do fim do ano, a professora apresenta o tema de 2012 da Fuvest, sobre participação política, assunto entusiástico em um ano de eleição e bom para trabalhar com o estudante na intersecção entre o campo das ideias e o do real-social. Os excertos que compunham a coletânea traziam reflexões sobre o desinteresse dos cidadãos pela política e sobre o próprio conceito de "política".

REDAÇÃO

Texto 1

A ciência mais imperativa e predominante sobre tudo é a ciência política, pois esta determina quais são as demais ciências que devem ser estudadas na pólis. Nessa medida, a ciência política inclui a finalidade das demais, e, então, essa finalidade deve ser o bem do homem.

Aristóteles. Adaptado.

Texto 2

O termo "idiota" aparece em comentários indignados, cada vez mais frequentes no Brasil, como "política é coisa de idiota". O que podemos constatar é que acabou se invertendo o conceito original de idiota, pois a palavra idiotes, em grego, significa aquele que só vive a vida privada, que recusa a política, que diz não à política.

Talvez devêssemos retomar esse conceito de idiota como aquele que vive fechado dentro de si e só se interessa pela vida no âmbito pessoal. Sua expressão generalizada é: "Não me meto em política".

M. S. Cortella e R. J. Ribeiro,
Política – para não ser idiota. Adaptado.

Texto 3

FILHOS DA ÉPOCA

*Somos filhos da época
e a época é política.*

*Todas as tuas, nossas, vossas coisas
diurnas e noturnas,
são coisas políticas.*

*Querendo ou não querendo,
teus genes têm um passado político,
tua pele, um matiz político,
teus olhos, um aspecto político.*

*O que você diz tem ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro, político.*

(...)

Wisława Szymborska, **Poemas.**

Texto 4

As instituições políticas vigentes (por exemplo, partidos políticos, parlamentos, governos) vivem hoje um processo de abandono ou diminuição do seu papel de criadoras de agenda de questões e opções relevantes e, também, do seu papel de propositoras de doutrinas. O que não significa que se amplia a liberdade de opção individual. Significa apenas que essas funções estão sendo decididamente transferidas das instituições políticas (isto é, eleitas e, em princípio, controladas) para forças essencialmente não políticas — primordialmente as do mercado financeiro e do consumo. A agenda de opções mais importantes dificilmente pode ser construída politicamente nas atuais condições. Assim esvaziada, a política perde interesse.

Zygmunt Bauman. **Em busca da política.** Adaptado.

Texto 5



Folha de S. Paulo, 05/10/2011.

Os textos aqui reproduzidos falam de política, seja para enfatizar sua necessidade, seja para indicar suas limitações e impasses no mundo atual. Reflita sobre esses textos e redija uma dissertação em prosa, na qual você discuta as ideias neles apresentadas, argumentando de modo a deixar claro o seu ponto de vista sobre o tema **Participação política: indispensável ou superada?**

Proposta de redação do Vestibular da FUVEST de 2012

Por querer avaliar a autonomia do aluno nessa fase derradeira do processo, a professora opta por não ler nem comentar a coletânea dessa vez. Eis o texto escrito e lido por Victor na aula seguinte:

Em plena época de eleições, observam-se muitas discussões sobre política e uma participação efetiva de boa parte da população. Entretanto, há muitas pessoas que se alienam da política do país, gerando aspectos negativos. O engajamento político de toda população é de grande importância para o desenvolvimento da nação.

As porcentagens de votos nulos e brancos são indícios da falta de participação de uma parcela dos brasileiros, que, por não terem um candidato preferido ou por não se interessarem por política, optam pela indiferença. Além disso, há casos em que indivíduos vendem seus votos para candidatos sobre os quais não tem conhecimento.

Dessa forma, as eleições tomam um rumo diferente do que se houvesse a preocupação pelo futuro político do Brasil, podendo prejudicar o desenvolvimento do país. Ao anular os votos ou trocá-los por benefícios próprios e banais, os eleitores perdem a oportunidade de escolher um candidato mais competente e com projetos que promovem progresso.

Portanto, é essencial que toda a sociedade se conscientize e faça parte das decisões políticas do país, com o intuito de trazer melhoras para todos. Caso contrário, o Brasil será controlado por políticos sem propostas benéficas e eficazes para a nação.

Dessa vez, a professora tece seus comentários ao aluno para que ele reescreva em casa e traga na próxima aula.

Os termos vagos como "aspectos negativos", "é essencial" e "melhoras" voltam a aparecer na introdução e conclusão do texto de Victor. Esses termos podem ser evidência de que a interpretação da coletânea compartilhada com a professora fez falta para o aluno elaborar com mais precisão e solidez o que iria defender, bem como de que ele ainda não é capaz de, sozinho, chegar a níveis mais altos de abstração.

Porém, ao deixar de usar contra-argumentação no desenvolvimento, recurso que vinha se repetindo no seu esquema de texto, Victor comprova que pode adaptar a estrutura da dissertação conforme o tema e seu repertório sobre o assunto. Em vez da concordância parcial, baseia-se em argumentos de causa e consequência, apresentando alguns exemplos de desinteresse ou indiferença pela política - votos brancos, nulos e de cabresto - e o resultado social dessa postura: não promover o progresso do país.

Conclui com a importância da conscientização e da participação política e utilizou mais uma vez o artifício da ressalva, a partir da expressão "caso contrário".

A professora aponta a imprecisão de "aspectos negativos" - quais são eles? E do "é importante": por quê? Propõe que ele escolha exemplos que ampliem, para além do voto, a percepção e os motivos de desinteresse pela política e explique melhor a importância da participação política para o Brasil nos dois últimos parágrafos, sem se repetir - inclusive comenta que o "caso contrário" traz a mesma ideia já defendida no começo do parágrafo.

O aluno apresenta a reescrita na outra semana:

Eleições. Época de debates, discussões, manifestações. Pode-se observar, nesse período, que a maioria da população acompanha a política do país e tem uma participação efetiva. Entretanto, uma parcela considerável dos brasileiros se alienam das questões políticas e se mantêm, muitas vezes, indiferentes a elas. O engajamento político é de grande importância, visto que a política que rege as decisões de uma nação e determinam o futuro do país.

As porcentagens de votos nulos e brancos são um dos indícios da falta de participação política de alguns eleitores, fato que tem várias causas. infelizmente muitas pessoas se acomodam frente aos problemas do país por eles, em certas ocasiões, não as afetarem diretamente. Dessa forma, elas tomam suas decisões políticas levando em consideração suas necessidades pessoais e, não, as necessidades públicas. Além disso, a presença de corruptos no poder e a não aplicação efetiva da lei "Ficha Limpa" gera desinteresse em brasileiros, os quais já estão cansados da falta de seriedade dos órgãos públicos.

Há também a ausência dos próprios partidos no que diz respeito da colocação de pautas que despertem o interesse da população.

Com isso, o desenvolvimento do Brasil é comprometido. Sem a participação da sociedade nas decisões, a política do país torna-se estagnada, uma vez que não há discussões sobre os problemas da nação e, conseqüentemente, projetos necessários para o progresso não serão elaborados.

Portanto, é essencial que toda a sociedade se conscientize e participe da política. É preciso que as pessoas se manifestem e votem, visando melhorar cada vez mais o país.

É possível constatar que grande parte dos apontamentos da interlocutora foi contemplada por Victor: justifica a importância do engajamento político; apresenta, mesmo que sem muita fluidez, três outros motivos para a população estar despolitizada; e organiza melhor os dois últimos parágrafos - em um concentrou as consequências da falta de comprometimento político e, em outro, as proposições, mas, nesse último, apenas repetiu o que tinha sido afirmado no fim do primeiro parágrafo. Na introdução, uma mudança partiu da iniciativa do aluno, a inclusão de frases nominais, uma boa lembrança para a reta final do trabalho, embora dois dos vocábulos tivessem o mesmo sentido e a relação entre os três períodos (ter interesse momentâneo pelas eleições, estar desenganado da

política e a relevância do engajamento político) não tivesse sido estabelecida. Na conclusão, ainda persiste a indeterminação: melhorar em que sentido? Assim, restavam apenas alguns pontos com necessidade de reformulação, o que resulta em uma terceira e última versão.

Eleições. Época de debates, divergências, manifestações. Pode-se observar, nesse período, que uma parte da população acompanha a política do país, porém de maneira superficial, enquanto outra parcela considerável dos brasileiros se alienam das questões políticas e se mantêm, muitas vezes, indiferentes a elas. Essa postura precisa mudar, porque o engajamento político é de grande importância, visto que a política rege as decisões de uma nação e determina o futuro do país.

As porcentagens de votos nulos e brancos são um dos indícios da falta de participação política de alguns eleitores, fato que tem várias causas. Infelizmente muitas pessoas se acomodam frente aos problemas do país por eles, em certas ocasiões, não as afetarem diretamente. Dessa forma, elas tomam suas decisões políticas levando em consideração suas necessidades pessoais e, não, as necessidades públicas.

Além disso, a presença de corruptos no poder e a não aplicação efetiva da lei "Ficha Limpa" gera desinteresse em brasileiros, os quais já estão descrentes diante da falta de seriedade dos órgãos públicos. Há também a ausência dos próprios partidos no que diz respeito à colocação de pautas que despertem o interesse da população.

Com isso, o desenvolvimento do Brasil é comprometido. Sem a participação da sociedade nas decisões, a política do país torna-se estagnada, uma vez que abre a possibilidade de a lógica de mercado conduzir as medidas adotadas pelos governantes e, não, os interesses do povo.

Na introdução, o aluno troca a palavra "discussão" por "divergências", com o intuito de ampliar a caracterização do momento de eleição, e estabelece conexões entre os períodos que ajudam a contextualizar o tema na atualidade. A professora propõe alterações na paragrafação do desenvolvimento: o comportamento do eleitor na votação poderia ficar em um parágrafo; em outro, o comportamento das instâncias de poder do país; e os dois últimos parágrafos da versão anterior poderiam ser reduzidos a um só, a fim de evitar a redundância. Para fechar o texto, a professora instiga o aluno a acrescentar o perigo de a sociedade abrir mão de participar da política, para esclarecer em que sentido haveria estagnação do país. O aluno, um pouco inseguro, pergunta se o risco estaria em prevalecer os interesses individuais em detrimento dos interesses do povo. "Isso mesmo, exatamente", a professora responde. Com a aprovação, o aluno redige a ideia.

A mediação da professora como dispositivo para o exercício da metacognição e para a construção da autonomia na escrita

Nessa trajetória de produção de textos, fica perceptível que a interação da professora com o aluno contribuiu para Victor aprofundar a compreensão dos fatos sobre os quais escreveu e ampliar suas estratégias para expressar-se, embora não tenha sido suficiente para ele conquistar completa independência no uso da língua - o apoio a fórmulas e a definições imprecisas tornou-se menos frequente mas continuou a aparecer até o fim das aulas.

As ideias vagas, quando esclarecidas, aproximaram o texto daquilo que o aluno pretendia dizer mas não tinha as palavras ou a clareza para formular e, com isso, suas possibilidades de expressão se expandiram. Muitas vezes as imprecisões nos textos de Victor eram resultantes da dificuldade em identificar pontos em comum entre os exemplos levantados e em transitar entre a especificidade concreta do exemplo e sua abstração em valores, discursos, ideologias, hegemonias. Essa dificuldade não foi superada por Victor, mas foi combatida, muito com a intermediação da professora. "Dar uma resposta, ser uma resposta, apresentar ou viver uma resposta para fazer possível o novo, algo que não existia, é sempre uma atitude prática", defende Geraldi (2006, p. 37), fundamentado no conceito de zona de desenvolvimento proximal, uma vez que, apontando uma solução, indicando uma saída, propondo um caminho, o professor oferece meios para o aluno refletir sobre o que e como escreveu, assumir-se como leitor de si mesmo e encontrar palavras e formas de refinar sua produção. Há um amadurecimento quando o aluno passa a considerar seus enunciados como objeto de análise e consegue não só ser produtor do texto, como também refletir sobre ele (Góes e Smolka, 1995) e Victor, ao longo do processo, amadureceu, foi sendo cada vez mais capaz de identificar problemas e soluções para seu texto.

