

# Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora

*Stela Miller*<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo pôr em discussão a relação existente entre o trabalho pedagógico humanizador com os gêneros do discurso e o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno por meio da atividade de estudo. O processo de humanização ou de educação ocorre quando os aprendizes se apropriam dos conhecimentos elaborados sócio-historicamente pelas gerações precedentes e desenvolvem capacidades que lhes permitem agir com autonomia no meio em que vivem. Na aprendizagem da língua materna, a apropriação dos gêneros discursivos, presentes nas diferentes instâncias de participação social dos sujeitos, é essencial para que possam utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de sua ação social criativa e transformadora. O conteúdo conceitual dos gêneros discursivos tem na atividade de estudo um meio adequado para que tal apropriação ocorra e se desenvolva no aluno pensamento teórico que o faz compreender a realidade em sua essência e nela agir consciente e criticamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Gêneros do discurso. Atividade de estudo. Pensamento teórico.

*Discursive genders, learning activity and students theoretical thought formation in the context of a humanizing pedagogical practice*

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília/SP, Brasil. E-mail: stelamil@terra.com.br

**ABSTRACT**

This article aims to call into question the relationship between the humanizing pedagogical work with the genres of speech and the development of theoretical thinking of students through the learning activity. The process of humanization or education occurs when learners appropriate the knowledge produced socio-historically by previous generations and develop capacities that allow them to act autonomously in the environment in which they live. In the process of learning the mother tongue, the appropriation of discourse genres present in the different instances of social participation of the subjects is essential so that they can use reading and writing as tools for their creative and transformative social action. The conceptual content of genres has in the learning activity an appropriate means by which it occurs such appropriation and the development of the theoretical thinking that makes the students understand the reality in its essence and act consciously and critically in it

**KEYWORDS:** Education. Speech genres. Learning activity. Theoretical thinking.

\* \* \*

**Introdução**

Este artigo tem por objetivo pôr em discussão a relação existente entre o trabalho pedagógico humanizador com os gêneros do discurso e o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno por meio da atividade de estudo.

Todo processo educativo dos seres em desenvolvimento está voltado, desde seu início, para a formação do humano no homem, ou seja, para a sua humanização. A escola, particularmente, tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, pois é a instituição social cuja especificidade é propiciar a crianças, jovens e adultos a apropriação dos conhecimentos elaborados, historicamente, pelos membros das gerações precedentes e, com

eles, o desenvolvimento de habilidades, hábitos, atitudes, valores e capacidades que os tornem sujeitos humanizados, capazes de agir com autonomia no meio em que vivem.

Considerando esse ponto de vista, desenvolveremos nosso artigo, em um primeiro momento, explicitando, de forma breve, como se dá o processo de humanização dos sujeitos históricos, ou seja, como se dá a formação do humano no homem; na sequência, focalizando a questão da aprendizagem da língua materna, em particular, a aprendizagem dos gêneros discursivos, como parte fundamental do processo do desenvolvimento cultural dos alunos, e, finalmente, defendendo a ideia da aprendizagem dos gêneros discursivos por meio da atividade de estudo e da decorrente possibilidade de contribuir com a formação do pensamento teórico dos alunos, e, com isso, com o processo de sua humanização.

### **Humanização: a formação do humano no homem**

O ser da espécie humana vem ao mundo com o que lhe dá a natureza. Mas isso não é suficiente para que ele se desenvolva como homem social, histórico, que fala uma língua e produz cultura. “É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Em outras palavras, ele precisa aprender a ser homem, a ser humanizado. E isso ocorre desde a mais tenra idade, por sua atividade, pelas ações que realiza, inserido em relações sociais com os outros seres de seu convívio, apropriando-se, por esse meio, da cultura historicamente elaborada, de acordo com as circunstâncias objetivas de sua realidade social. “Mas em que consiste o processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem?” (LEONTIEV, 2004, p. 286).

