

# A contribuição da Situação Desencadeadora de Aprendizagem no processo de significação a partir de um gênero discursivo

## The contribution of the Trigger Learning Situation on the Process of Signification from a discursive genre

*Janaina Damasco Umbelino<sup>1</sup>  
Larissa Riboli<sup>2</sup>*

### RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo identificar como se explicita o processo de significação das ações da atividade de ensino por meio do gênero discursivo “manual de instruções”. Nosso estudo organizou-se a partir das problemáticas: como se dá a construção das significações em uma atividade coletiva? É possível desencadear um processo de significação por meio do gênero discursivo manual de instruções? Elegemos a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Atividade Orientadora de Ensino como fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram a pesquisa bibliográfica e análise dos dados. Desenvolvemos um experimento didático-formativo, a partir de uma história virtual e um jogo, com uma turma do 4º ano do ensino fundamental I – Anos Iniciais, em uma escola da rede pública de Francisco Beltrão - PR. Participaram da pesquisa 21 crianças, entre 8 a 9 anos de idade. Os resultados apontam que a tarefa de ensino desenvolvida por nós possibilitou a apropriação do conceito gênero discursivo instrucional manual de instruções e que, neste processo de resolução do problema, emergiram atos de significação novos, por meio da análise e generalização,

### ABSTRACT

The present article is a result of a master's degree research, which aimed to identify how the teaching activity's actions' process of signifying is made explicit through the instruction manual textual genre. Our study was organized based on the problems: how does the construction of meanings occur in a collective activity? Is it possible to trigger a process of signification through the instruction's manual discursive genre? We chose Historical-Cultural Theory, Activity Theory and Teaching-orientating activity as the theoretical and methodological foundations that supported the bibliographic research and data analysis. We developed a didactic-formative experiment, from a virtual story and a game, with a 4<sup>th</sup> year class of Elementary School I - Early Years, in a public school in Francisco Beltrão - PR. 21 children with ages between 8 and 9 years old participated in the research. The results showed that the teaching activity developed by us made it possible the concept's appropriation of the instructional discursive genre of instruction's manual and that, in this problem solving process, new acts of meaning emerged, through analysis and generalization, since each group produced

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora do curso de Pós-graduação em Educação e do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Francisco Beltrão/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7642-2312>. E-mail: [janaina.umbelino@unioeste.br](mailto:janaina.umbelino@unioeste.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Brasil. Formada em Pedagogia pela mesma universidade. Pesquisa financiada pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4558-1892>. E-mail: [larissa\\_riboli23@hotmail.com](mailto:larissa_riboli23@hotmail.com).

visto que cada grupo produziu seus manuais de instrução, um diferente do outro. A linguagem escrita e sua especificidade foram elementos importantes para a conclusão da atividade.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural. Teoria da Atividade. Atividade Orientadora de Ensino. Ensino da Língua Portuguesa. Processo de significação.

their own instruction's manual, one different from the other. The written language and its specificity were very important elements for the conclusion of the activity.

**Keywords:** Historical-Cultural Theory. Activity Theory. Teaching-orientteering activity. Portuguese Teaching. Signification Process.

## 1 Introdução

Falar em educação institucionalizada é um desafio constante, ainda mais para nós, professores da rede pública de ensino, uma vez que a educação escolar é um espaço contraditório. É um campo do conhecimento conflituoso, que recebe inúmeras críticas cotidianamente e enfrenta sérios problemas enraizados no sistema de ensino, que são difíceis de romper. A lógica do capital existente mascara muitos destes problemas, responsabilizando os professores, os pais e o próprio estudante pelo fracasso escolar.

Diante dessa complexa realidade, insere-se a Língua Portuguesa enquanto área do conhecimento, permeada por inúmeras discussões em âmbito nacional. As avaliações nacionais nos mostram que os estudantes brasileiros concluem o ensino básico sem atingir o nível desejado em proficiência na língua materna. Segundo os dados divulgados em 2018 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), apenas 1,62% dos estudantes do terceiro ano do ensino médio alcançaram níveis satisfatórios sobre os conhecimentos em Língua Portuguesa. Esse índice equivale a 20 mil estudantes de um total de 1,4 milhão que fizeram a prova da Saeb<sup>3</sup> em 2017.

Pensando na organização do ensino em Língua Portuguesa, encontramos na Atividade Orientadora de Ensino (AOE) uma possibilidade de pensar e organizar o ensino a partir de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), para o processo de significação no coletivo.

---

<sup>3</sup> O Saeb – Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB) é um processo de avaliação em larga escala realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Saeb oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e o aprimoramento de políticas nacionais.

Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. | Uberlândia, MG | v.4 | n.2 | p.534-561 | maio/ago. 2020 ISSN: 2526-7647 535

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo identificar como se explicita o processo de significação das ações da atividade de ensino por meio do gênero discursivo manual de instruções, tendo a Atividade Orientadora de Ensino como mediadora no processo de organização do ensino da língua materna. Nesse sentido, inicialmente apresentamos os pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino, da linguagem, contextualizamos nosso experimento didático-formativo e, finalmente, apresentamos alguns dos resultados da pesquisa de campo.

## **2 A atividade orientadora de ensino como mediadora na organização do ensino na língua materna**

De acordo com Moura (1997, p. 32), a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) “orienta o conjunto de ações em sala de aula a partir de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino negociado e definido por um projeto pedagógico”. Esses pressupostos partem da premissa de que o ensino precisa ser orientado a um fim. Este, por sua vez, exige uma base que o oriente e que tenha um planejamento estruturado e fundamentado. A AOE se fundamenta teórica e metodologicamente nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, cujo fundamento é um ensino organizado com a intencionalidade de formar, no estudante, as bases para a formação do *pensamento teórico*.

O projeto pedagógico assume tanto a formação do professor como a do estudante. São duas esferas consideradas importantes por esta proposta de organização de ensino, pois busca-se que ambos “entrem” em *atividade*; o professor na atividade de ensino e o estudante na atividade de estudo.

O ensino organizado, com fundamento na AOE, prioriza o *desenvolvimento humano*, com vistas à formação do *pensamento teórico* no sujeito em aprendizagem. Para o desenvolvimento do pensamento teórico, que é o nível de

pensamento mais elaborado, percorre-se um longo caminho, que se inicia com as crianças em idade pré-escolar. Segundo Davíдов<sup>4</sup> (1988, p. 158)

com o ingresso na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, os que estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas.

Neste sentido, a defesa em organizar o ensino com base em conhecimentos teóricos se justifica porque estes formam, na criança, as bases do pensamento teórico que, por sua vez, produz neoformações psíquicas.

Uma das características da AOE é propor um ensino a partir de situações problemas que permitam ao estudante se apropriar do movimento lógico e histórico do conceito, possibilitando aos sujeitos interagirem com o conhecimento e percorrer os caminhos que a humanidade fez ao longo da produção conceitual de determinado conteúdo. A atividade, ao problematizar e propor aos estudantes a **resolução de problemas reais**, mobiliza-os no sentido de colocar suas funções psicológicas em movimento, colocando-os como centro dos processos de ensino e de aprendizagem. O professor é aquele que organiza e orienta a atividade dos estudantes, levando-os a interagir com o conhecimento por meio de problemas a serem resolvidos.