Ler, pensar e discutir sobre determinado assunto, escrever um texto, lê-lo para a professora e reescrevê-lo a partir dos comentários trocados pareceram oportunidades para o aluno diversificar e tornar mais vasto seu repertório, problematizar a realidade e formar opiniões. O diálogo estabelecido com o texto pela mediação da professora funcionou como uma atividade metacognitiva e

também como um dispositivo para o aluno ganhar autonomia na escrita, porque, ao ler seu texto em voz alta, ele escutava o que escrevia, conscientizava-se da sua fala e exercitava sua criticidade como leitor de si próprio, além de repensar argumentos e buscar formas de expô-los a partir dos questionamentos da interlocutora.

O acervo de experiências, crenças e conhecimentos de um indivíduo é indefinido, permite muitas interpretações e conexões, mas, ao produzir um texto argumentativo, o autor precisa confirmar ou negar afirmações, responder a problemáticas, se apoiar em teorias ou acontecimentos, antecipar objeções. Escrever, nesse sentido, é se integrar em uma discussão ideológica mais abrangente (Garcez, 1998, p. 77), e essa solicitação traz a dimensão social para a prática da escrita e, ao mesmo tempo, o receio de assumir posições, de definir um itinerário próprio frente a tantas outras rotas possíveis e predominantes. Nas aulas, Victor comprometeu-se com o que escreveu, empenhou-se nos exercícios e escreveu toda semana, embora sem ousar muito: a estrutura e recursos argumentativos pareciam dar segurança ao aluno frente à complexidade da ação de defender uma opinião, ainda mais em uma idade em que tanta coisa está por se definir.

O professor, na interação com o aluno, precisa estar atento à sua atuação, para não a reduzir a uma transferência de conhecimento. "Ensinar a escrever obriga o professor a criar as condições para que determinados processos se desenvolvam, sem implantá-los diretamente. Desenvolvimento cognitivo nunca se pode ensinar diretamente." (Geraldi, 2006, p. 33). Funcionar como mediador é um desafio, porque, para respeitar o processo de maturação das capacidades do aluno, a interferência deve ser menos uma imposição, uma transposição de conhecimento, e mais um incentivo à hesitação, um encorajamento a se arriscar, um convite à reflexão. O avanço do estudante, então, subentende um modo de participação colaborativo do professor (Garcez, 1998, p. 136).

A mediação do professor, assim como a reescrita, parecem ser dispositivos propícios para superar a falta de independência no uso da língua entre os estudantes brasileiros e merecem mais investigações, embora, por certo, não sejam os únicos. Um campo está aberto a experimentações, a novas configurações

- uma oportunidade de nós, educadores, nos comprometermos com nossos discursos e convicções.

Referências bibliográficas

BRITO, C. *Escrita no vestibular: quando o sujeito (des)aparece*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2004.

CASTALDO, M. *Redação no vestibular: a língua cindida*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2009.

COSTA VAL, M. *Redação e textualidade*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESVAEL, E. *A construção do ponto de vista dominante na escrita de pré-universitários*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2011.

FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

FIAD, R. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

GERALDI, J.W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: *O texto na sala de aula*. GERALDI, J.W. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J.W. O potencial metodológico do paradigma de Vigotski: uma porta para atravessar e não um lugar para ficar. In: *Transgressões Convergentes*. GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. Campinas: Mercado de letras. 2006.

GARCEZ, L. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GÓES, M.C. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento*. SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C. (orgs). 5. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

GÓES, M.C.; SMOLKA, A.L. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. ALENCAR, E. (org). 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, M.F. C.; MONTEIRO, S.M. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

- GRILLO, S. *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.
- JESUS, C. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.
- VÉCORA, A. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PIETRI, E. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. In: *Cadernos de Educação*. p. 133-160. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, set/dez 2010.
- PIETRI, E. Os limites do contexto: a constituição da escrita escolar em objeto dos estudos linguísticos. *Ling. (dis)curso* [online]. 2013, vol.13, n.3, pp.515-542. ISSN 1982-4017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322013000300004>.
- POSSATI, J. *A reescrita dialógica*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2013.
- RAMOS, R. *As relações entre Éthos e Páthos em redações de vestibulandos*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2009.
- RIBEIRO, V. M.; LIMA, A.L.D.; BATISTA, A.A.G (orgs). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.
- ROCCO, M.T. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.
- SOARES, M. Redação no vestibular: uma solução? In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 24. São Paulo: Carlos Chagas, 1978.
- VITA, E. *O sujeito, o outro e suas relações com o texto na revisão de textos escolares*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2006.
- VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em novembro de 2016.
Aprovado em fevereiro de 2017.

Os desafios e perspectivas da psicologia russa hoje¹

The Challenges and Perspectives of Russian Psychology Today

Boris Segueievich Bratus²

Bom dia prezados amigos! Eu estou com muita excitação diante dessa tribuna. E para tal tenho duas razões: uma científica e outra pessoal. Vou começar pela última. Acontece que de ano 79 a 80 do século passado, eu e a minha família estávamos morando na Cuba. Eu trabalhei como professor na Universidade de Havana. Um ano... Dois ou três dias... Um ano não é um passeio turístico, um ano é uma vida. E durante essa, vamos dizer, vida curta, uma vida curta, eu adorei a América Latina. Adorei o povo, o seu ritmo, ritmo incomparável, sua música... Desde então passaram mais do que 30 anos que eu não estive aqui na América Latina. Por isso, sinto muita felicidade de ter voltado pra cá e de novo mergulhar nessa atmosfera. A outra causa da minha excitação é, vamos dizer, científica. Acontece que esses rostos que vocês estão vendo diante de si são muito bem conhecidos na Rússia. Entre eles, muitos eu conheço, muitos eu conheço pessoalmente, e com muitos tinha boas relações, relações amigáveis. Por isso tenho muita excitação e felicidade por estar sabendo que mesmo muito longe da Rússia, mesmo longe das nossas universidades, existem pensamentos dessas pessoas, existem suas vidas.

Devo dizer que o título da conferência, se eu falar mais apropriado seria o subtítulo dessa conferência, estaria em boa correspondência com a mentalidade da América Latina. Em primeiro lugar vem a vida, depois vem o pensamento, e somente em terceiro lugar vem o trabalho. Realmente, a ciência não é simplesmente uma

¹ Conferência de Abertura do II Colóquio Internacional “*Ensino Desenvolvemental: Vida, Pensamento e Obra dos principais representantes russos.*”

² Psicólogo soviético e russo. Professor honorífico da Universidade Estatal de Moscou (2002). Doutor em Ciências Psicológicas (1989). Professor da Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou (1993). Chefe do Departamento de Psicologia Geral da Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual de Moscou (2001), Membro Correspondente Estrangeiro da Sociedade de Psicólogos da Saúde de Cuba (1980). Participou do II Colóquio Internacional Ensino Desenvolvemental (2014).

produção de pensamento, teses ou esquemas. Acima de tudo, ciência é um estilo de vida de uma pessoa. Estilo de vida a qual uma pessoa se dedica, e às vezes essa vida não se passa somente nas boas circunstâncias, mas também passa por bastante dificuldade. A ciência exige uma coragem muito grande para defender os próprios pensamentos. Por isso, antes de discutir sobre um grande cientista, vale a pena, primeiramente, discutir sobre a vida dele, sobre a época na qual ele morava, o que ele tinha que superar para que os pensamentos dele fossem reconhecidos. Por isso eu vou fazer a palestra de hoje a partir da premissa de que o ponto inicial da psicologia russa é um processo chamado histórico-cultural. De acordo com essa teoria, teoria histórico-cultural, os processos psicológicos não simplesmente acontecem nas certas condições culturais, mas da sua maioria, esses processos são derivados dessas condições culturais. Não é possível compreender os processos psicológicos, não seria possível compreender certas manifestações de personalidade de uma pessoa, sem compreensão de sua cultura, integrando como cultura reproduz esse processo.

E eu estou falando devagar não por causa do meu (___)³, mas na verdade estou falando tão devagar para que nosso prezado tradutor conseguisse traduzir, para facilitar um pouco a vida dele! Geralmente, eu falo muito mais rápido... Enfim, vamos continuar! Nós podemos considerar os processos psicológicos do ponto de vista histórico-cultural? Eu acho que sim. Aliás, claro que podemos! E na psicologia nacional, sempre se tem fatos certificando essa afirmação. Nós podemos considerar a teoria histórico-cultural do ponto de vista histórico-cultural... Ou seja, ficou um pouco confuso, mas em outras palavras, seria possível entender o porquê essa teoria apareceu nesse período, nessa época, e não apareceu num outro período, ou na outra época, ou num outro tempo. Será que a teoria ainda pode ser útil quando as condições culturais foram alteradas? Podemos aplicá-la nos outros países ou na outra mentalidade? Deste modo, vamos analisar o lugar e a época, quando apareceu a teoria histórico-cultural; essa análise, vamos fazer muito superficialmente, pelo que já

³ Optou-se por colocar parênteses todas as vezes que não foi possível entender, com perfeição, o áudio durante a gravação.

Ihes peço desculpas.

Vamos voltar a 90 anos atrás, em 1924, na cidade de Moscou onde, por favor da sorte, encontraram-se três jovens cientistas que agora são muito bem conhecidos no mundo psicológico. Foram o Vygotsky, Lev Semenovitch; Lúria, Alexander Romanovich; e Leontiev, Alexis Nikolaevich. Nós poderíamos começar por essa data, porém para uma escala histórico-cultural, isso seria insuficiente. Para tal vamos voltar mais uma vez três anos atrás, e exatamente seis anos atrás, em junho ou julho de 1914, ocorreu uma grande crise na Europa. Essa crise tinha caráter muito intensivo, e como consequência dessa crise, em agosto de 1914 começou a Primeira Guerra Mundial. Nessa guerra, começa a entrar os povos que na época não eram capazes de perceber o final de uma época e o começo da outra. Essa guerra levou 10 milhões de vidas, e aleijou mais do que 20 (milhões); mas ao mesmo tempo, essa guerra virou a página da história mundial. Qual seria a relação desse fato com a ciência, inclusive com a psicologia? Essa relação pode ser escrita da seguinte maneira: a guerra, que por um cientista foi denominada como suicídio da Europa, levou a um novo entendimento do homem em si, do fenômeno do homem e do seu lugar na concepção do mundo. Essa guerra acabou com as ilusões do século XIX, quando o homem não foi uma criatura ordinária, mas foi uma criatura diferenciada, foi uma criatura preferencial, separada das outras. O homem foi uma criatura cujo orgulho consistia em relação com Deus, possibilidade de se ligar com Deus. Por isso que foi proibido estudar o homem, aplicar os métodos de estudos que geralmente se usava para estudar outras criaturas vivas.