A resposta a esse questionamento leva-nos à compreensão de que tal processo

[...] é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade [em] que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Ou seja, ao longo da história humana, os homens, por meio de suas atividades, em interação com outros sujeitos sociais, vão produzindo cultura e deixando suas marcas nos bens por eles produzidos; as ações por eles realizadas vão se cristalizando nos produtos de sua criação cultural, e as novas gerações, no processo de reprodução humana do conteúdo cultural deixado pelas gerações precedentes, apropriam-se dos bens culturais deixados por elas, dominando assim as propriedades que os organizam e as funções que cumprem.

Essa apropriação dos objetos e significados sociais deixados pelas gerações anteriores desenvolve, nos sujeitos aprendizes, hábitos, habilidades e capacidades que lhes permitem, em contrapartida, traduzir todo o conhecimento da realidade assim adquirido em um produto de sua ação no mundo, ou seja, os sujeitos se objetivam em produtos de sua própria atividade, que, na sequência, serão objeto de apropriação de outros sujeitos sociais.

Nessa inter-relação entre os processos de apropriação e objetivação, o homem vai se constituindo como ser humano, humanizado, porque pleno dos conhecimentos, das ideias, dos valores, das atitudes, hábitos, habilidades e capacidades que lhe permitem viver em sociedade, assimilar o conteúdo cultural desse meio e objetivar-se em novos produtos culturais.

Esse processo contínuo e ininterrupto de apropriação-objetivação [...] é instigado pela necessidade da vida social que gera cada vez mais novas necessidades, não previstas pela natureza, bem como as respostas mais adequadas a elas. (OLIVEIRA, 2006, p. 8).

Pela relação entre esses dois processos, o homem desenvolve uma segunda natureza: sua natureza histórico-social que o diferencia de outras espécies animais. Em outras palavras, o homem se universaliza, isto é:

[...] rompe e ultrapassa as barreiras biológicas de sua espécie animal e cria novo modo de ser e novos objetos para além do que foi previsto pela natureza para sua espécie biológica. Esse ultrapassar as barreiras biológicas e criar algo novo (sócio-historicamente) para si se constitui no processo de universalização do homem (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Nesse processo, o homem desenvolve as formas superiores de sua conduta, especificamente humanas, constituídas em sua relação com as pessoas, objetos e fenômenos da cultura de seu meio social e formadas por duas linhas de desenvolvimento “que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolúvelmente unidas” (VYGOTSKI, 2000, p. 29, tradução nossa).

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...] que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

O desenvolvimento das formas superiores de conduta humana é mediado pelos signos da cultura criados, historicamente, pela atividade dos homens. Levando em consideração que “o signo, ao princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 2000, p. 146, tradução nossa), compreendemos como o ser em

desenvolvimento assimila as formas superiores de conduta na relação com os demais sujeitos sociais de seu convívio:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 2000, p. 150, tradução nossa).

Em outras palavras, todas as funções psíquicas superiores, antes de se internalizarem nos sujeitos da atividade humana, foram externas, sociais, ou seja, “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social [...]” (VYGOTSKI, 2000, p. 151, tradução nossa).

Nesse processo de interiorização das funções psíquicas superiores, os sujeitos vão se constituindo como personalidade, como individualidade, no decorrer de seu desenvolvimento ontológico. Nas palavras de Vygotski (2000, p. 149, tradução nossa): “A personalidade vem a ser para si o que é em si, por meio do que significa para os demais”.

A isso nós chamamos “processo sócio-histórico do homem tornar-se humano” (OLIVEIRA, 2006, p. 11), ou seja, de humanizar-se. Em outros termos, um processo de educação das gerações mais jovens realizado pelas gerações precedentes.

Mas, em que medida nos humanizamos nesse processo? Considerando que o meio em que vivemos é fonte de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2010), nossas possibilidades de humanização dependem, então, das condições materiais de vida que encontramos nesse meio, ou seja, dependem da quantidade e da qualidade dos recursos disponíveis nessa fonte, pois eles condicionarão a forma pela qual ocorrerá nossa relação vital com esse meio e pela qual se configura nosso processo de desenvolvimento.