Esses problemas são propostos pela *Situação Desencadeadora de Aprendizagem* que, segundo Moraes (2008, p. 99), “constitui-se na objetivação da atividade de ensino, a qual contempla a elaboração e a solução coletiva e a gênese do conceito”. Esse tipo de situação, fundamentada nos pressupostos de Davíдов (1988), busca a gênese do conceito, sua essência e compreendê-lo significa apropriar-se dele, internalizá-lo, e pode ser apresentada aos estudantes de três formas: pela **História Virtual**, pelo **Jogo** ou por **Situações Emergentes do Cotidiano** (MOURA et tal, 2016), que se qualificam como procedimentos metodológicos que coloquem em movimento a história do conceito a ser estudado.

A **história virtual** consiste em um texto narrativo com características de conto e com personagens, e apresenta uma situação problema que desencadeie

---

<sup>4</sup> Lê-se no original “con el ingreso a la escuela, el niño comienza a asimilar los rudimentos de las formas más desarrolladas de la consciencia social, o sea, la ciencia, el arte, la moral, el derecho, los que están ligados con la consciencia y el pensamientos teóricos de las personas” (DAVÍDOV, 1988, p. 158).

nos estudantes a necessidade da apropriação de determinado conceito. É uma narrativa com problemas a serem resolvidos. O caminho que os estudantes farão para resolver o problema se aproxima do curso que o conceito fez na história de seu desenvolvimento. As situações desencadeadoras, que envolvem o **jogo** e a *problematização de determinada situação emergente do cotidiano* como problema a ser resolvido, também têm o objetivo de colocar o estudante em atividade para resolver um problema semelhante ao que o ser humano viveu. São situações que têm o potencial de desencadear a atividade, transformando o psiquismo dos sujeitos envolvidos no processo (MOURA, et al 2016).

As situações que desencadeiam a aprendizagem são movidas por necessidades que são criadas pelo professor, por meio de sua atividade de ensino. Desse modo, isso é mais um elemento que faz com que o ensino seja organizado de tal forma que crie necessidades e motivos para aprender conceitos teóricos, colocando as crianças em interação com a cultura elaborada, apropriando-se dela significativamente por meio das mediações dos instrumentos e do outro mais experiente. O ensino cria o problema e a atividade visa à solução deste problema. Em outras palavras, as ações e operações estarão voltadas à resolução do problema. Logo, as atividades de ensino devem revelar o processo de produção do conceito, considerando seu aspecto lógico e histórico (MORAES, 2008, p. 100).

Assim, o motivo da atividade do professor é a organização do ensino de maneira que crie a necessidade da apropriação daquele conceito teórico pela criança. Ela precisa estar consciente do ato educativo. Por meio da organização do professor e das devidas mediações com o uso dos instrumentos e ferramentas, ela mobilizará as ações e as operações necessárias àquele conhecimento.

Desse modo, o papel do professor é criar a necessidade da busca pela resolução de determinado problema, cuja solução é a apropriação do conhecimento. Portanto, a AOE toma o processo de ensino e de aprendizagem como *atividade* promotora de desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, a fim de que os bens culturais sejam apropriados e sirvam de suporte para a atuação do sujeito na prática social, possibilitando o avanço da

produção humana. Além disso, “conduz ao desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos que realizam” (MOURA, et al, 2016, p. 123).

A partir dos fundamentos da AOE podemos pensar na organização do ensino da língua materna com vistas ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Primeiramente, é necessário que o docente se aproprie dos conhecimentos inerentes à língua materna para poder ensinar, uma vez que a sistematização será a expressão da atividade de ensino.

Isto significa que, ao planejar, faz-se necessário compreender os conhecimentos inerentes à língua materna em sua trajetória histórica de elaboração e apropriação pelos sujeitos. Sobre isso, Vigotski nos ensina que a língua não é mera reprodução, não é estática. Pelo contrário, é viva, carregada de significados sociais e, principalmente, é produção humana.

Tomamos a língua materna como *linguagem* e instrumento criado pela humanidade a partir da necessidade de comunicação; ela não é função biológica, ela é história e social, forjada nas relações sociais. A linguagem permeia a relação humana e é necessária para todas as atividades. Desse modo, a *linguagem* se insere nesse universo de necessidades criadas, pois “o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa” (LEONTIEV, 2004, p. 92).

O desenvolvimento da linguagem começa muito antes que a criança pronuncie sua primeira palavra. Seu processo de desenvolvimento passa por várias etapas: choro, balbucios, primeiras sílabas até chegar à palavra. À medida que o adulto brinca e conversa com o bebê, ele vai, progressivamente, desenvolvendo sua linguagem. Nessas interações entre a criança e o adulto é que a linguagem é ampliada. Seus gestos começam a ser mais complexos, a ação de apontar para algo representa alguma coisa. A qualidade das mediações ganha relevância porque, para a Teoria Histórico-Cultural, o *outro* é elemento importante para o desenvolvimento das qualidades humanas. Quanto maior for a interação com os objetos mediada pelo adulto, mais a criança se apropriará da linguagem.

A linguagem tomada a partir desses fundamentos caracteriza-se como elemento principal para o desenvolvimento humano, ou seja, cria bases para o

desenvolvimento dos sujeitos. É a partir da linguagem que a criança se apropria da cultura, compreende e age nas relações sociais em que participa.

A unidade mínima da linguagem é a *palavra*, que possui uma variabilidade de conexões acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas. Estas conexões se inserem em diferentes situações da vida humana (MARTINS, 2013, p. 167), fazendo parte do conhecimento teórico da língua materna.

Vigotski (2009, p. 466) afirma que “a palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda obra de um autor”. Desse modo, o autor nos indica que toda palavra só tem sentido inserida em algum contexto e rompe com a concepção de um ensino que reduz a aprendizagem da linguagem à uma lista de exercícios a serem resolvidos. Se a palavra é norteadora de toda ação humana e esta, por sua vez, só adquire sentido inserida em contexto, precisamos repensar o ensino da língua materna, pois devemos considerá-la em sua plenitude, que permeia todas as atividades que o ser humano realiza ao longo de sua vida.

O autor também afirma que a linguagem acontece em diferentes situações e contextos, já que cada situação exige um tipo de comunicação, uma forma de dizer algo a alguém. As situações e modos de dizer mudam com o contexto e com o momento histórico. Por isso a linguagem é viva: tratam-se de situações, contextos e histórias diferentes que exigem maneiras diferentes de se comunicar. Esse pressuposto precisa ser considerado pelos professores dos anos iniciais, pois a partir desta compreensão será realizada a organização do ensino da língua materna.

Outro elemento que precisa ser considerado é que a linguagem não é somente escrita, mas oral. A linguagem escrita surge da necessidade de se deixar registrada a oralidade, por isso os seres humanos criaram formas de registro, e não apenas as letras e números, como conhecemos atualmente, mas também em desenhos. Assim, a linguagem oral é elemento fundamental e precisa estar na organização do ensino da língua materna.

A linguagem como função psíquica superior exige o *ensino*, que se dá na relação com o outro mais experiente. Falar com a criança, nomear os objetos, criar um contexto rico de interações é muito importante para seu desenvolvimento. A

linguagem é uma das linhas condutoras do desenvolvimento. É por meio dela que os sujeitos se apropriam do resultado histórico de formação da cultura humana.