Antes e depois da Segunda Guerra Mundial, o fato se existia superioridade de criatura humana foi rejeitado e o homem se tornou igual as demais criaturas vivas e, por consequência, abriram-se os novos caminhos, as novas possibilidades de estudá-lo em todos os níveis, todos os aspectos, inclusive no nível psicológico e espiritual. De uma forma genérica, esse processo foi resumido por Friedrich Nietzsche, que ao final do século XIX fala: “Deus é morto”. Essa frase não foi dita apenas para criar um choque na sociedade, essa frase refletiu a situação, a posição do homem, que agora,

para o homem, a palavra “Deus” seria simplesmente um som. Depois dessa frase do Nietzsche, aparece outra frase que dizia o seguinte: “O homem é morto também”. Essa frase quer dizer que o homem antigo já não se encaixa no mundo contemporâneo. Vale ressaltar que ao mesmo tempo, tal ponto de vista liberou uma grande força intelectual, uma grande força na ciência e na arte. E no final do século XIX, começo do século XX é denominado como a aurora das ciências humanas. Na Rússia, isso se chamava século de Prata, século de liberdade. Essa época deu para nós muitos escritores, muitos pintores, cujas vidas e obras foram diretamente influenciadas e ligadas por este período.

Vale dizer que no começo do século XX, a Rússia tinha um grande potencial, tanto espiritual como científico. Nessa época, a Rússia não só atingiu o nível da cultura mundial e a cultura europeia. Além disso, a Rússia ultrapassa esse nível. A Rússia foi a força motriz, foi a líder do desenvolvimento. O pico deste desenvolvimento coincide com o começo do século XX e durou até os anos 20. Apesar da Revolução de 1917, Revolução Russa, que foi a consequência direta da Primeira Guerra Mundial, apesar dessa perturbação na sociedade, o desenvolvimento ele continuava, continuava crescendo. Nesse sentido, a Primeira Guerra Mundial inaugurou o século XX. O começo do século XX, partindo do ponto de vista histórico-cultural, ela não foi 1900, exatamente 1900, mas em agosto de 1914 após o começo da Primeira Guerra Mundial. Dá para falar que antes disso tinha o século XIX, tinha o século XIX na mente das pessoas; tinha o século XIX ideologicamente e espiritualmente. E depois dessa barreira, que eu acabei de descrever ela, o século XIX passa a ser oficialmente, vamos dizer assim, o século XX. Agora nós podemos, de novo, voltar para frente, em 1924, para os nossos três jovens cientistas. Eu gostaria de destacar a juventude deles.

O Vygotsky tinha 27, 28 anos; Leontiev com Luria tinham 21, 22 cada um, respectivamente. Eles foram os frutos do desenvolvimento espiritual e aumento do nível de conhecimento inteiro do país, que estava acontecendo nesses anos. O campo

de atividade deles foi a psicologia que eles fizeram, na verdade. Naquele tempo, o desenvolvimento de psicologia tinha dois ramos: sendo o primeiro foi (___) ou psicologia do comportamento, e a teoria de (___) como se chama comportamentalismo se iniciava a partir dos experimentos de (___), que estudava reflexo condicionado. A partir do termo reflexo condicionado, o Pablo afirma que a ciência sobre comportamento deve ter como fundamentação dados obtidos a partir da experiência, a partir da prática. O segundo ramo, que seria oposto é a teoria de comportamentalismo, o segundo ramo que seria oposto a teoria de comportamentalismo é a psicanálise, onde você estuda mais profundamente a personalidade em si. Estuda as leis de motivação pessoal, de uma maneira como se não existisse criatura humana alguma. As duas teorias estavam ignorando a sociedade, também essas teorias ignoravam o aspecto cultural. Essas teorias consideravam a cultura em si, como fundo para se realizar o drama de que acontece na nossa consciência, ou como reforço para alguns aspectos.

Tanto psicanálise como o comportamentalismo foi um desafio para a cultura, foi uma tentativa de menosprezar o homem como um fenômeno de natureza, simplificá-lo até alguns mecanismos básicos e fáceis de entender. Porém, Vygotsky, Leontiev e Luria, eles introduziram cultura para a psicologia e para a psique, eles incorporaram a cultura na psique e na psicologia. Agora como ouvir tais palavras? Mas na época isso foi bastante revolucionário, e essa revolução foi justificada, apesar de que no início, pouca gente participava dela, apenas três pessoas. Depois ficou cinco, mais e mais e assim por diante. Quer dizer que isso foi um grupo bastante pequeno, bastante restrito, mas que atuava muito pequeno, que atuava sem qualquer patrocinador ou qualquer tipo de suporte. Os próprios membros desse grupo, que vamos dizer, mantém a existência dessa ideia. Entretanto, esse grupo estava desenvolvendo os fundamentos dessa revolução na psicologia, não somente com palavras, mas através de trabalhos experimentais.

Durante três anos, Leontiev estudava o problema de desenvolvimento da memória, e mostrou que a cultura, os traços culturais se dão diretamente na memória

cultural de uma pessoa. E quanto mais vai o desenvolvimento de uma criança, tanto mais a memória dela toma um perfil cultural do ambiente onde a criança vive. Me parece que o Luria foi o primeiro no mundo que fez um expedição aos povos. Ele fez uma expedição aos povos do Uzbequistão⁴ que na época representava uma sociedade de nível de feudalismo. Ele mostrou através de alguns experimentos com modelos bastante interessantes e minuciosos e bem desenvolvidos que o aparelho psíquico se forma nas condições de determinado movimento cultural. Esse trabalho fenomenológico teve duração de aproximadamente oito anos. Depois desse trabalho, observa-se um período de crise dentro desse grupo de três cientistas. Essa crise, datada num período de 1932, 1933. Diretamente, sobre isso falou Leontiev, durante a entrevista que ele deu para o seu filho, Alexei. Sobre (___) e nos próximos dias. Sobre o assunto, vai falar um professor da nossa universidade, um psicólogo bastante famoso, que é o filho do Alexei (___) e o neto, Dimitri Leontiev.

Enfim a discordância entre esses membros desse grupo de pesquisa. Esse período é um período bastante complexo; temos aqui várias versões, eu não vou apresentá-las, mas para vocês considerarem somente a versão científica a linha de pesquisa do Alexei Nikolaevich e dos colaboradores dele, que ele conheceu lá um pouco diferente, entre esses colaboradores, tinha também um famoso (___). Sobre o (___) vai falar o (___). O (___) é o pai de um psicólogo muito famoso, (___), que infelizmente faleceu recentemente. Gostaria de chamar atenção dos senhores, que aqui também podemos observar a vida de uma família. A tradição de pensamento não somente através de livros, mas também através de experiência da própria vida. O fim do grupo liderado por Alexei Nikolaevich, Leontiev, o foco se fazia sobre o estudo de atividade, suas estruturas e aquelas ferramentas que são necessárias para a criação dessa atividade. Enquanto o Vygotsky, que está no final da sua vida, foca a atenção no problema de preocupação, sobre o problema de emoções em geral. Então ele vai um pouco além. Em outras palavras, ele (___) sobre o problema de

⁴ Não foi possível ter certeza do áudio. Alertamos para o fato de que o local poderia ter sido outro.

personalidade e seu papel no desenvolvimento histórico. Outros, que são Leontiev, () e (), acham que o Vygotsky está se afastando da linha de pesquisa, a linha de pesquisa dele está sofrendo desvio, e a linha de pesquisa do grupo, e que estão andando para outro campo de estudo, outra área, vamos dizer assim. Esses estudos não podem ser feitos com certo grau de atividade.

Atrás desse conflito temos mais um problema: nas suas correspondências e nas suas conversas, Vygotsky e Leontiev referem-se a um mesmo episódio de (). Vou lembrar desse episódio para vocês: que um dos primeiros capítulos, o () descreve um fato, que foi o professor de 35 anos de idade que morava na época da idade média, e ele descreve que esse professor sofre uma crise na vida dele. Se fossemos nós, chamaríamos essa crise dele, desse professor, de crise de metade da vida. Entretanto, devido à ausência de psicologia, e por consequência a ausência de psicoterapeutas, o Fausto tinha que combater o seu problema com suas próprias forças. Ele chega ao seu gabinete e, para se distrair um pouco, começa a traduzir a bíblia. Na época, não tinha tradução da bíblia para alemão, e somente tinha a bíblia escrita em latim. O povo da Alemanha, ele não dava conta de ler e entender essa bíblia, por isso o Fausto, ele faz um bom serviço traduzindo essa bíblia e, assim, criando possibilidade para o povo de estudar um pouco. Ele abre o evangelho segundo João, e começa a traduzir a primeira linha. Inicialmente, ele traduz, como nós sabemos, ou seja, “Primeiro foi a palavra”, depois ele fala: “não, esta tradução está errada!”, e ele tenta procurar outra tradução; e enfim ele acha uma e ele fala: “primeiro foi o ato”. E com essa tradução ele fica feliz, e fica feliz porque achou uma tradução mais apropriada.

Vou lembrar pra vocês que, enquanto ele estava traduzindo, entra na casa dele, e quando ele fala: quando ele começa a traduzir: “primeiro foi a palavra”, o cachorrinho começa a passar mal, e quando ele fala que primeiro foi o ato, parece uma neblina de fósforo e surge o chamado diabo, que foi o ()! Enfim, os dois cientistas, Leontiev e Vygotsky, eles discutem nesse lugar, discutem várias vezes, na sua correspondência. O Leontiev, ele faz uma conclusão sobre essa discussão, da

seguinte maneira, ele fala: “Vygotsky dá a preferência para a afirmação que primeiramente foi a palavra”. Traduzindo isso para a linguagem científica, podemos concluir que se trata de duas formas importantes de entendimento e desenvolvimento de um homem. De acordo com o Alexei Nikolaevich, a atividade é o aspecto que tem maior importância. Para os seus alunos, o Alexei Nikolaevich contava uma brincadeira, não sei se vocês vão entender, mas a brincadeira é o seguinte, ele falava: “Antes foi o ato, depois, depois falava, mas o ato foi após, também!”.

A outra linha foi apenas declarada pelo Vygotsky, que é a que ele estudava, mas no final, não recebeu nenhum desenvolvimento. A segunda linha de pesquisa trata de alguns meios que espiritualmente falando antecipam o desenvolvimento da personalidade. Assim quando nós falamos primeiramente foi palavra, a palavra “palavra” significa logos do grego, e se vão transformar as outras palavra, o significado de uma ordem que antecipou a realização da própria ordem. Por que essa linha de pensamento não recebeu desenvolvimento? Isso aconteceu não só por causa da morte do Vygotsky, que morreu dois anos depois, ele morreu em 1934, 80 anos atrás, na idade de 37 anos. Imagina, 37 anos... E agora vamos imaginar que nessa idade morreu o Pablo; e se nessa idade morresse o Pablo, o mundo não saberia sobre as experiências que ele fazia sobre a teoria de reflexo condicionado. Se vamos supor, que nessa idade morresse Freud, o mundo contemporâneo poderia não saber de forma completa, de forma bem desenvolvida sobre a teoria psicanálise, de teoria de psicanálise na sua forma terminada. Então Vygotsky, ele simplesmente, não teve tempo para desenvolver as suas ideias. Mas dizendo a verdade o Vygotsky foi um verdadeiro gênio na ciência psicológica daquela época.

Um papel muito importante na sorte do Vygotsky teve o fator histórico-cultural. A partir dos anos 30 na vida psíquica cultural e espiritual na Rússia começa a ser destruída. A viúva de Vygotsky, a (___) às vezes falava uma frase, que numa sociedade normal, poderia ser esquisita, mal entendida. Ela falava o seguinte: “o

Vygotsky deu conta de morrer na hora certa!” e isso ela falava do seu marido. Ela falava: “Se o Vygotsky não desse conta de morrer na hora certa, em 1934, ele já deveria ser preso, ou em 1937 já poderia ser fuzilado.” Era proibido de falar sobre desenvolvimento algum na psicologia durante 20 anos. Por isso, a linha de pesquisa histórico-cultural começou a se desenvolver muito devagar, em muitos casos, ter ido a Alexei Nikolaevich Leontiev, que nos anos 70 começou a fazer estudos relacionados com a personalidade. Além disso, Alexei Nikolaevich Leontiev estimulou a entrada de jovens cientistas nesse campo de estudo, porque incentivou a pesquisa, o andamento da pesquisa. Oficialmente, a minha palestra sobre a psicologia contemporânea da Rússia, suas principais linhas de pesquisa e perspectiva de desenvolvimento.