No processo de humanização ou de educação das novas gerações, os sujeitos entram em contato com a forma final ou forma ideal de

desenvolvimento, “ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará” (VIGOTSKI, 2000, 693). A relação da criança com outros sujeitos e com os conteúdos culturais disponíveis em seu meio, faz a forma final ou ideal interagir com a forma elementar ou primitiva de desenvolvimento, resultando na superação, por incorporação, dessa última pela primeira, e no avanço de seu desenvolvimento para níveis mais complexos.

Quando ocorre, porém, de a forma ideal ou final não se apresentar no meio em que vive a criança, deixando, por isso, de ser parte das relações sociais de que participa, seu processo de humanização ficará comprometido, pois essa forma não encontrará as condições objetivas necessárias para se desenvolver.

Isso tem implicações importantes para a implementação de processos educativos que se realizam nas instituições escolares. O grau de humanização dos escolares está diretamente associado à possibilidade que lhes é dada de participar de atividades que lhes permitam conviver com as formas ideais ou finais consideradas fundamentais para a sua formação como ser humano.

No que tange especificamente à aprendizagem da língua materna, é fundamental que os alunos dominem as diversas práticas sociais de leitura e de escrita que lhes permitam o acesso aos bens culturais disponíveis nas diferentes instâncias sociais em que tais práticas se realizam.

Se condutas superiores, como a linguagem, são relações sociais interiorizadas pelos sujeitos, então a escola, ao ensinar a língua materna, tem como uma de suas tarefas disponibilizar ao aluno os meios adequados para que tais condutas estejam presentes nas atividades dos alunos, como ações que eles conscientemente realizam, e, assim, se desenvolvam adequadamente no sujeito aprendiz.

### **Aprendizagem da língua materna e os gêneros discursivos**

O desenvolvimento da linguagem é “a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz na acumulação de sua experiência cultural” (VYGOTSKI, 2000, p. 169, tradução nossa). Pela linguagem, pela comunicação verbal que mantém com as pessoas em seu meio, a criança entra em contato com todo o conjunto do saber historicamente acumulado pelas gerações precedentes, assimila os conceitos que estão na base da compreensão do mundo que a cerca. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 348):

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Esse processo de apropriação da linguagem pela criança ocorre por meio de sua inserção nas práticas discursivas que são desenvolvidas entre os sujeitos sociais com que ela se relaciona em seu meio social, especialmente os adultos com os quais convive desde o seu nascimento.

Inicialmente, esse desenvolvimento se faz com base no sistema de reflexos incondicionados, reações orgânicas e irracionais, como o grito, que, pela interação com outras pessoas tornam-se reações condicionadas, cumprindo função de contato social, ainda que de forma independente dos processos do pensamento.

Com o passar do tempo, a criança vai aos poucos ampliando o círculo de abrangência de sua atividade linguística; suas práticas comunicativas passam do estrito limite de seu cotidiano familiar para os grupos de pessoas com as quais passa a ter contato em outras instâncias sociais. Como



decorrência, sua atividade linguística vai se complexificando e, ainda nos primeiros anos de sua vida, pensamento e linguagem se unem para a formação do pensamento verbal: “a linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem” (VYGOTSKI, 2000, p. 172, tradução nossa). A partir desse momento, com a descoberta de que as coisas têm um nome, a própria criança, perguntando às pessoas os nomes dos objetos “busca as palavras que desconhece e amplia ativamente seu vocabulário” (VYGOTSKI, 2000, p. 173, tradução nossa), o que lhe permite, em consequência, a efetivação de uma mudança qualitativa em seu desenvolvimento.

É, pois, na convivência com os demais falantes de uma língua, que a criança vai se apropriando da linguagem verbal e dos conceitos que são veiculados por seu intermédio. Ela aprende, nas diversas esferas de sua participação social, os diferentes modos pelos quais a língua está organizada nos discursos dos sujeitos inseridos em distintos modos de relações sociais, uma vez que, como afirmam Bakhtin/Volochinov (1990, p. 41), “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.”. Em síntese, a criança assimila a cultura verbal de forma natural, inserida nos processos interativos de que participa em seu meio.