Diante desses elementos fundamentais podemos pensar o ensino da língua materna, nos anos iniciais, partindo do pressuposto de que todo ser humano se apropria dos conhecimentos a partir de sua *atividade*, e a AOE pressupõe colocar os estudantes em atividade, e não simplesmente em ação. Precisam sentir a necessidade de se apropriar de determinado conceito, mover-se no sentido de traçar um plano, um caminho para resolver a problemática proposta. O desenvolvimento das tarefas deve ser similar ao caminho feito pelos seres humanos na elaboração do conceito.

Em qualquer dessas situações, faz-se necessário compreender o conceito a ser ensinado, sua origem e porque o ser humano sentiu a necessidade de criá-lo. Tratando-se do ensino da língua materna, isso significa criar situações que exijam tanto a linguagem oral como escrita, a partir da afirmativa de que a linguagem escrita surge da linguagem oral, dos gestos, do apontar, etc.

### **3 Contextualização do experimento didático-formativo**

A pesquisa, que aqui apresentamos foi organizada em três momentos principais: aprofundamento teórico sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Atividade Orientadora de Ensino; fase de elaboração e desenvolvimento da situação desencadeadora de aprendizagem, desenvolvida com os estudantes participantes da pesquisa; e, por fim, a análise dos dados a partir do conceito de *isolado* proposto por Moura (2004).

Como campo de estudo, contamos com a participação de vinte e um estudantes, com idade entre 8 e 9 anos, do 4º ano do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, de uma escola pública de Francisco Beltrão, Paraná<sup>5</sup>. O experimento didático-formativo - realizado pela pesquisadora e, também, professora da turma - aconteceu nos meses de setembro e outubro de 2019, durante as aulas de Língua Portuguesa e de Produção Textual.

---

<sup>5</sup> A pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisas. Para que o estudante pudesse participar, os responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e também cada estudante assinou um Termo de Assentimento.

Iniciamos o experimento didático-formativo distribuindo uma cópia da história virtual para cada estudante, conforme texto abaixo:

### ***Clarice e seus amigos em apuros***

*Era uma vez uma menina que se chamava Clarice e tinha 10 anos. Clarice gostava muito de ler e adorava um desafio. Na biblioteca de sua cidade havia uma sala grande com muitos materiais, como: livros, revistas, panfletos, artigos, contos, jogos, brinquedos e muito mais. Certa vez, Clarice, que estava circulando pela grande sala, avistou um baú e nele havia muitos brinquedos e jogos. Tinha de tudo: bonecas de pano, carros de madeira, minicozinha com panelas, pratos, talheres etc., jogo de xadrez, jogo de bolas de gude, jogo de cartas. Mas um, em especial, chamou sua atenção. Era um amontoado de cartas com perguntas em forma de dicas dos mais variados assuntos, relacionados aos conteúdos que ela estudava na escola, um tabuleiro, um dado e cinco peças. Ela resolveu jogar um pouco, inicialmente sozinha, mas aí percebeu que não conseguia jogá-lo. Ela resolveu chamar seus amigos para ajudá-la, mas... adivinhem?! Eles também não sabiam jogar. Clarice e seus amigos pensaram...pensaram...reviraram o baú para ver se havia alguma explicação de como jogar, mas não encontraram nada! Eles não sabiam como jogar. Não tinham nem ideia de como começar... Esse relato chegou até a turma do 4º ano B para que as crianças pudessem ajudá-los a desvendar esse mistério: **Clarice tem um jogo, mas não sabe jogar. E agora, como jogar, como ajudá-la?***

*Então, caros amigos, como podemos ajudar Clarice e seus amigos na resolução desse enorme problema?*

**Fonte:** elaborado pela autora.

Para elaborarmos a história virtual, fez-se necessário compreender a história dos gêneros discursivos no desenvolvimento histórico da humanidade. Como o conceito a ser trabalhado seria o gênero discursivo instrucional, representado pelo “manual de instruções”, pensamos no jogo encontrado pela Clarice como meio de colocar em movimento a apropriação desse conceito.

O gênero discursivo instrucional “manual de instruções” é um conceito que surge na comunicação verbal espontânea. São enunciados que os sujeitos usam para explicitar ações necessárias para realizar determinada situação, como, por exemplo, cozinhar um alimento, manusear uma ferramenta de trabalho, jogar um jogo, montar um objeto. Como, ao longo do processo histórico, as pessoas nem sempre estavam presentes para dar instruções, fez-se necessário registrar esses enunciados para que outros tivessem acesso ao *como fazer*. Assim, por meio da comunicação, os sujeitos foram desenvolvendo e ampliando o conceito de “manual de instruções”.

O problema proposto na história virtual expressou a necessidade do conceito manual de instruções, que foi elaborado no decorrer da tarefa a partir de muitas trocas de significados e por meio de hipóteses criadas pelos estudantes. Desde o início da tarefa, os estudantes manifestaram a necessidade do manual de instruções, porque o relacionaram com a própria atividade realizada nas suas relações sociais.

Para o desenvolvimento da tarefa formamos cinco grupos, que receberam um jogo conforme descrito na história e folhas de papel para que pudessem fazer anotações com relação ao problema da história virtual.

**Figura 1** – jogo apresentado à turma



**Fonte:** elaborado pela autora.

As crianças tiveram um tempo para conhecer o jogo antes de iniciar a escrita, sem nenhum tipo de orientação de como jogar. Nesse momento, começaram as primeiras interações e trocas de significados. Isso foi necessário porque eles precisavam conhecer o jogo, ver as peças, as cartas e começar a refletir sobre as possibilidades de como jogariam.

Ao ler a história virtual e discutirmos sobre o problema da personagem surgiram as primeiras hipóteses com relação ao problema proposto. Todos os grupos manifestaram que a personagem não conseguiu jogar porque não tinha uma instrução. Para representar essa situação selecionamos algumas falas das crianças:

*V: Porque não tem o manual para jogar.*  
*I: Manual explica como jogar e as regras do jogo.*  
*D: Manual é um papel.*  
*J: Porque não tinha informações, tipo um manual.*  
*K: Se não tiver as informações você não sabe jogar.*  
*MC: Ela não sabia jogar porque nunca jogou aquele jogo.*  
*JP: Manual é um negócio que explica como se joga um jogo.*  
*B: A Clarice disse que não tinha o manual.*  
*N: Porque ela não entendeu jogo. Ela não tinha os manuais do jogo.*  
*P: O manual é uma explicação do jogo, ele fala como o jogo funciona.*  
*I: O manual vem em um papel (RV<sup>6</sup> – 25/09/2019).*

As falas evidenciaram a falta do manual de instruções, impossibilitando que a personagem jogasse. Ao serem questionados sobre uma possível solução ao problema, um dos estudantes disse: “acho que a gente vai precisar fazer um manual” (*Registro em vídeo – 25/09/2019*). Retornei à pergunta da história virtual ao grande grupo: *como jogar, como ajudá-la a jogar?* Todos disseram que deveriam criar um manual para a Clarice.