Parece que eu já cansei a plateia com meus discursos aqui, e nem falei nada sobre a atualidade. Porém, eu devo falar que já apresentei a metade da minha palestra. Depois dessa introdução do desenvolvimento histórico, seria mais fácil, mais apropriado eu terminar de uma maneira geral a posição da psicologia contemporânea na Rússia. Depois que a União Soviética acabou, e a Rússia tomou a liberdade, a psicologia começou a desenvolver em três rumos, vamos dizer assim. Sendo que o primeiro foi que os cientistas russos que durante muitos anos foram isolados do resto do mundo psicológico, começaram a se interessar, a se entusiasmar com as tendências de um mundo ocidental. Essas tendências do mundo ocidental, a partir de 1934, foram praticamente separadas um do outro. Em 1934, nós tivemos comportamentalismo, psicanálise, fundamentos de fisiologia, psicoterapia, até engenharia da psicologia, etc. por isso, quando a cortina de aço entre a URSS e o mundo ocidental abriu, observamos um grande interesse com as tendências ocidentais. A maioria dos livros que tivemos foi dos autores do mundo ocidental, e devo constatar que, nessa época, esse desenvolvimento ele tem um comportamento exponencial. Nós podemos observar um grande impulso de pesquisa, de desenvolvimento de trabalhos, de linha de pesquisa, etc. Outro caminho foi a continuação das tradições de ideologia e psicologia marxista, que com seus grandes

resultados ainda ocuparam um lugar significativo no mundo psicológico russo naquela época. Ao contrário do primeiro, esse segundo começou a perder o ritmo de seu desenvolvimento, e começou a ser, vamos dizer, menos popular no meio científico.

Entretanto, ainda temos um terceiro rumo, o que seria o histórico-cultural, e esse rumo declara, ele defende, ele define uma teoria que nós nascemos num determinado país, e que temos a marca do passado do país na nossa mente, na nossa psique, e temos um determinado sonho sobre o nosso futuro dentro desse país. E essa grande potencialidade que foi acumulada na Rússia, ela deveria receber o seu desenvolvimento natural, realizar os seus objetivos. Esse desenvolvimento, ele deveria chegar a uma resposta. Eu acho que o mundo contemporâneo de qualquer maneira vai exigir essa resposta, porque se vamos falar genericamente sobre o mundo, podemos afirmar que o hoje em dia, o homem, vamos dizer, é psicologicamente saudável, ele tem uma saúde psicológica, ele se desenvolve, descobre novos planetas, céus, organismos, as máquinas, novos aparelhos e tem um intelecto muito bem desenvolvido e tem uma boa noção de como funciona o mundo ao redor dele. Psicologicamente falando, o homem é saudável. Mas se olhar do ponto de vista de personalidade, ele é doente, como uma personalidade. Existe uma série de problemas que mostra a perturbação do fator de personalidade, o paradoxo é o seguinte: quanto mais nós vamos ficar psicologicamente desenvolvidos, psicologicamente armados, tanto mais desarmada vai ficar nossa personalidade. A quantidade de psicoterapeutas está crescendo continuamente, a cada ano. Quanto mais tecnologicamente melhor vive o nível do homem, tanto mais problemas vão aparecer na sua personalidade. Parece que a continuação da teoria histórico-cultural é muito importante nesse sentido, muito importante continuar nessa linha.

Nos últimos anos da sua vida, o Vygotsky estava falando que nós vamos construir uma nova psicologia da personalidade, o Freud, ele tem uma psicologia e nós vamos ter a psicologia de (___). Uma psicologia de personalidade que vai se

basear no espírito humano. Desse modo, o Vygotsky quis que nessa psicologia (___), os valores espirituais tiveram uma preferência, que eles faziam um papel instrumental muito importante. A personalidade nesse sentido é construída a partir da parte de cima, não de baixo. Então, em minha opinião, esse desafio, essa tarefa (___), ela deve ser resolvida para que a teoria histórico-cultural recebesse o seu final lógico.

Obrigado pela atenção.

Tradução: Andrei Mishchenko

DIAS DE SOUSA, Waleska Dayse. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. 2016. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.¹

Waleska Dayse Dias de Sousa²

Introdução

O resumo apresenta dados de tese de doutorado concluída em 2016 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Foi realizada com professores efetivos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM que atuam nos seus cursos de licenciatura. Partiu do problema: como o formador de professores, num processo de formação continuada constitui sua práxis pedagógica? A partir do problema foi definido o seu objetivo geral: sistematizar princípios de constituição da práxis pedagógica do formador de professores, num processo formativo, adequados a pressupostos da teoria histórico-cultural.

De acordo com a abordagem teórica da pesquisa, a perspectiva histórico-cultural, o humano se constitui em processos de apropriação e objetivação sócio-histórica, que ocorrem de forma ativa e dialética, na unidade objetivo-subjetivo, coletivo-individual-coletivo, a partir da qual o humano se produz ao mesmo tempo em que se apropria da cultura, transformando a si e a própria cultura. É, portanto e simultaneamente, produto e produtor da cultura. Esse princípio fundante, mais a

¹ Pesquisa realizada com apoio financeiro FAPEMIG, CNPQ e CAPES-OBEDUC.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Integrante da equipe DATP - Divisão de Apoio Técnico-pedagógico, junto à Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Contato: waleskadayse@yahoo.com.br

compreensão de conceitos basilares para a pesquisa, como práxis (Sánchez Vásquez, 2011), imitação (Vigotski, 2007) e criação (Vigotski, 2009), contribuíram para o seu encaminhamento.

Para produzir a práxis o professor precisa considerar o fundamento da teoria. Ela potencializa a atividade transformadora, desde que os homens concretos tenham consciência de si. Para que o professor produza sua consciência de si ele precisa pensar como tem se produzido professor, tendo em vista as condições objetivas de que dispõe, os referenciais que tem utilizado e como esses elementos tem se organizado para satisfazer suas necessidades. De acordo com Sánchez Vásquez (2011, p. 119) “a passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é justamente a revolução”. E ainda: “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”.

No processo de apropriação-objetivação do professor, a imitação também tem grande relevância, assim como a criação. Para Vigotski (2007) a imitação não é um ato mecânico. Ela deve ser compreendida enquanto a possibilidade de trazer em si qualidade que já inclui traços da individualidade de quem imita. De acordo com o autor, só se pode imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, no espaço das potencialidades intelectuais que ainda não estão completamente maduras e, por isso, demandam a colaboração de outro sujeito mais capaz para serem superadas. Nesse sentido, a formação pode atuar nesse espaço colaborativo, atuando de forma intencional, na perspectiva do desenvolvimento, para fortalecer o processo de apropriação-objetivação do professor.

Do mesmo modo, a criação do professor só se produz sob a base de referências anteriores.

Nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar,

predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação. Ao lado da conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda função não menos importante. Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora. (VIGOSTSKI, 2009, p. 13).

I – O percurso metodológico da pesquisa

O processo investigativo foi organizado por meio de uma intervenção didático-formativa³, organizada em três etapas fundamentais: 1. diagnóstico da realidade do ensino observada; 2. intervenção didática a partir da qual foram integradas ações de formação/instrumentalização e planejamento/desenvolvimento de atividades didáticas; e 3. análise e sistematização das unidades apropriação teórico-prática dos conceitos e imitação-criação como constituidoras da formação e desenvolvimento profissional docente.

Vários procedimentos foram empregados de forma combinada e interdependente ao longo do processo de investigação. Na etapa de diagnóstico, em que participaram cinco professores, os dados foram produzidos com base no uso de questionário de identificação, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos. O diagnóstico teve duração de um semestre letivo. A etapa de intervenção didático-formativa, em que participou uma professora da licenciatura

³ Esse tipo de pesquisa foi criado e implementado no âmbito do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente (LONGAREZI, 2012, 2014), para a realização de pesquisas qualitativas que se propuseram a intervir em contextos escolares tomando a orientação e os fundamentos da didática desenvolvimental. Essa metodologia prevê a realização de intervenções que, pela via da didática desenvolvimental, forma o professor e desenvolve, por esse processo, atividades de ensino e de estudo junto a classes de estudantes, tendo como propósito a apreensão de ações didáticas desenvolvidoras do pensamento teórico do estudante em classes escolares.

em geografia com formação de doutorado na área do ensino de geografia, aconteceu com a realização de encontros para instrumentalização/formação, planejamento e avaliação. Também foram analisados documentos oficiais da instituição e do sistema de ensino ao qual está vinculada, realizadas entrevistas, aplicados questionários e feitas observações das atividades didáticas nas classes de estudantes. A intervenção durou um ano e meio. A etapa de análise de dados se constituiu no mergulho profundo dos dados produzidos, para analisar e sintetizar regularidades e contribuições da pesquisa para a área de formação de professores numa perspectiva desenvolvimental.

No contexto dessa pesquisa em particular a metodologia da intervenção didático-formativa foi desenvolvida como sendo um processo de investigação-formação coletiva que intervém no âmbito do ensino, com o desenvolvimento de ações interdependentes e simultâneas de instrumentalização/formação, planejamento e implementação de atividades de ensino e estudo, numa perspectiva de unidade dialética, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral de professores e estudantes.

II – Referências da formação-ação de professores

O diagnóstico do ensino realizado na pesquisa confirmou a impossibilidade da atuação pedagógica do professor universitário ocorrer de forma dissociada do contexto social, histórico, político, econômico mais amplo. Assim, em virtude desse contexto, cada vez mais precário do ponto de vista do mundo do trabalho docente, se desdobram muitas limitações. Os professores quase não dedicam tempo ao planejamento de aulas. A principal estratégia das aulas na graduação é a leitura e discussão de textos, muitas vezes sem aprofundamento e direcionamento para apreensão de conceitos essenciais necessários ao estudo, entre outras análises.

O diagnóstico sistematizou compreensão relativa às referências da formação-ação dos formadores de professores. Três foram evidenciadas: referências memorizadas, empíricas e da práxis. Elas compõem o todo das referências utilizadas pelos professores para objetivar seu trabalho docente, embora nem todas representem fontes de desenvolvimento profissional. A primeira, referência memorizada, indica que o formador de professores recorre, no dizer e no fazer docente, à memorização de princípios e conceitos teóricos relativos à área de educação presentes no discurso docente que não se apresentam, coerentemente, na prática pedagógica. Ele diz, mas muitas vezes, não faz o que diz. A segunda referência, empírica, indica a reprodução de modelos de aula e de docência de forma naturalizada, sem a necessária fundamentação teórica para tal. Ele faz, mas não sabe por que faz.

Essas duas referências revelaram a dissociação entre teoria e prática na objetivação do ensino por parte do formador. Enquanto a primeira se sustenta na reprodução de discursos memorizados, a segunda se sustenta em práticas repetidas e naturalizadas. Nos dois casos, ou se fortalecem, de um lado, as abstrações teóricas ou de outro, as práticas, sem que os dois polos complementares e contraditórios sejam fortalecidos enquanto unidade teoria-prática na objetivação da docência, comprometendo a constituição da sua práxis pedagógica. A imitação se revela na forma do senso comum nessas duas referências, como reprodução mecânica, sem representar possibilidades de desenvolvimento profissional. Foram as referências da formação-ação do formador de professores mais recorrentes analisadas nos dados produzidos ao longo da pesquisa.