Por seu turno,

o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade (VYGOTSKI, 2000, p. 185, tradução nossa).

Sua apropriação vincula-se a complexos processos de desenvolvimento que, do [...] ponto de vista psicológico [...] não deve apresentar-se como uma

forma de conduta puramente externa, mecânica, dada de fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo iniludível em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo aquilo que o preparou e o tornou possível.

Nesse sentido, o que leva a criança a escrever? O que a prepara para a realização desse ato complexo que envolve a utilização de signos elaborados historicamente pelas gerações precedentes?

Conforme Vigotski (2000, p. 186, tradução nossa):

A história do desenvolvimento da escrita inicia-se quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, da mesma forma que a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida.

O gesto, em dois momentos, liga-se geneticamente ao signo escrito: o primeiro ocorre com as garatujas que a criança faz. A criança, quando desenha, representa, isto é, “assinala com o gesto o que tenta representar, e a marca deixada pelo lápis não é mais do que o complemento do que representa com o gesto” (VYGOTSKI, 2000, p. 186, tradução nossa).

O segundo momento dessa ligação genética entre o gesto e a escrita se dá com os jogos infantis. “Como sabemos, durante o jogo, alguns objetos passam a significar muito facilmente outros, substituem-nos, convertem-se em seus signos” (VYGOTSKI, 2000, p. 187, tradução nossa), por meio do gesto que indica a função que cada objeto terá no jogo. Esse gesto indicativo expressa a função simbólica presente nos jogos infantis:

[...] o jogo simbólico infantil pode entender-se como um sistema de linguagem muito complexa que mediante gestos informa e assinala o significado das diversas brincadeiras. Só na base dos

gestos indicativos, a brincadeira vai adquirindo seu significado; da mesma forma que o desenho, apoiada no começo pelo gesto, converte-se em signo independente. (VYGOTSKI, 2000, p. 188, tradução nossa).

Com base nos gestos indicativos presentes no jogo simbólico e dos gestos consolidados pelo desenho dos objetos, a criança chega à representação dos signos da escrita, inicialmente “símbolos de primeira ordem, denominações diretas de objetos ou ações” (VYGOTSKI, 2000, p. 197, tradução nossa), que se convertem depois ao simbolismo de segunda ordem “que consiste na utilização de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra” (VYGOTSKI, 2000, p. 197, tradução nossa).

Para chegar a esse entendimento, a criança precisa compreender que, além de desenhar objetos e ações, ela pode também desenhar a fala que as pessoas produzem ao se comunicarem entre si. Posteriormente, esse elo entre a escrita e a oralidade desaparece e a escrita volta a ser uma representação de primeiro grau fazendo-se “diretamente simbólica, percebida do mesmo modo que a linguagem oral” (VYGOTSKI, 2000, p. 197, tradução nossa).

A partir desse momento, a criança domina a escrita como um instrumento cultural complexo que lhe abre um mundo de possibilidades para se apropriar, pela leitura, de toda a produção de conhecimento que está a seu alcance em sua realidade objetiva, ou seja, que está disponibilizada a ela circunstancialmente em seu meio.

No entanto, para que a linguagem escrita seja dominada pela criança em sua real complexidade, é necessário que ela tenha aprendido não apenas o sistema normativo que a organiza, mas que tenha se apropriado das diferentes formas de enunciação que organizam as relações sociais entre os sujeitos, conforme as diferentes situações de interação social com que os discursos são por eles proferidos.

Isso requer que a aprendizagem da escrita, da mesma forma que a aprendizagem da linguagem oral, se faça pela vivência de situações em que os discursos são, de fato, utilizados, nas diferentes instâncias de participação social dos sujeitos envolvidos em situações específicas de comunicação e interação com o outro. A diferença entre ambas marca-se pelo modo como essas vivências ocorrem: a linguagem oral é aprendida nas situações do cotidiano, no contato informal entre os sujeitos sociais, e a aprendizagem das diferentes formas de configuração dos discursos escritos depende da inserção desses sujeitos em situações formais e sistemáticas de aprendizagem, em instituições especializadas para isso, primordialmente a escola.