A partir desse momento, os estudantes começaram a elaborar as primeiras versões do manual. Passamos nos grupos para identificar as conversas entre eles, com o objetivo de compreender o processo de constituição de um sistema específico de significação, qual seja, a produção de um manual de instruções, como síntese desse sistema. Os grupos fizeram várias versões do manual, até que fosse finalizado, como mostra a tabela abaixo.

**Tabela 1:** quantidade de versões do manual de instrução por grupo.

GRUPO	QUANTIDADE DE VERSÕES
GRUPO 1	4
GRUPO 2	3
GRUPO 3	4
GRUPO 4	3
GRUPO 5	4

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora.

Após essa finalização, os estudantes deveriam escrever uma carta à Clarice, explicando sobre os motivos que a levaram a não conseguir jogar o jogo.

<sup>6</sup> RV significa registro em vídeo. Importante destacar que essas falas são um recorte do diálogo entre a professora com os estudantes.

Esta carta seria o registro da síntese da tarefa. As crianças reescreveram as cartas, arrumando-as de acordo com as indicações de melhoria. Esse foi o último momento do experimento didático-formativo.

## V Resultados da pesquisa

Os resultados que apresentaremos neste artigo fazem parte do episódio denominado como *O processo de significação do sistema específico da Língua Portuguesa*. Este episódio é composto por atos de significação materializados por meio de quatro cenas:

### **Cena 1: A palavra como norteadora da ação coletiva no processo de significação**

No processo de desenvolvimento da tarefa, os estudantes tiveram que se relacionar constantemente para conseguirem elaborar os textos orais e escritos. A comunicação, portanto, era fundamental, porque “o diálogo é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações” (VIGOTSKI, 2009, p. 546). A troca de conhecimentos deveria ser constante. Cada um trazia para as discussões aquilo que tinha de conhecimento sobre jogos, regras, instruções, sobre a escrita e como usá-la.

No início da tarefa, quando a professora questiona por que Clarice não conseguiu jogar o jogo encontrado, surge o seguinte diálogo:

*MG: eu sei porquê, porque ela não tinha as regras.*

*Professora: o que são regras?*

*MG: ela explica o começo do jogo, o meio e o fim.*

*Professora: onde encontramos essas regras?*

*MG: é que todo jogo vem um papel com as instruções.*

*Professora: mas esse papel tem um nome?*

*V: não é instruções?*

*D: é um papelzinho que vem dobrado assim – faz movimentos com as mãos para representar o manual (RV – 25/09/2019).*

O estudante MG, inicialmente, relaciona o manual de instruções às regras, mas se tratando de significado, um manual não é somente regras, mas sim um conjunto de instruções. Seu colega de grupo, compartilhando do mesmo pensamento, ajuda-o a formular a explicação de algo que estava faltando e que impossibilitou a personagem de jogar, mas ainda assim ninguém desse grupo

havia falado **manual de instruções**, e então ele diz “*não é instruções? (MG, RV – 25/09/2019)*”, com expressão de dúvida. Isso significa que, como não conseguiam lembrar do termo específico do gênero discursivo, foram usando mais palavras para poder lembrar de algo que eles já conheciam, ou seja, acessaram sua memória para designar a palavra **manual**. Como afirma Vigotski (2009, p. 400), “a palavra nos infunde a lembrança do seu significado como qualquer coisa nos faz lembrar outra coisa”.

*MG: eu me lembrei do manual do jogo que eu perdi. Ele é um papel, que abre e fecha, e as letras são pequenas (RV – 25/09/2019).*

Os estudantes também estavam preocupados com a compreensão da personagem da história virtual. Eles tinham que escolher palavras que ela compreendesse, não apenas eles. Essa preocupação gerou reflexões sobre a escolha das palavras mais adequadas para a situação

*Professora: será que essas palavras que vocês escolheram é do entendimento dela?*

*B: se escrever assim a Clarice não vai saber jogar.*

*Professora: o que vamos ter que fazer para melhorar este passo do manual?*

*B: assim, M (ele dita como poderia ficar o passo do manual): “o jogo pode começar com 2 ou 1 ou com outro jogo que você conhece” (RV- 30/09/2019).*

Uma situação comum em todos os grupos foi que, durante as discussões, um estudante complementava a ideia do outro, indicando que os membros do grupo assumiram um objetivo comum. A comunicação deles pode ser compreendida a partir do que Vigotski (2009) nomeou de condensação da linguagem exterior e de redução a predicados. Nas palavras do autor: “a predicatividade pura surge quando o sujeito da enunciação está contido nos pensamentos do interlocutor” (VIGOTSKI, 2009, p. 447).

A *predicatividade* indica que os sujeitos estão em relação social muito próxima, comunicando-se, trocando significados – palavras que se unem a uma direção que é a mesma para ambos. Esse tipo de comunicação também é compreendido como abreviações no discurso dialógico (VIGOTSKI, 2009, p. 450).

A insinuação entre os discursos dos estudantes possibilitou o compartilhamento de significados e apropriação deles, uma vez que, se cada um trouxe para a discussão aquilo que achava pertinente para resolver o problema, há evidente sistema de significação. A insinuação de discurso pode ser compreendida dentro do sistema de significação, porque um conceito se relaciona com outros conceitos, formando e desenvolvendo assim a linguagem e a comunicação entre os sujeitos: “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

## **Cena 2: A produção de significados no contexto das especificidades da Língua Portuguesa**

O sistema de significação, forjado nas relações sociais, é partilhado entre os grupos que estão em interação social. Assim como tudo é formado a partir das atividades que os sujeitos realizam, a especificidade da Língua Portuguesa se encaixa nesse processo formativo.

No desenvolvimento da tarefa de ensino, objetivamos a apropriação, também, dos conhecimentos específicos da língua materna pelos estudantes, criando a necessidade dos conceitos inerentes à linguagem escrita. Assim, na escrita e reescrita dos manuais de instrução e das cartas, acompanhamos minuciosamente cada movimento dos estudantes. A seguir, apresentaremos a análise do trabalho com *oralidade, ortografia, gramática e coesão e coerência*. Aqui destacamos esses elementos separadamente; no entanto, no movimento do trabalho com as crianças eles foram trabalhados em unidade.

### **Oralidade**

No desenvolvimento da tarefa, observamos que os estudantes, antes de iniciar a escrita dos manuais, jogaram o jogo para conhecê-lo. Nesses momentos de interação e troca de conhecimentos, os estudantes acordavam as regras e os passos do jogo, tudo iniciado na oralidade. Após longas conversas em grupo, os estudantes escreveram as primeiras versões do manual.

O diálogo entre os estudantes era complexo, pois cada um trouxe para o desenvolvimento da tarefa suas experiências com jogos que envolviam cartas, dado e tabuleiro. Essa troca de conhecimentos gerou diálogos que se encontravam e se complementavam, pois “o diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto” (VIGOTSKI, 2009, p. 454).

Em determinado momento da tarefa, o grupo 2 estava reescrevendo a versão final da carta quando chegam em uma parte do texto onde tinham que escolher entre duas palavras, “tomara que” ou “esperamos que”. Um integrante do grupo diz que seria melhor “esperamos que”. Logo após, um dos estudantes fala:

*MG: é que “tomara” é jeito de falar e na escrita a gente usa palavras diferentes (RV – 16/10/2019).*

A reflexão sobre a escrita ser diferente da fala significa que seu pensamento está em movimento para compreender tanto as especificidades da escrita como da oralidade. Essa reflexão sobre as linguagens surge em contexto de interação social. A oralidade possibilitou a materialização desse pensamento. Assim, os demais alunos do grupo também refletiram sobre quais critérios definem a escolha e uso da palavra e, também, aprenderam mais um significado social.