Além dessas, foi evidenciado no diagnóstico um terceiro tipo de referência da formação-ação do formador. São as referências da práxis, aquelas em que a unidade teoria-prática se objetiva na materialização do ensino: o formador se apropria de um conceito, pensa sobre ele, se produz de forma ativa com ele, produzindo também a sua organização didática. Na práxis ele desenvolve um processo revolucionário de

empoderamento, pois se humaniza por meio da apropriação sócio-histórica do conhecimento e se produz ativamente, o que implica na compreensão de que não se trata de apenas memorizar conceitos relacionados ao ensino, mas apreender suas características essenciais no confronto com experiências e conhecimentos precedentes para resolver problemas atuais que se apresentam no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, ele transforma-se, desenvolve-se.

Compreender as três referências da formação-ação do formador de professores possibilitou encaminhar a intervenção didático-formativa, orientada para ampliar as possibilidades de o formador de professores objetivar-se tendo as referências da práxis como parâmetro do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

III – Apropriação teórico-prática de conceitos na formação de professores

A constituição da práxis do formador de professores por meio da apropriação teórico-prática possibilitou analisar que os processos formativos não podem ficar limitados às abstrações teóricas. A docência se materializa no confronto com problemas e necessidades reais do âmbito do ensino, o que implica em entender que a formação deve oportunizar a construção de conceitos que ajudem no encaminhamento desses problemas.

A práxis se constitui na vivência da teoria, na criação de possibilidades didáticas nela fundadas, compreendendo esse movimento como constituidor também da formação. Portanto, a vivência da teoria deve ser intencional, presente ao longo do processo formativo, não uma ação solitária do formador de professores após as abstrações teóricas, realizadas a parte, posterior à formação, já no exercício da profissão docente. A produção dos dados da pesquisa possibilitou concluir que a formação deve ajudar construir a prática alicerçada na teoria, no mesmo movimento formativo e não em momentos excludentes entre si.

Por isso formação e constituição da práxis pedagógica devem ocorrer num

processo de apropriação teórico-prática, no qual aquele que coordena precisa estudar, planejar, orientar e avaliar junto com os professores envolvidos, vivências com a teoria, pautadas em suas necessidades reais. Os formadores de professores precisam se apropriar de conceitos que ampliem suas possibilidades de criação da organização didática, fazendo do seu método de ensino também o seu conteúdo, orientado para o desenvolvimento dos estudantes.

A apropriação teórico-prática implica na necessidade do professor ter uma relação ativa com os conceitos estudados. Isso significa orientar o processo formativo para que seja possível, o tempo todo, diagnosticar as sínteses conceituais elaboradas pelos professores nas situações do ensino planejadas e implementadas, de forma a avançar rumo ao que precisa ser superado, tendo em vista o desenvolvimento profissional.

IV – A imitação-criação no contexto da formação e do desenvolvimento profissional docente

A análise dos dados da pesquisa possibilitou concluir que o professor, ao longo da formação, se constitui em processos de imitação-criação. Imitação e criação são conceitos empregados por Vigotski ao longo de sua obra, para explicar processos psíquicos indicadores do desenvolvimento humano. Com eles é possível compreender possibilidades de superação em diferentes estágios da constituição sócio-histórica do homem, mediante sua atividade consciente e voluntária. São conceitos presentes na obra vigotskiana, em diferentes momentos de sua intensa vida produtiva.

Em um dos encontros da ação de instrumentalização/formação, etapa da intervenção didático-formativa, a professora participante da pesquisa, que recebeu o nome fictício de Santana vivenciou uma aula em que foi proposto o estudo: “formação de conceitos”, com base na teoria de Vigotski (2007). A aula foi

organizada tendo como referência a questão: “*A partir da definição: formação de conceitos, que elementos essenciais e suficientes colaboram em sua definição? Vamos discutir a rede conceitual que se forma*”. Nos encontros seguintes a professora retomou a experiência, pois havia sido significativa. Ela expressou sua preocupação em planejar as próprias aulas junto aos estudantes com base nos conceitos da teoria histórico-cultural. Ao mesmo tempo, se sentiu encorajada a pensar em propostas que pudesse coordenar, tomando como subsídio as experiências anteriores relacionadas ao estudo da “*formação de conceitos*”.

A orientação que Santana vivenciou para estudo da “*formação de conceitos*” serviu para ela como importante instrumento de instrução (VIGOTSKI, 2007), possibilitando, assim, imitar aquilo que se aprende em suas bases essenciais. A professora, ao longo da intervenção didático-formativa, foi produzindo suas sínteses, seja no planejamento ou realização de suas aulas, procurando materializar sua compreensão criativa dos conceitos apreendidos.

Durante o processo investigativo, foi possível perceber que o processo de imitação não ocorre somente com as crianças em situação de aprendizagem, já que isso ocorre também entre os adultos. Santana pôde experimentar isso, num movimento que foi dinâmico e favoreceu seu desenvolvimento docente. A professora, com base no processo de imitação enquanto referência para a sua apropriação de conhecimento pôde materializar sua atividade docente criativa, orientada pela intencionalidade e fundada no conhecimento científico da docência, fazendo do processo de ensino uma atividade intelectual.

No processo formativo empreendido foi possível compreender que a imitação forma unidade dialética com a criação para constituir o docente, pois imitar não se restringe a repetir de forma mecânica determinada prática docente experimentada ou conhecida por intermédio de outros. Para além dessa perspectiva, imitar pressupõe, simultaneamente, criar, reelaborar outra prática, consciente de fundamentos teórico-práticos e intencionalidades. Isso ocorreu no processo de intervenção didático-

formativa e, portanto, em condições de ensino-aprendizagem. A imitação foi criadora e transformou sujeitos e objetos envolvidos desde a sua gênese.

Imitação e criação constituem uma unidade na formação de professores e é contraditória, pois a criação ou atividade criadora do homem, aquela em que se cria algo novo leva em conta as referências anteriores, já que o homem não cria no vazio. (VIGOTSKI, 2009); ele produz novas combinações para a sua existência sob a base do que já foi produzido.

Encorajada pelo estudo dos nexos conceituais em torno da “formação de conceitos”, na perspectiva da teoria histórico-cultural, Santana empoderou-se e propôs-se a planejar suas aulas, tomando a teoria como fundamento. Havia ali estabelecido um processo intencional de instrumentalização teórico-metodológica da formação na unidade imitação-criação.

Esse processo foi possível, pois esteve apoiado numa instrução capaz de se deixar, ao mesmo tempo, imitar e criar. Santana materializou processo em que imitou-criou, numa reelaboração da prática pedagógica com referência anterior que trazia traços da especificidade da sua própria compreensão e capacidade criadora. Não ficou restrita a uma referência meramente empírica, se superando e, portanto, dando materialidade à unidade imitação-criação no processo de constituição da sua práxis pedagógica.

V – Algumas palavras

A pesquisa realizou um processo formativo com professores universitários orientado para o desenvolvimento, sob as bases da teoria histórico-cultural. Com a investigação foi possível confirmar que não se aprende por linearidades e sim por conexões; que o professor só se desenvolve quando atua sob bases teóricas e se produz a partir daí com novas produções. Portanto, conceitos como intervenção, unidade, experiência teórico-prática, processos de imitação-criação, precisam ganhar

espaço nas pesquisas e estudos da área educativa. Investimentos nesse tipo de pesquisa podem fortalecer a área e, sobretudo, representar possibilidades concretas de desenvolvimento de professores, pesquisadores e estudantes, num contexto em que o potencial de humanidade a ser produzido pelo homem encontra-se tão ameaçado.

Referências

LONGAREZI, A. M. *Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento*. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012 (Projeto de Pesquisa), 2012.

LONGAREZI, A.M. *Didática desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior*. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Projeto de Pesquisa), 2014.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

Recebido em fevereiro de 2017.

Aprovado em maio de 2017.

SOARES, Raquel Pereira. *O uso do blog na alfabetização*. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

Raquel Pereira Soares¹

O presente resumo é resultado do trabalho de pesquisa de mestrado intitulado “*O uso do blog na alfabetização*” realizado sob a orientação da professora Dra. Adriana Pastorello Buim Arena e defendida no ano de 2013 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A principal motivação que originou a presente investigação foi o intuito de estudar o ensino da língua portuguesa vinculada a uma prática criativa e “viva” assim como propunha o professor Celestin Freinet (1896-1966). Freinet iniciou, na escola onde trabalhava, na França, um movimento de livre expressão das crianças, em que elas e suas linguagens, como o desenho e a escrita, eram o eixo de sua pedagogia e instrumento desta expressão. Freinet se inseriu na tendência crítica da educação e inovou as práticas pedagógicas do seu tempo, pois, para ele, “a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas” (OLIVEIRA, 2002, p. 77).

Assim, Freinet começou a estudar novos métodos para uma escola mais humana e que ensinasse as crianças a partir das suas realidades e curiosidades, na qual o professor teria um papel fundamental de observador e interventor nas aprendizagens. Baseado nestes princípios ele propôs o jornal escolar como método de ensino da língua escrita.

¹ Doutoranda do PPGED/FACED/UFU, Brasil. E-mail: raquel.psoares@yahoo.com.br

Inspirado no trabalho do Freinet, no início da pesquisa, a intenção era a de inserir a prática de leitura do jornal na escola investigada e, posteriormente, produzir um jornal escolar com as crianças. Porém inserção da pesquisadora no contexto da escola, as observações realizadas durante as aulas da professora da turma, possibilitaram ampliar o olhar sobre as práticas de ensino da escrita, problematizá-las e, assim, tomar a decisão de desenvolver o trabalho proposto neste estudo.

Logo, o problema de pesquisa emergiu do contexto específico de uma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública e de uma realidade em que crianças, em processo de alfabetização, esporadicamente faziam produção de texto. Outros dois aspectos importantes diagnosticados no contexto estudado foram o uso exclusivo do livro didático, ou atividades extraídas dele como suporte de leitura e de escrita, e o uso do computador, no laboratório de informática, especificamente para jogos e atividades transpostas de manuais de ensino. Diante destes fatos, a proposta de pesquisa foi a de investigar a produção de texto a partir do estudo de um dos elementos que compõem a notícia, o lide, com crianças que ainda não dominavam o código convencional da escrita.

Assim, foi proposta, em uma sala de segundo ano do ensino fundamental, de uma escola da cidade de Uberlândia, Minas Gerais uma investigação para analisar como a construção de um *blog* pôde contribuir no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de sujeitos em processo de alfabetização.

O objetivo principal foi analisar os impactos da construção de um *blog* no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de sujeitos em processo de alfabetização. Já os objetivos específicos foram identificar as práticas de ensino presentes no processo de aprendizagem da escrita na escola estudada; motivar o interesse pela leitura do jornal; analisar o uso do computador como instrumento mediador na produção de texto; avaliar a produção de texto a partir do estudo de um gênero; analisar os impactos desta investigação no contexto pesquisado.

Optou-se pelos princípios da pesquisa-ação como metodologia de investigação e pelo método interpretativo centrado sobre os sinais ou indícios dos dados. Pimenta (2005, p. 523) assinala que “a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto”, no caso desta pesquisa, os sujeitos tinham objetivos em comum, a produção de lides em meio digital para posterior construção de um *blog*.

Por entender a pesquisa-ação como uma metodologia que ouve os sujeitos envolvidos e que interfere no meio pesquisado, esta investigação não se limitou aos aspectos teóricos e burocráticos das pesquisas educacionais. No intuito de investigar mais de perto a realidade, estabeleceu-se uma relação participativa entre a pesquisadora e os alunos, e eles se tornaram também organizadores de toda a prática efetivada no processo investigativo.

Utilizamos como procedimentos de coleta e de construção dos dados a observação; no início da investigação, a entrevista semiestruturada; no início e no final do projeto, com os alunos, e ao final, com a professora alfabetizadora e um plano de ação, eixo central da pesquisa.

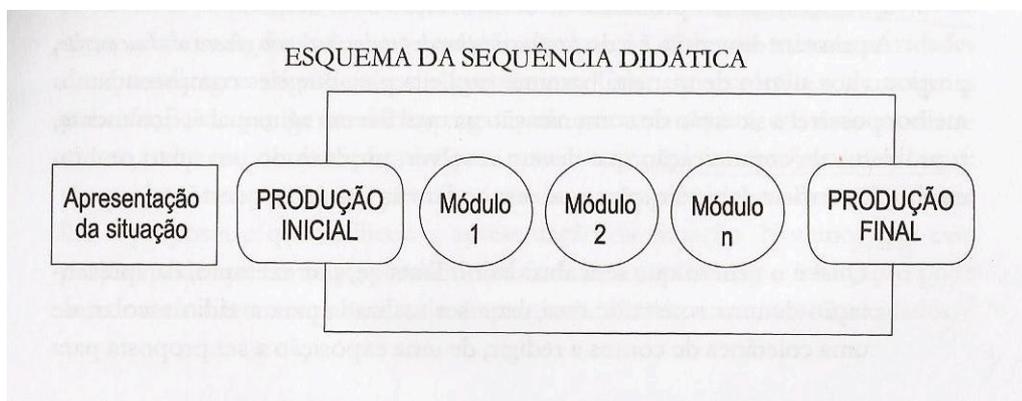
O plano de ação foi pensado e estruturado a partir da metodologia de ensino da sequência didática. Segundo Schneuwly e Dolz (2011), o uso da sequência didática é recomendado quando se pretende ensinar um gênero oral ou escrito por meio de uma sequência sistemática e organizada de atividades. Para eles, uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, facultando-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 83). Por isso, o trabalho com sequências didáticas possibilita abordar gêneros textuais que o aluno ainda não domina, permitindo-lhe o acesso a práticas de novas linguagens.

Nesse contexto, justificou o uso da sequência didática, pois se pretendia ensinar às crianças um novo gênero textual, o lide, para postar no *blog*. Além disso, a

pesquisadora apropriou-se da estrutura da sequência didática para organizar e sistematizar as aulas. Outro aspecto que favoreceu seu uso foi o planejamento flexível que a sequência permite, as atividades puderam ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos nos momentos escolhidos para o trabalho.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), a sequência didática é organizada em quatro etapas distintas. São elas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final.

IMAGEM 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 83)

A partir da proposta apresentada acima, as atividades do plano de ação foram organizadas, como mostra o quadro 1.

QUADRO 1: Organização da sequência didática do plano de ação

<p>Apresentação da situação</p>	<p>Apresentar os jornais de pequena e de grande circulação para as crianças: jornal <i>Correio</i>, <i>Folha de São Paulo</i> e jornal <i>Correio on-line</i>; Mostrar a proposta de fazer um jornal <i>on-line</i>, com a produção de textos das crianças, em formato de um <i>blog</i>. Mostrar como se cria um <i>blog</i> na <i>internet</i>; Definir o nome do jornal no <i>blog</i>; Identificar os diferentes cadernos que compõem um jornal impresso e <i>on-line</i>; Definir os cadernos e assuntos que o jornal irá abordar no <i>blog</i>; Conhecer a estrutura da primeira página (PP) do jornal. Localizar as notícias nas páginas internas (PI) dos jornais a partir da PP.</p>
--	---

	Organizar as duplas para as escritas dos lides; Desenhar o plano de fundo do <i>blog</i> .
Produção inicial	Produzir/escrever o primeiro lide – produção inicial do texto escrito.
Módulo 1	Conhecer os elementos que constituem os parágrafos iniciais de um texto de notícia; Estudar os tipos de textos presentes no jornal.
Módulo 2	Escrever, corrigir e postar os lides.
Módulo 3	Mostrar a máquina de escâner para as crianças e explicar a funcionalidade dela.
Módulo 4	Explicar sobre as tirinhas e os elementos constitutivos do gênero pretendido; Mostrar as diferenças entre tirinha e quadrinho; Explicar o caráter humorístico presente nas tirinhas; Apresentar os diferentes tipos de balões existentes nos quadrinhos; Analisar as tirinhas com fala e sem fala; Escrever as tirinhas.
Módulo 5	Corrigir e reescrever as tirinhas; Postar no <i>blog</i> .
Produção final	O <i>blog</i> : http://jornaldasala11.blogspot.com.br/

Fonte: as autoras.

Os módulos foram organizados de acordo com a temática das aulas, no entanto alguns deles foram desenvolvidos em três ou quatro horários de cinquenta minutos. A escrita dos lides e das tirinhas, no laboratório de informática, é um exemplo disso, durante um mês a pesquisadora foi à escola três vezes por semana e permaneceu durante quatro horários por dia na instituição. Isso foi necessário para não romper com o processo criativo da produção de texto.

Ao final do trabalho, baseados nos estudos da escola de Vigostki, entendemos, que o *blog* – usado neste trabalho como meio para publicar as produções das crianças - despertou nos alunos a necessidade de escrever e, conseqüentemente, motivou-os para tal ação, permitindo-lhes conhecer e realizar a leitura do jornal e produzir textos significativos para eles. O uso do computador, neste caso, configurou-se como um instrumento, mediador da escrita, possibilitando conhecer uma nova forma de escrever e se comunicar com a sociedade.

Os objetivos listados no início desta dissertação, como motivar o interesse pela leitura do jornal e analisar o uso do computador como instrumento mediador na produção de texto, foram contemplados, pois, durante a realização da segunda entrevista as crianças afirmaram que passaram a utilizar o jornal como suporte para leitura, fato que não ocorria antes, e que o computador os ajudou e facilitou no momento de produzir o texto por disponibilizar todas as letras e outros sinais gráficos no teclado no momento da escrita.

Diante dos dados coletados no decorrer da pesquisa, é possível assegurar que a inserção do jornal naquela sala de aula ampliou o interesse das crianças pela leitura do material e as estimulou a procurar este suporte. Além disso, ler um material que fale da cidade, do bairro ou, até em alguns casos, da rua em que se mora, desperta o interesse da criança para aspectos que ela vive, experimenta e ouve seus familiares comentar. A leitura do jornal insere o aluno na vida social e lhe permite conversar e refletir de forma autônoma sobre o assunto.

Destacamos, ainda, que a prática da leitura de um material do meio social na escola, além de ligar a vida com a instituição de ensino, contribui com práticas de letramento as quais se configuram como um meio importante na alfabetização das crianças. Entende-se aqui o letramento como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de usar a leitura e a escrita em práticas sociais, portanto, se a criança aprende a usar o jornal de forma autônoma, ela se insere em uma prática milenar de leitura.

Ressaltamos que, devido ao tempo destinado à conclusão do mestrado, o *blog* não foi usado em todas as suas possibilidades, pois, no momento em que íamos começar a interação com o internauta visitante, as crianças já estavam encerrando o ano letivo de 2012, e ao retornar a escola no início de 2013, algumas crianças havia saído da escola e a sala de aula não permaneceu com a mesma configuração em decorrência do processo de remanejamento entre as turmas, que ocorreu na escola.

No entanto, o uso do *blog*, como instrumento de publicação dos textos, foi utilizado com ênfase em toda a sua potencialidade.

O trabalho em duplas também foi outro ganho desta pesquisa, pois ele propiciou as trocas de saberes entre as crianças, o ensino de estratégias de leitura e de escrita e a convivência social entre as díades. O agrupamento de crianças no ensino fundamental ainda é visto negativamente, pois, em alguns casos, é sinônimo de bagunça, no entanto, quando o trabalho é norteado por objetivos claros e estabelecido entre professores e alunos, a formação de duplas caracteriza-se como uma forma eficiente de troca de saberes.

Quanto ao intuito de avaliar a produção de texto a partir do estudo de um gênero, afirmamos que foi uma prática surpreendente para a pesquisadora. Ao ingressar na escola, a maior insegurança era que as crianças não conseguissem escrever o lide para o *blog*, por dois motivos, primeiro, pela ausência da prática de produção de textos na escola, e segundo, pela presença de diferentes níveis de alfabetização entre elas. Após leituras de pesquisas sobre o trabalho com os gêneros em classes de alfabetização e durante o desenvolvimento da pesquisa, as aulas e as atividades da sequência didática, e diante do constante interesse das crianças para escrever usando o computador, a insegurança desapareceu, e a prática, aliada à teoria, comprovou que os gêneros possibilitam às crianças se tornarem bons produtores de textos, por inserir os alunos em práticas sociais e reais de escrita, e bons leitores, pela necessidade de realizar leituras dos modelos sociais já existentes.

Em relação às práticas de ensino identificadas no processo de aprendizagem da escrita, pode-se avaliá-las como desvinculadas das práticas sociais presentes em nossa sociedade. As atividades desconsideram a língua como uma unidade em movimento e em constante transformação, pois se limitavam ao uso contínuo do livro didático e de textos pré-fabricados - com o intuito de ensinar uma família silábica - como modelo de escrita.

No entanto não temos aqui a intenção de desmerecer a prática de ensino das professoras alfabetizadoras, nem o intuito de impor uma nova forma de ensinar as crianças a produzir textos, mas, sim, de expor os dados, de uma investigação que contribuiu de forma única e singular no processo de aprendizagem das crianças envolvidas nesta pesquisa.

Ao considerar os pressupostos da teoria histórico-cultural de que cada sala de aula é única e está vinculada a um contexto que é específico de determinada época e lugar, e que os interesses e os motivos de escrever dos alunos podem variar de acordo com este contexto, não podemos impor ao leitor que o trabalho realizado nesta investigação, exatamente como foi, seja a melhor forma de ensinar para uma classe que não seja aquela em que este estudo foi desenvolvido. Este trabalho não tem por objetivo apontar caminhos, nem a intenção de estabelecer uma forma de trabalho pedagógico para a sala de aula, porém acreditamos que, diante dos apontamentos relatados, proponha uma reflexão acerca da inserção de novos suportes de leitura como o jornal e o uso do computador como instrumento que media a prática da escrita na escola.

O processo de aprender a escrever é moroso, longo e complexo, constitui-se por diversas operações repetitivas de planejamento, textualização e revisão. Na escola, espera-se que as crianças produzam texto em um tempo muito breve e que seja a versão final do texto, mas, ao contrário disso, escrever uma redação é uma tarefa difícil que requer tempo, rascunhos e diversas revisões. Escrever é reescrever várias vezes, é um processo e não um produto pronto e acabado, que exige um planejamento de qualidade, permeado de várias etapas ou passos, e que permita revisar os aspectos linguísticos e estruturais do texto.

O ato de escrever precisa estar vinculado a uma necessidade, a uma utilidade como comunicar algo a alguém, explicar, informar, incentivar, convidar a um evento, expressar sentimentos, sonhos, opiniões, divertir, comover, mostrar alguma regra ou lei entre outras funções que a língua possui e assim, formar produtores de textos que

saibam comunicar por escrito com o outro alguma necessidade ou curiosidade, que reconheçam as formas sociais de uso da língua, e que consigam ser produtores da língua escrita de forma autônoma e competente.