A oralidade possibilita ao sujeito colocar seu pensamento em movimento, porque “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009, p. 409). Tendo oportunizado momentos que exigem a comunicação verbal entre os estudantes, estes mobilizam seu pensamento, suas funções psíquicas e precisam encontrar palavras que possam expressar seu modo de pensar sobre determinado assunto discutido. Assim, o pensamento organiza-se e “cumprir alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

Um dos estudantes do grupo 2 não conseguia escrever, na carta, o que estava pensando. A colega faz a leitura da carta na tentativa de ajudá-lo e com sua sugestão eles percebem que realmente havia algo estranho na escrita. A carta estava longa e não havia coesão.

*MG: para não deixar a carta comprida, ela (em referência à personagem da história) pode ler o manual (ele queria deixar a*

*carta mais objetiva). Mas eu não sabia explicar para escrever (RV – 16/10/2019).*

Após expressar-se, MG pensa um pouco e sugere uma nova frase para a carta, deixando-a mais curta e objetiva:

*MG: pode ser assim: “Clarice, você e seus amigos não conseguiram jogar o jogo porque não tinham o manual de instruções” (RV – 16/10/2019).*

A oralidade proporcionou revisitar seu pensamento e reformular uma frase que não estava conseguindo. A escolha de novas palavras para compor a frase deixou-a mais objetiva. Esse movimento de pensamento foi possível graças às interações no grupo, um ajudando o outro. Esse eixo possibilita apropriar-se de conhecimentos novos e compartilhá-los. Isso é um processo de significação, ou seja, o pensamento “ao transformar-se em linguagem (...) se reestrutura e se modifica” (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

No desenvolvimento da tarefa, na escrita das versões do manual e da carta, os estudantes conseguiam comunicar-se para concluir a tarefa. A comunicação entre eles era necessária, precisavam se ver como um *coletivo* para atingir o objetivo final da tarefa: escrever um manual de instruções para Clarice. A todo momento havia tensões, mas as trocas de conhecimento eram ricas de conteúdo. A cada nova interação, o pensamento se reestruturava, pois “o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior” (VIGOTSKI, 2009, p. 421).

A relação entre a linguagem interna e a externa não é direta, é um movimento circular de “vai e vem” constante. É nesse processo que os sujeitos se apropriam dos sistemas de significação. Portanto, a linguagem não apenas desempenha um papel de comunicação entre os sujeitos, “ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano” (LEONTIEV, 2004, p. 93).

## **Ortografia**

A ortografia das palavras é necessária para a sua compreensão ao serem inseridas no texto como um todo. O desenvolvimento da tarefa buscou a reflexão sobre a forma como as palavras eram escritas, no sentido de que o outro leitor

possa compreender seu significado. A ortografia não é somente escrever certo, mas um processo que exige a compreensão do outro no que é lido ou falado.

Em texto orais, as expressões corporais nos ajudam a compreender o discurso do outro e complementam a ideia que o falante quer apresentar. No entanto, quando isso não acontece e os interlocutores não estão na presença um do outro, a escrita se insere como meio necessário de comunicação e troca de conhecimentos. Foi pensando nisso que em muitos momentos formativos questionamos os estudantes sobre a escrita correta das palavras.

*Professora: qual a importância de escrever corretamente as palavras?*

*B: Para a Clarice entender, senão ela vai ler tudo errado (RV – 30/09/2019).*

Na conversa com o grupo 5, pudemos entender que eles estavam preocupados com a compreensão da Clarice. Esse diálogo surgiu no momento da leitura do manual deles e muitas palavras estavam com erros na ortografia, fora da norma padrão. A importância em escrever corretamente, de acordo com a norma padrão, não é apenas para escrever bonito, mas para que o outro possa compreender o pensamento do escritor, pois a escrita materializa o pensamento.

Em determinado momento da reescrita da carta do grupo 1, havia uma palavra escrita ortograficamente com sinais de oralidade.

*Professora: “voceis”. O que está errado nessa palavra?*

*D: o “i” – os demais falaram como a palavra deveria ser escrita, vocês (RV – 16/10/2019).*

Ao pedir que os estudantes pensassem no que estava de errado na palavra provocou-se um movimento no pensamento deles e a busca pela forma correta de escrita. Embora saibamos que a palavra “voceis” é aceitável na oralidade, em textos escritos não o é; mesmo que o leitor compreenda o significado dela, ortograficamente é considerada incorreta. Cabe ao professor intervir em momentos de correção para que os estudantes compreendam a necessidade de escrever corretamente, por dois motivos principais: considerar o leitor ausente e que a escrita tem uma norma padrão.

## Gramática

Assim como a ortografia, também é importante compreender e se apropriar das normas gramaticais. A gramática é um elemento importante da Língua Portuguesa e também um tanto complicado, pois há regras e exceções que dificultam sua memorização, por se tratar de uma convenção.

O ensino da gramática nos anos iniciais gera muitas discussões. Nós defendemos o seu ensino considerando-a enquanto linguagem, inserida em momentos formativos, no movimento de uso da língua, que torne necessária a linguagem padrão. Muitos perguntam por que ensinar gramática para crianças. Ela é necessária porque é um conhecimento que organiza a linguagem escrita e a sua devida organização tem a finalidade de viabilizar a compreensão do texto em sua unidade, no todo.

Supondo que a personagem da história não morasse na mesma região dos estudantes, como ela poderia compreender o manual de instruções e a carta se não houvesse uma devida organização textual? Obviamente isso inclui todos os elementos textuais, não apenas a gramática. Ensiná-la é fazer com que o estudante compreenda sua necessidade para a compreensão do texto.

Pensando nisso, na reescrita dos textos, buscamos questionar os estudantes para que percebessem quando as regras gramaticais não eram usadas adequadamente. Abaixo segue diálogo com o grupo 1:

*Professora: está correto “nós fez”?*

*I: é “nós fizemos”.*

*Professora: o correto é “nós viemos fala”. É “fala”?*

*D: faltou o R. É falar.*

*Professora: ...que você não consegue. O verbo “conseguir” é assim mesmo?*

*I: ... não “conseguiu” jogar.*

*Professora: em que tempo verbal está “conseguiu”?*

*P: passado, eu acho.*

*Professora: “a gente” fez um manual. Será que em textos usamos “a gente”, como se estivéssemos falando pessoalmente?*

*D: é “nós” (RV – 16/10/2019).*

A importância de ensinar ao estudante a identificar o erro se justifica porque ler algo que parece estar estranho, no caso do texto escrito, mobiliza sua

atenção para corrigi-lo e se apropriar da forma correta de escrita. Esse movimento é necessário para refletir e compreender a escrita, para saber usá-la nas situações cotidianas. A correção pode ser feita de muitas maneiras, mas uma que se destaca é a correção a partir dos textos escritos. Essa forma de correção permite a compreensão da gramática no movimento do texto, em sua estrutura.