Por fim, destacamos o objetivo de analisar os impactos desta investigação no contexto pesquisado. Após uma avaliação minuciosa de todo o processo apresentado, avaliamos como positivo o conjunto de ações realizadas neste trabalho de investigação, os estudos, pesquisas e intervenções realizadas, pois as ações desenvolvidas no plano de ação contribuíram de forma única e singular na formação profissional da pesquisadora e ampliou seu olhar para o ensino da língua escrita. A professora alfabetizadora 2, que também acompanhou a aplicação da sequência didática, também afirmou, em entrevista concedida a esta pesquisa, que a vivência e a troca de experiência com o este trabalho lhe permitiu repensar sua prática de ensino da escrita e incluir nela novas formas de trabalho na sala de aula.

Como metodologia investigativa, a pesquisa-ação é uma opção metodológica, que permite, ao pesquisador e ao pesquisado, construir juntos novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas práticas, pois se trata de uma reflexão crítica, coletiva e contextualizada historicamente, na qual ambas se tornam sujeitos da ação investigadora.

Referências

FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007

_____. *Como usar o jornal na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

CALIL, E. A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 24-45, jan./jun. 2012.

_____. Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set. 2012a.

FREINET, C. *O Jornal Escolar*. São Paulo: Martins Fontes Lisboa: Estampa, 1974.

FREINET, C.; BALESSÉ, L. *A leitura pela imprensa na escola*. Lisboa: Dina livros, 1977.

FREITAS, M. T. A. *Escrita teclada: uma nova forma de escrever?* Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1011t.pdf>>. Acesso 08 set. 2012.

HERR, N. *Aprendendo a ler com o jornal*. Belo Horizonte: Dimensão, 1988.

_____. *100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula*. Belo Horizonte: Dimensão, 1994.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-120.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3 ed. Campinas: Mercado das letras, 2011.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª ed. São Paulo: Icone, 1988. cap. 6, p. 103-118.

Recebido em janeiro de 2017.

Aprovado em Maio de 2017.

Diretrizes para Autores

1. Não há custos para os autores na submissão e publicação de seus artigos na revista **Obutchénie**.
2. Informamos que todos os textos submetidos à revista **Obutchénie** são escrutinados para o impedimento de plágio.
3. A Revista **Obutchénie** aceita para publicação artigos inéditos em sua especialidade: didática desenvolvimental e psicologia pedagógica na perspectiva histórico-cultural, conforme temáticas definidas para publicação (no caso dos números temáticos), por meio da aprovação de propostas.
4. A Revista **Obutchénie** aceita trabalhos digitalizados em português, espanhol e inglês, respeitados os padrões ortográficos vigentes em cada caso. Os textos deverão estar acompanhados de resumo e palavras-chave (no idioma do texto) e de *abstract* e *keywords* em inglês. Todos os artigos devem estar formatados segundo o padrão da folha de estilos da revista, disponível aqui.
5. Ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está/estarão automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, seguindo as diretrizes *Creative Commons* adotadas pela revista; o autor concorda com as diretrizes editoriais da Revista **Obutchénie** e, além disso, assume que o texto foi devidamente revisado.
6. Dois membros da Comissão Científica (ou pareceristas *ad hoc*, caso o assunto do material não se encaixe nas áreas de especialidade dos membros da comissão) emitirão parecer sobre os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgarem necessárias. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro membro da Comissão Científica ou a um parecerista *ad hoc*.
7. Depois da análise, os trabalhos serão devolvidos aos autores, juntamente com cópia dos pareceres. Os trabalhos que requererem alterações serão encaminhados aos autores para procederem às modificações sugeridas e, num prazo de trinta dias, os textos corrigidos devem ser enviados de volta à Revista.
8. Haverá uma segunda (ou terceira) rodada(s) de avaliação para todos os trabalhos para os quais os pareceristas requisitaram revisão.
9. Será permitida a publicação de um artigo por autor(es) ou co-autor (es) em cada número da revista.
10. Para evitar endogenia, a revista não aceitará uma porcentagem maior que 20% dos trabalhos de cada edição de autores que sejam provenientes da

Universidade Federal de Uberlândia. Caso esse patamar seja atingido, os trabalhos considerados serão os primeiros recebidos.

Das normas para a apresentação dos originais

Art 20° As matérias deverão atender às seguintes configurações (baixar folha de estilo da revista):

Tamanho do papel: A4;

Margens: superior e inferior (3 cm), direita e esquerda (2,5 cm);

Fonte: Century Schoolbook;

Tamanho: corpo 12;

Espaçamento entre linhas: 1,5;

Citações acima de 3 linhas: recuo de 4 cm, tamanho 11, espaçamento simples;

Citações abaixo de 3 linhas: no corpo do texto, entre aspas;

Citações diretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação e da indicação do número de página (Mumford, 1949, p.513).

Citações indiretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação (Barbosa, 1980).

Resumo/Abstract: sem recuo, títulos em negrito, tamanho 10;

Notas de rodapé: sem recuo, tamanho 10. As notas de rodapé devem figurar necessariamente ao pé das páginas onde seus índices numéricos aparecem.

Financiamento: referências a agências de fomento que apoiam os trabalhos devem ser apresentadas em nota de rodapé na primeira página do texto.

Art. 21° Os trabalhos deverão respeitar a seguinte estrutura:

a) **Título** centralizado, seguido da tradução do título para o inglês, centralizada (no caso de um artigo em inglês, tradução para o português);

b) **Resumo**, no idioma do texto (entre 100 e 250 palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples;

c) **Palavras-chave** (até cinco), uma linha abaixo do resumo, em maiúscula, separadas por ponto;

d) **Abstract e keywords** duas linhas abaixo das palavras-chave, no caso de textos em inglês, a tradução seria para o português.

e) **Texto**: duas linhas abaixo das **keywords**, em espaçamento 1,5 e sem espaçamento entre parágrafos; os **subtítulos** correspondentes a cada parte do texto deverão figurar à esquerda, em negrito e sem adentramento, sendo numerados (numeração romana) desde o início (com exceção da introdução e das referências).

f) **Referências** duas linhas abaixo do texto, sem adentramento, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto, seguindo as normas da ABNT. Após as referências, é facultativo apresentar a **bibliografia**, com a indicação das obras consultadas ou recomendadas, não

referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica, seguindo as normas da ABNT.

Abaixo, alguns exemplos de como proceder:

Livros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de livros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Dissertações e teses

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artigos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicação On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º As matérias devem seguir as seguintes orientações específicas:

I – Para artigos:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) refletir a existência de um problema relevante;
- c) significar algum tipo de avanço na reflexão ou na ciência;
- d) ter um posicionamento do autor sobre o tema em questão;
- e) apresentar suporte científico e/ou citações bibliográficas corroborando as principais afirmações enunciadas;
- f) ter claro suporte de referências;
- g) evitar excesso de citações e afirmativas sem respaldo nos fatos ou em obras de referência;
- h) apoiar-se em argumentos consistentes;
- i) apresentar coerência textual e correção gramatical;
- j) atender às normas da ABNT.

II – Para biografias:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a pensadores de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara caracterização da vida do pensador em foco, bem como de suas principais contribuições para as áreas de interesse da Revista

III – Para resenhas:

- a) ter, no máximo, 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a obras de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara noção da obra, de seu autor, das ideias nela contidas, bem como o posicionamento do resenhador e sua recomendação ou não da obra;

IV – Para entrevistas:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a personalidades que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- c) tratar de conteúdo de cunho acadêmico-científico que tragam contribuições para o foco da Revista
- d) estar acompanhada de documentação comprobatória da aprovação do entrevistado para sua publicação

V – Para dossiês:

- a) reunir até 6 textos, que atendam às normas apresentadas para submissão de artigos;
- b) serem organizados e propostos por especialistas nas áreas de interesse da Revista, a partir de temáticas afins que coadunam as discussões dos diferentes artigos apresentados;
- c) ter aprovação prévia da Diretoria;
- d) ter a publicação de cada texto condicionada à sua aprovação por pareceristas, indicados pela Diretoria, seguindo os critérios de avaliação estabelecidos para as colaborações.

VI – Para traduções:

- a) respeitar o número de páginas do original, correspondente a aproximadamente a extensão de um artigo científico;
- b) ser de autoria de personalidades de reconhecimento acadêmico e intelectual nas áreas de interesse da Revista;
- c) referir-se a textos acadêmico-científico que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- d) garantir o caráter inédito da tradução na língua portuguesa;
- e) apresentar rigor técnico, que preserve a legitimidade do teor contido no original;
- f) ter sua publicação condicionada à revisão técnica indicada pela Diretoria, com os créditos do revisor na publicação;

- g) ter a publicação condicionada à sua aprovação pela Diretoria.
- h) estar acompanhada de documentação comprobatória de cessão de direitos autorais.

VII - Para Resumo de teses e dissertações:

- a) ter entre 6 (seis) e 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) tratar-se de temática de interesse e relevância para o escopo da Revista;
- c) conter dados relevantes, que representem o avanço na ciência na área de interesse da Revista;
- d) trazer de forma clara o problema, os objetivos, a fundamentação teórico-metodológica, os principais resultados, bem como as conclusões da pesquisa desenvolvida.

Art 23º As normas acima devem ser integralmente seguidas; caso contrário, os textos enviados não serão considerados para avaliação.

Instructions to authors

1. The **Obutchénie** Journal does not charge fees for the submission and publishing of articles.
2. All submissions to the **Obutchénie** Journal are screened in order to verify the originality of content and to avoid plagiarism.
3. **Obutchénie** accepts only unpublished texts on investigations related to Developmental Education and Educational Psychology according to the Cultural Historial approach. In case of Special and Thematic issues, the authors are asked to submit only originals essays on the approved topics.
4. The journal accepts contributions in Portuguese, Spanish and English. Authors should give careful thought to how they present their findings. They may be communicated clearly and accordingly to a proper use of language. All originals submitted to publication should have Abstract and Keywords related to the subject, in Portuguese or Spanish, and in English. The texts must follow the **Obutchénie** standards for publication found here.
5. The publication implies on transferring all copyrights to **Obutchénie**, under a *Creative Commons* license. When submitting a text, the author automatically agrees to the Editorial Guidelines and assumes the manuscript was properly reviewed for publication.
6. Two referees from the Scientific Board (or ad-hoc reviewers, should the paper require careful review beyond the field of expertise of the Board members) will evaluate the original text, approving it or recommending revisions. In case of divergence of views, the text will be sent to a third evaluator (ad-hoc, or Board member) for arbitration.
7. The article will be returned to the author after its analysis, accompanied by the referee's comments. Texts requiring review will be sent to authors to adhere to the suggestions. The revised article must be resubmitted to **Obutchénie** within 30 days.
8. The text will be sent to a second or third evaluation if the referee suggests changes and/or corrections.
9. Author(s) and coauthor(s) may submit a single article per number of the **Obutchénie** Journal.
10. In order to avoid academic inbreeding, the maximum amount of articles accepted from the Universidade Federal de Uberlândia is 20% for each number. Should this percentage be reached, the articles will be given priority for the next edition.

Pre-submission guidelines

Art 20° All issues must respect the following configurations (download the Journal's Style Standards): the paper size is A4 and the margins should be set at 3 cm (top and bottom) and 2,5 cm (left and right). The font is Century Schoolbook, size 12, with 1.5 line and paragraph spacing.

Citations up to three lines should be placed in the text, with quotation marks. Direct (or literal) citations must include (in brackets) the author's surname with the first word in capital letters, followed by the year and page, and separated by a comma (Mumford, 1949, p. 513). Indirect citations: when the author is cited in the text, place the author's surname and year in brackets (Barbosa, 1980).

Abstract: no recoil, in bold, size 10.

Footnotes: no recoil, size 10, aligned in the bottom of the page.

Authors should also indicate whether the research was financed in a footnote located in the first page.

Art. 21° All articles should respect the following pattern:

- a) **Title:** located in the front page, followed by its translation to English or Portuguese (in case of an English original text). Both must be centralized;
- b) **Abstract:** in the text's idiom of preference (from 100 up to 250 words), two lines below the title, single space, without indenting;
- c) **Keywords:** up to five, a line below the Abstract, uppercase, separated by commas;
- d) **Abstract and Keywords:** two lines below the Keywords. In case of texts written in English, the translation should be to the Portuguese language.
- e) **Text:** two lines below the Keywords, 1.5 spacing, without paragraph spacing. Subtitles must be aligned to the left, in bold, without indenting, and be numbered (Roman numeric system) since the beginning (with the exception of the Introduction and References sections);
- f) **References:** all documents cited in the text should be included in the Reference section, which must be ordered two lines below the text, without indenting, according to alphabetical and chronological orders. The standards of references follow the most current patterns of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). The presentation of **Bibliography** is optional. Once enclosed, this section should come after the References, with the indication of the works consulted and/or recommended, and must also follow alphabetical and chronological orders, as well as the ABNT patterns.

Below are some examples on how to proceed:

Book

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Book chapter

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Theses and dissertations

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Published papers – printed journals

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Conference paper

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Online material

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Available in <http://www.oglobo.com.br>. Access on May 19 1998.

Art 22º Texts must adhere to the following specific guidelines:

I – Articles

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Investigate a relevant problem;
- c) Generate scientific or theoretical/investigative knowledge;
- d) Present a critical point of view from the author, regarding the subject matter;
- e) Offer scientific support and/or bibliographical citations validating the main affirmations set out on the text;
- f) Be clearly supported with references;
- g) Avoid inessential citations and affirmations that do not rely on facts or references;
- h) Sustain valid arguments and consistent sets of proposition;
- i) Exhibit coherence and accuracy in the use of language;
- j) Follow ABNT standards.

I – Biographies

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;

- b) Refer to thinkers or scholars of interest to Education and Educational Psychology;
- c) Submit a clear characterization of the thinker's life, as well as the thinker's major contributions to the areas of interest of **Obutchénie**.

III – Critical reviews

- a) Be up to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to works on Education and Educational Psychology;
- c) Present a clear perception of the work, its author and its ideas, as well as the reviewer's position in regard to recommending or not the work.

IV – Interviews

- a) Be up to 25 (twenty-five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to personalities that bring forth significant contributions to the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Address academic and scientific contents that are relevant to **Obutchénie**;
- d) Be accompanied with supporting documentation from the interviewee, exhibiting the approval for publication.

V – Dossier

- a) Assemble no more than 6 (six) texts that meet the guidelines for article submissions;
- b) Be organized and suggested by specialists in **Obutchénie**'s areas of interest, based on correlated subject issues that link the articles' discussions;
- c) Have prior approval from the Board;
- d) Have each text approved by referees indicated by the Board, in accordance with evaluation criteria for collaborations.

VI – Translations

- a) Respect the amount of pages of the original text, which must correspond approximately to the extension of a scientific article;
- b) Be originally written by personalities with academic and scientific renown in the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Refer to academic and scientific texts that contributes to the areas of interest of **Obutchénie**;
- d) Guarantee originality in the translation to the Portuguese language;
- e) Present technical accuracy, while authentically preserving the original content;
- f) Have its publication conditioned to the technical review of the Board, with a mention to the reviewer;
- g) Have its publication conditioned to the approval of the Board;
- h) Be accompanied by a copyright license or assignment statement.

VII – Thesis or dissertation summary

- a) Be from 6 (six) to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Be relevant and related to **Obutchénie**'s areas of interest;
- c) Contain significant data that represent the advance in **Obutchénie**'s areas of interest;
- d) Bring forward the problem, the research objectives, the theoretical and methodological rationale, the main results, as well as the research conclusions.

Art 23° The submission of texts must meet all previous standards in order to be considered for evaluation.

Directrices para Autores

1.No hay costo para los autores en la sumisión y publicación de sus artículos en la revista **Obutchénie**.

2.Informamos que todos los textos sometidos a la revista **Obutchénie** son escrudiñados para el impedimento de plagio.

3.La Revista **Obutchénie** acepta para publicación artículos inéditos en su especialidad: didáctica desarrolladora y psicología pedagógica en la perspectiva histórico-cultural, conforme las temáticas definidas para la publicación (en el caso de los números temáticos), por medio de la aprobación de propuestas.

4.La Revista **Obutchénie** acepta trabajos digitados en portugués, español e inglés, respetando los patrones ortográficos vigentes en cada caso. Los textos deberán estar acompañados de resumen y palabras clave (en la lengua del texto) y de *abstract* e *keywords* en inglés. Todos los artículos deben estar formateados según el padrón de la hoja de estilos de la revista, disponible aquí.

5.Al enviar el material para publicación, el (los) autor(es) está/estarán automáticamente abriendo mano de sus derechos autorales, siguiendo las directivas *Creative Commons* adoptadas por la Revista; el autor está de acuerdo con las directrices editoriales de la revista **Obutchénie** y, además de eso, asume que el texto fue debidamente revisado.

6.Dos miembros de la Comisión Científica (o pareceristas ad hoc, en caso de que el asunto del material no se encaje en las áreas de especialidad de los miembros de la comisión) emitirán parecer sobre los trabajos, aprobándolos o sugiriendo las alteraciones que consideren necesarias. En el caso de un parecer ser favorable y otro contrario, el trabajo será enviado a un tercer miembro o a un parecerista.

7.Después del análisis, los trabajos serán devueltos a los autores, juntamente con copia de los pareceres. Los trabajos que requieren alteraciones serán encaminados a los autores para proceder con las modificaciones sugeridas y, en un plazo de treinta días, los textos corregidos deben ser enviados de vuelta a la Revista.

8.Habrà una segunda (o tercera) rodada(s) de evaluación para todos los trabajos para os cuales los pareceristas indicaron revisión.

9.Será permitida la publicación de un artículo por autor(es) o co-autor (es) en cada número de la revista.

11.Para evitar endogenía, la revista no aceptará un índice mayor que 20% de los trabajos de cada edición de autores que sean provenientes de la

Universidad Federal de Uberlandia. En el caso de que esa medida sea alcanzada, los trabajos considerados serán los primeros recibidos.

De las normas para la presentación de los originales

Art 20° Las materias se deberán atender a las siguientes configuraciones (debajo hoja de estilo de la revista):

Tamaño del papel: A4;

Margen: superior e inferior (3 cm), derecha y izquierda (2,5 cm);

Fuente: Century Schoolbook;

Tamaño: cuerpo 12;

Espacio entre líneas: 1,5;

Citación arriba de 3 líneas: retroceso de 4 cm, tamaño 11, espacio simple;

Citación debajo de 3 líneas: en el cuerpo del texto, entre aspas;

Citación directa: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación y de la indicación del número de página (Mumford, 1949, p. 513).

Citación indirecta: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación (Barbosa, 1980).

Resumen/Abstract: Sin retroceso, títulos en negrito, tamaño 10;

Notas de pie de página: sin retroceso, tamaño 10. Las notas de pie de página deben figurar necesariamente al pie de las páginas donde sus índices numéricos aparecen.

Financiamiento: referencias a agencias de fomento que apoyan los trabajos deben ser presentadas en nota de pie de página en la primera página del texto.

Art. 21° Los trabajos deberán respetar la siguiente estructura:

a) **Título** centralizado, seguido de la traducción para el inglés, centralizado (en el caso de un artículo en inglés o español, traducción para el portugués);

b) **Resumen**, en el idioma del texto (entre 100 y 245 palabras) dos líneas abajo del título, sin retroceso y en espacio simple;

c) **Palabras clave** (hasta cinco), una línea debajo del resumen, en mayúscula, separadas por puntos;

d) **Abstract** y **keywords** dos líneas debajo de las palabras clave, en el caso de textos en inglés y español, la traducción sería para el portugués;

e) **Texto**: dos líneas debajo de las **keywords**, en espacio 1,5 y sin espacio entre párrafos; los subtítulos correspondientes a cada parte del texto deberán figurar a la izquierda, en negrito y sin retroceso, siendo numerados (numeración romana) desde el inicio (con excepción de la introducción y de la referencia);

f) **Referencias** dos líneas debajo del texto, sin retroceso, en orden alfabética y cronológica, indicando los trabajos citados en el texto, siguiendo las

normas de la ABNT. Después de las referencias, es facultativo presentar la bibliografía, con la indicación de las obras consultadas o recomendadas, no referenciadas en el texto, también en orden alfabético y cronológico, siguiendo las normas de la ABNT.

Debajo, algunos ejemplos de como proceder:

Libros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de libros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Disertaciones y tesis

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artículos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabajos en congreso o similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicación On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º Las materias deben seguir las siguientes orientaciones específicas:

I – Para artículos:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) Expresar la existencia de un problema relevante;
- c) significar algún tipo de avance en la reflexión o en la ciencia;
- d) tener un posicionamiento del autor sobre el tema en cuestión;
- e) presentar soporte científico y/o citas bibliográficas confirmando las principales afirmaciones enunciadas;
- f) tener claro soporte de referencias;
- g) evitar exceso de citas y afirmativas sin respaldo en hechos y obras de referencia;

- h) apoyarse en argumentos consistentes;
- i) presentar coherencia textual y corrección gramatical;
- j) atender a las normas da ABNT.

II – Para biografías:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a pensadores de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara caracterización de la vida del pensador en foco, como de sus principales contribuciones para el área de interés de la Revista.

III – Para reseñas:

- a) tener, al máximo, 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a obras de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara noción de la obra, de se autor, de las ideas en ellas presente, bien como el posicionamiento del reseñador y sus recomendaciones o no de la obra;

IV – Para entrevistas:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a personalidades que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- c) tratar de contenido de cuño académico-científico que traiga contribuciones para el foco de la Revista;
- d) estar acompañada de documentación que comprueba la aprobación del entrevistado para su publicación.

V – Para dossier:

- a) reunir hasta 6 textos, que atiendan a las normas presentadas para someter los artículos;
- b) Ser organizados y propuestos por especialistas en el área de interés de la Revista, a partir de temáticas afines que comparten las discusiones de los diferentes artículos presentados;
- c) tener aprobación previa de la Dirección;
- d) tener la publicación de cada texto condicionada a su aprobación por pareceristas, indicados por la Dirección, siguiendo los criterios establecidos para las colaboraciones.

VI – Para traducciones:

- a) respetar el número de páginas del original, correspondiente a aproximadamente a extensión de un artículo científico;
- b) ser de autoría de personalidades de reconocimiento académico y intelectual en las áreas de interés da Revista;
- c) referirse a textos académico-científico que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- d) garantizar el carácter inédito de la traducción en lengua portuguesa;

- e) presentar rigor técnico, que preserve la legitimidad del tenor contenido en el original;
- f) Tener su publicación condicionada a la revisión técnica indicada por la Dirección, con los créditos del revisor en la publicación;
- g) tener a publicación condicionada a su aprobación por la Dirección;
- h) estar acompañada de documentación comprobatorio de cesión de derechos autorales.

Amanda

VII - Para Resumen de tesis y disertación:

- a) tener entre 6 (seis) y 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) tratarse de temática de interés y relevancia para el perfil de la Revista;
- c) contener datos relevantes, que representen el avance en la ciencia y en el área de interés de la Revista;
- d) traer de forma clara el problema, los objetivos, la fundamentación teórico-metodológica, los principales resultados, bien como las conclusiones de la investigación desarrollada.

Art 23° Las normas arriba deben ser integralmente seguidas; en caso contrario, los textos enviados no serán considerados para evaluación.