Compreender a gramática e internalizá-la é um processo de significação. Ela faz parte de um sistema de significações que normatizam a linguagem escrita. Apropriar-se deste conhecimento é tornar seu um conhecimento que foi elaborado socialmente.

### **Coesão e coerência**

A coesão e a coerência são dois elementos extremamente importantes na escrita de textos. A coesão relaciona-se com a estrutura textual, escolher palavras certas para aquela situação de linguagem. O cuidado com a coesão pressupõe o uso da conjunção, preposição, advérbios e pronomes adequados para que o texto esteja bem organizado dentro de sua estrutura. A coerência relaciona-se com a lógica textual, a sequência textual, ou seja, a organização das ideias precisa ter uma sequência lógica, um começo, um meio e um fim.

A partir dessa compreensão e pensando na tarefa realizada, as primeiras versões dos manuais de instrução não apresentavam coesão e coerência, extremamente necessárias para o manual de instruções. A reescrita textual foi muito importante para que os estudantes compreendessem seu texto e percebessem as incoerências.

*Professora: por onde eu começo a fazer o manual?*

*MG: colocar em ordem os fatos do jogo.*

*MC: a gente está criando as ideias e jogando, para depois anotar (RV – 25/09/2019).*

A pergunta inicial ao grupo 2 justifica-se porque queríamos que eles pensassem como se daria a organização textual, primeiro na oralidade, usando o jogo para auxiliá-los, para que depois comesçassem a estruturar o texto escrito. A fala dos estudantes fornece indícios de que possuem conhecimentos sobre o gênero discursivo

manual de instruções, devido às suas vivências com esse gênero em práticas cotidianas. A tarefa proposta trouxe para seu desenvolvimento as vivências dos estudantes, as quais contribuíram para resolver o problema da personagem.

Todos os manuais tiveram que ser reescritos por motivos de coesão, coerência, ortografia e gramática. As primeiras versões, para além dos erros ortográficos, apresentavam os passos fora de ordem. O modo de ensinar o funcionamento do jogo não estava na sequência de como as ações deveriam acontecer.

Nesse sentido, nossas ações voltaram-se para que os estudantes compreendessem a necessidade da organização textual, porque essa produção seria lida por um leitor ausente. Assim, a escrita precisa estar bem organizada para que a compreensão seja completa.

Na leitura da primeira versão do manual do grupo 1, verificamos que o texto não estava coerente. Ao serem questionados sobre isso, um dos membros do grupo disse:

*P: nós estamos colocando regras que eram para ser no começo lá no final.*

*Professora: e como um manual precisa estar?*

*D e P: na ordem certa.*

*Professora: a Clarice vai entender isso? Ela está aqui para te ouvir?*

*Eles: não!!*

*Professora: vocês sabem o que aconteceu aqui?*

*P: não deu para entender a frase.*

*I: você tem que escrever assim (então ela sugere como deveria ser a escrita).*

*Professora: e então, o que vocês farão com esse passo?*

*N: apagar e reescrever (RV – 27/09/2019).*

O mesmo aconteceu com o grupo 4:

*Professora: onde essa instrução poderia estar?*

*I: (apontou na folha onde o passo que estava fora de ordem deveria estar)*

*Professora: o que vocês acham que precisa mudar?*

*J: a ordem do passo a passo.*

*Professora: e começar por onde, explicando o quê?*

*K: do início do jogo (RV- 27/09/2019).*

Os estudantes precisam entender que a coesão e a coerência são importantes ao escrever um texto. Revisitar o escrito é uma forma de revisitar o

pensamento e ao perceber que há algo que pode ser mudado e isso deve ser feito para que o texto tenha unidade, seja compreensível ao leitor. Considerar o leitor ausente foi um fator extremamente importante na organização da estrutura textual. A cada nova versão, a escrita tornava-se melhor.

### **Cena 3: A reescrita dos textos como forma de revisitar o pensamento e reorganizá-lo**

O processo de escrita é um trabalho de pensamento e exige compreensão do discurso que está sendo escrito. A primeira escrita de determinado discurso pode ser que não esteja completa, terminada e, assim, precisa ser revisada.

Revisar um texto oral ou escrito é um ato de pensamento. Exige do falante ou do escritor conhecimentos para identificar o que corrigir no discurso. Se a identificação, sozinha, não é possível, cabe ao professor intervir e ensinar a maneira mais correta para aquela situação de linguagem.

A reescrita de textos é uma possibilidade de rever o discurso. Ao revê-lo, conseguimos revisitar nosso pensamento, compreender os motivos que nos fizeram escrever daquela forma. Assim, na escola, possibilitar momentos de reescrita de texto vai além de corrigir palavras isoladas. É oportunizar que os estudantes revejam seu modo de pensar sobre determinada situação de linguagem e ensinar qual a maneira mais adequada de escrever, para além da simples correção ortográfica.

A primeira versão dos manuais estava muito confusa, fora de ordem, faltavam muitos elementos essenciais para ensinar a personagem Clarice a jogar. Quando o manual é escrito, precisa ser mais específico, mais explicativo, pois os leitores não estão presentes. No caso dos manuais orais, temos nosso interlocutor presente, o que facilita a comunicação.

*Professora: a Clarice vai entender isso? Ela está aqui para te ouvir?*

*P: não!*

*Professora: então as palavras devem estar como?*

*P: as palavras devem estar inteiras.*

*Professora: mas vocês escreveram as palavras inteiras (mostro no papel). Vocês sabem o que aconteceu aqui?*

*P: não deu para entender a frase.*

*Professora: e então, o que vocês farão com esse passo?  
N: apagar e reescrever (RV- 27/09/2019).*

A conversa entre a pesquisadora e os estudantes levou-os a refletir sobre determinada sequência do texto escrito. Essa reflexão é necessária para que os estudantes compreendam aquele discurso, sua estrutura, a forma como deve ser escrito, como as palavras precisam estar, frases com ideias bem organizadas, mas também para que o outro, o leitor, possa compreender a instrução dada pelo escritor.

O fato de um dos estudantes falar que precisavam reescrever é uma demonstração de que aquela maneira que o texto estava não poderia ficar. A reescrita e a revisão possibilitaram rever a escrita e ao fazer isso perceberam que não estava compreensivo ao outro. Essa revisão faz surgir novas significações.

*Professora: como é que a Clarice vai saber disso (do jogo 2 ou 1 para ver quem começa o jogo) se ela não está aqui para ouvi-los?  
I: a gente vai ter que explicar bem direito aqui no manual (RV – 27/09/2019).*

Como dissemos, a reescrita não apenas possibilita a correção das palavras, mas proporciona a compreensão de que o registro escrito foi necessário porque passou a considerar o leitor ausente. A preocupação dos estudantes em *explicar direito* é para que o outro compreenda o seu pensamento naquela situação de linguagem, pois “o discurso escrito é um discurso feito na ausência de interlocutor” (VIGOTSKI, 2009, p. 452).

Em determinado momento, com o grupo 5, a professora leu juntamente com eles a versão que escreveram, com o objetivo de identificarem os erros para corrigi-los, não apenas os ortográficos, mas como um todo do texto. Um dos integrantes disse:

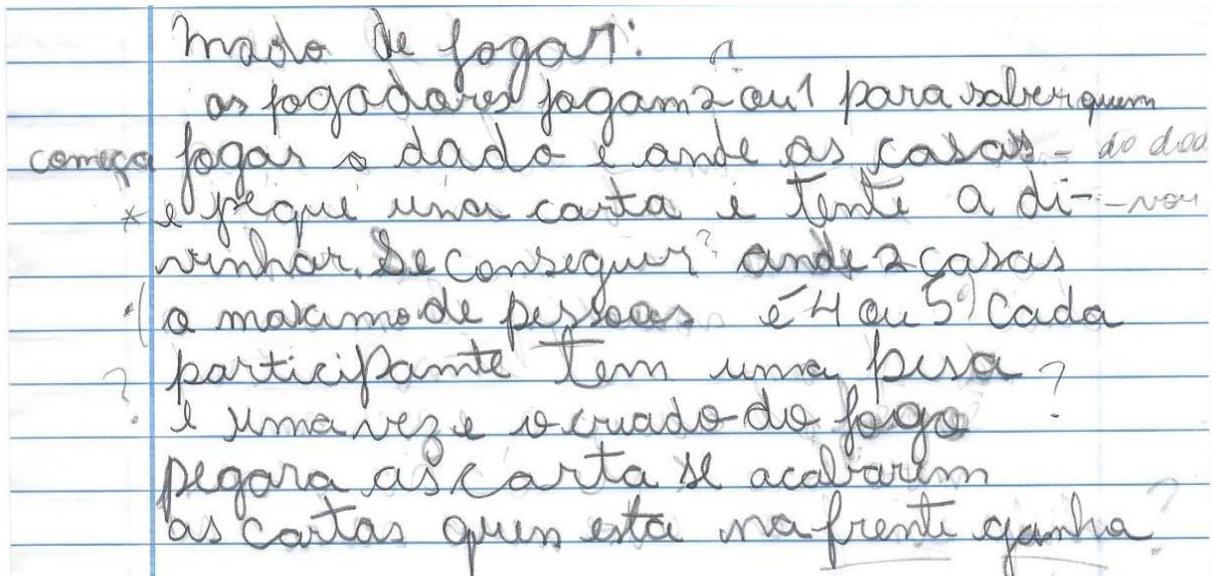
*B: só agora surgiu essas ideias (RV – 27/09/2019).*

As ideias que a estudante fala referem-se ao modo como o texto estava escrito e, ao lerem em conjunto, foram percebendo a ausência de muitos elementos linguísticos que o tornaria mais compreensível aos leitores. A escrita é um trabalho tão complexo que exige o máximo de palavras e cada palavra precisa estar bem colocada, pois a palavra emana seu significado e o generaliza: “para

enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que se faz com a linguagem falada” (VIGOTSKI, 2009, p. 452).

Após ler a primeira versão, todos os grupos reescreveram seus textos. A professora acompanhou todo o andamento da reescrita. Em todos os grupos eles escreveram mais de uma versão. A cada nova escrita, o texto ficava melhor, mais compreensível. Vejamos um trecho da primeira versão do manual do grupo 3:

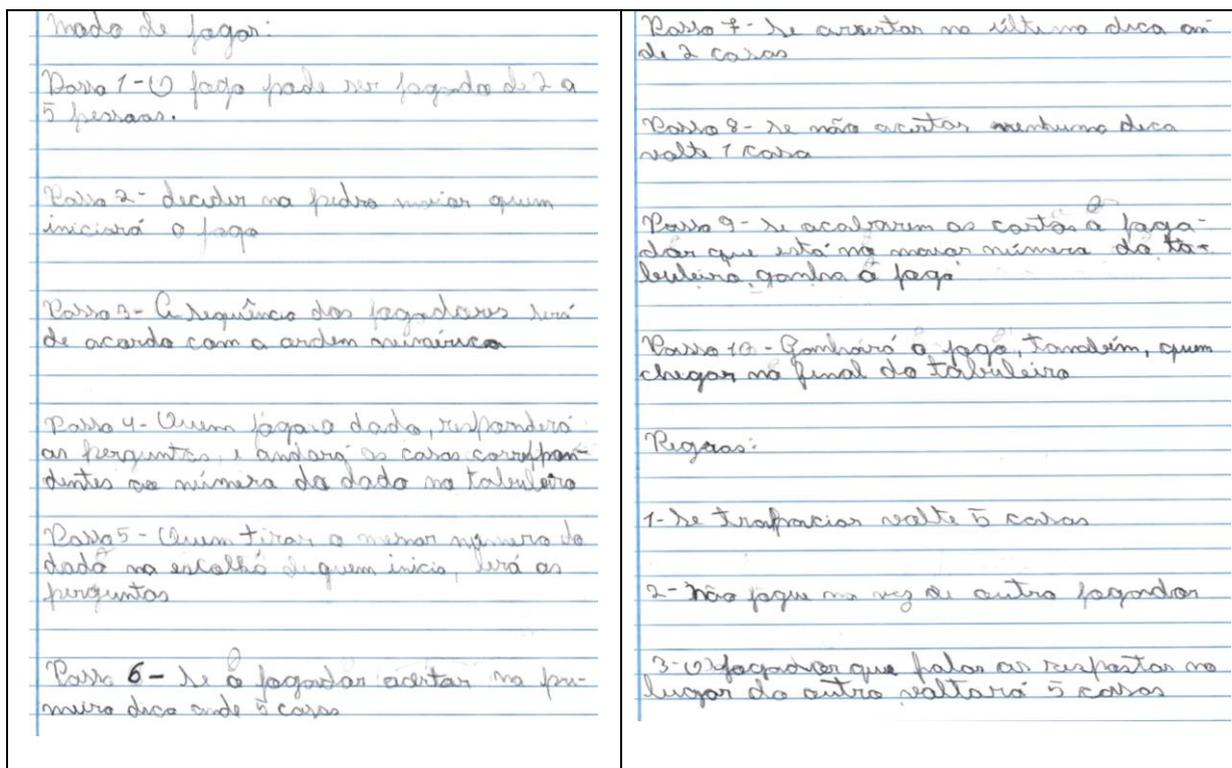
**Figura 2** – primeira versão do grupo 3.



**Fonte:** Arquivo das autoras

Como visto, a primeira versão do manual estava confusa, mas no decorrer da tarefa os estudantes foram melhorando.

**Figura 3** – versão final do manual do grupo 3.

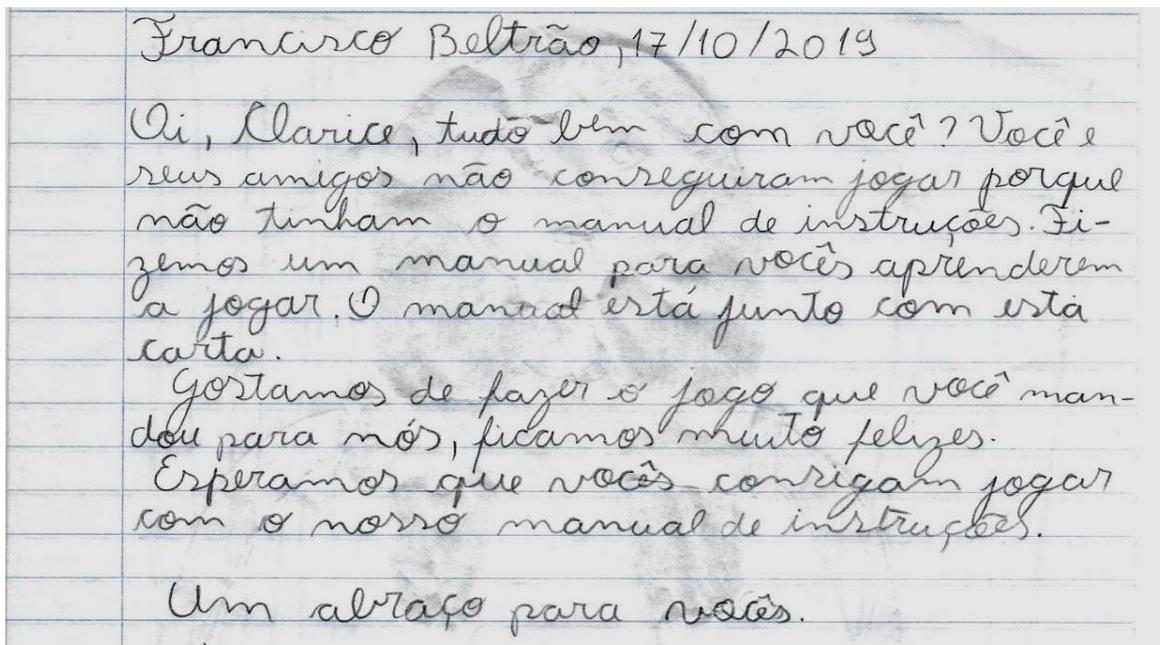


**Fonte:** Arquivo das autoras

A apropriação dos conhecimentos inerentes aos gêneros discursivos possibilita compreender que “a linguagem tem as suas peculiaridades na escolha das expressões, no emprego das formas gramaticais e dos modos sintáticos de fusão das palavras no discurso” (VIGOTSKI, 2009, p. 453), assim, tanto a escrita como a reescrita são fundamentalmente importantes e devem ser exploradas em sala de aula, pois “o caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa” (VIGOTSKI, 2009, p. 457).

#### **Cena 4: A produção final – síntese da significação coletiva**

A escrita da carta como síntese de toda tarefa foi um momento rico de formação dos estudantes. Eles teriam que pensar no caminho que fizeram para escrever a carta. Não era simplesmente escrever, mas revisitar os motivos que os levaram a desenvolver a tarefa: ajudar a personagem a resolver o problema. Vejamos o exemplo da carta do grupo 2:

**Figura 4** – carta do grupo 2.

**Fonte:** Arquivo das autoras

Na carta do grupo 3, os estudantes também escreveram o motivo que impediu a personagem de jogar. Eles expressaram seus sentimentos com relação à tarefa: *“gostamos de fazer o jogo que você mandou para nós, ficamos muito felizes”*. A tarefa não simplesmente mobilizou as funções psíquicas para resolver o problema, mas eles se sentiram parte da resolução.

A relação cognitiva com as emoções fica mais evidente com a fala deles. O processo formativo não é apenas cognitivo, mas precisa ter motivos para realizá-lo, uma vez que os estudantes são **crianças**. Propiciar momentos que sejam formativos e os afete positivamente, mesmo que esse processo seja complexo.

A tarefa de aprendizagem não apenas ensinou a parte linguística, os gêneros discursivos, sua estrutura, aspectos semânticos, entre outros elementos da Língua Portuguesa, mas também como trabalhar em grupo para concluir a tarefa e resolver o problema. Ter um problema comum exigiu uma solução em comum, elaborada por meio do trabalho coletivo.

## 4 Conclusão

Para criar a situação desencadeadora desta pesquisa foi necessário aprofundamento teórico sobre a origem e a história do conceito *gênero discursivo manual de instruções*. Precisamos compreender não apenas o conceito em si, mas as relações conceituais com ele. Buscamos entender o gênero discursivo inserido no campo da *linguagem*, como neoformação psíquica. Assim, compreendemos que os gêneros discursivos representam a linguagem materializada e que cada situação de comunicação necessita uma forma de ser dita, portanto surgem os enunciados linguísticos, que formam os gêneros do discurso.

A partir da tarefa de ensino procuramos criar condições para que os estudantes entrassem em *atividade* para solucionar um problema real que a humanidade vivenciou em sua história e desenvolvimento. O estudo do gênero discursivo instrucional manual de instruções foi abordado por meio de uma história virtual com auxílio de um jogo, na qual os estudantes tinham que criar um manual para a personagem fictícia. *A criação desse manual não foi uma simples produção de um texto instrucional, mas revelou-se um conjunto de atos que deram origem a um novo sistema de significação da linguagem. Cada manual criado materializou o processo de significação, que foi possível graças à organização dos estudantes em seus respectivos grupos de discussão.*

No processo de produção e análise do manual de instruções, pudemos identificar sistemas de significação surgindo e sendo apropriado, bem como a apropriação do conceito manual de instruções. A cada nova regra ou sequência do manual que era feita, oralmente ou escrita, novos atos de significação emergiam, devido à troca de conhecimentos e ao trabalho coletivo.

As crianças tornaram delas o problema da Clarice e traçaram metas para ajudá-la a resolver. Os alunos demonstraram envolvimento e intensas discussões para criar os manuais desde o início da tarefa.

A análise dos dados aponta para os seguintes resultados de pesquisa, em que pudemos identificar indícios do processo de significação a partir de um gênero discursivo:

- a) A criação de cinco manuais de instruções, um diferente do outro, como expressão de um processo de significação, uma vez que “a significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução” (LEONTIEV, 2004, p. 100).
- b) O trabalho coletivo como fundamento para se criar significados sociais e apropriar-se dos existentes, em íntima relação de troca de conhecimentos e negociações constantes.
- c) A linguagem, oral e escrita, é pressuposto para o desenvolvimento humano e para a apropriação dos bens culturais e sociais.
- d) Os atos de significação da linguagem escrita e suas especificidades foram necessários para resolver o problema, isto é, para criar os manuais orais e escritos.
- e) Os estudantes tornaram seus o problema da personagem, e assim puderam vivenciar o movimento lógico e histórico do conceito, criando uma teia de significações.

Os resultados da pesquisa não se encerram em si, pois o conceito manual de instruções se relaciona com um conjunto de outros conceitos, inerentes à linguagem. Desse modo, para que os estudantes continuem se desenvolvendo é necessário dar continuidade a essa forma de organizar o ensino com os demais conceitos da Língua Portuguesa por meio de outras situações de aprendizagem, que objetivem a apropriação da *linguagem* como um todo, e de todos os conhecimentos inerentes a ela.

## Referências

DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Ligia M. *O desenvolvimento do psiquismo: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-32832012000100025>.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2008. 261 p. Doutorado em educação - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.48.2008.tde-16032009-145709>.

MOURA, Manoel O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: LAZZARI, Raquel. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores (org)*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MOURA, Manoel O. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, ano II, n. 12. P. 29-43, 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10647/7034>>. Acesso em 18 de jun./2020.

MOURA, Manoel O. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: \_\_\_\_\_ et al (org). *A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e palavra. In: \_\_\_\_\_: *A construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em junho de 2020.  
Aprovado em agosto de 2020.