Se os discursos são constituídos nas relações sociais de que os sujeitos participam, então, aprender essas formas de discurso só pode se tornar viável pela vivência dessas relações. Daí a essencialidade do trabalho pedagógico direcionado para a aprendizagem dos gêneros do discurso pelos alunos em situações nas quais eles fazem suas produções utilizando a escrita com função social, isto é, destinada ao outro, em um contexto de uso real da linguagem escrita.

Replicar o real – as reais ordenações da produção dos discursos próprios das esferas mais complexas de comunicação e interação humanas – requer um trabalho pedagógico que não apenas lide com essas ordenações no plano do texto e do sistema de organização das normas da língua, mas que considere as condições e circunstâncias que cercam cada discurso na dependência da situação real de uso para o qual se destinam tais discursos, uma vez que, “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” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990, p. 113). Em outros termos, durante o processo de aprendizagem dos gêneros discursivos escritos, trabalha-se também o plano do sistema da língua, ou seja, são também considerados os fatos linguísticos que estruturam os discursos, mas como meios subsidiários que secundarizam a elaboração dos

enunciados que caracterizam as práticas discursivas sociais em uso no meio social em que vivem os sujeitos.

No processo de criação dos enunciados discursivos,

só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva fora de nós (BAKHTIN, 2003, p. 292).

Ou seja, a produção do sentido do enunciado e sua força de expressão estão na relação que o sujeito do discurso mantém com outros sujeitos sociais, em determinadas situações de comunicação verbal, utilizando, para isso, o aparato cultural apropriado por ele em sua história de vida: os recursos do sistema da língua e os modos social e historicamente constituídos de organização dos distintos discursos produzidos em diferentes instâncias de interação social desses sujeitos.

Desse ponto de vista, se a escola pretende promover um ensino de língua materna que realmente desenvolva o aluno – um ensino “desenvolvente”, na concepção de Davidov (1988), necessário se faz que os diferentes gêneros do discurso se constituam como objetos de sua aprendizagem, estudados em situação de real comunicação com o outro, cumprindo uma função social, tendo como elemento subsidiário o sistema de normas e regras que organiza a língua que se fala e que se escreve.

### **A aprendizagem dos gêneros discursivos por meio da atividade de estudo e a formação do pensamento teórico**

Para que os alunos compreendam a forma pela qual são constituídos os diferentes discursos, quais são suas características distintivas, quais funções cumprem, e dominem o uso social dos diferentes modos de elaboração desses

discursos, é fundamental que essas questões estejam presentes como conteúdo das ações que eles realizam, isto é, que façam parte do conteúdo próprio de sua atividade de estudo.

A atividade de estudo é a atividade que comanda as mais importantes transformações no psiquismo da criança na idade escolar inicial, sendo, portanto, a atividade principal que orienta e dirige o seu desenvolvimento nessa etapa de sua vida. Como qualquer outra atividade humana, a atividade de estudo está dirigida a satisfazer alguma necessidade especial do sujeito. Entretanto, sentir necessidade de estudar algo é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para que o sujeito se dedique ao estudo. Dada a necessidade, é preciso que ele encontre o objeto que possa supri-la, pois, uma vez encontrado tal objeto, ele se torna o motivo pelo qual age e o objetivo a ser por ele atingido (LEONTIEV, 1988).

Desse ponto de vista, e considerando-se a questão da aprendizagem dos gêneros discursivos, é essencial que os alunos sejam inseridos em situações nas quais a necessidade de comunicação com o outro esteja presente e que sejam postos em discussão os meios para supri-la, pois, como dissemos antes, é no encontro do objeto que satisfaz a necessidade sentida que surge o motivo para a ação do sujeito.

A atividade de estudo, como uma atividade que comanda as mais importantes transformações no psiquismo da criança em idade escolar inicial, tem uma forma específica de se organizar de modo a provocar nela essas transformações, orientando e dirigindo o seu desenvolvimento, caracterizando o que Davidov (1988) chama de “caráter desenvolvente da atividade de estudo” (p. 172). É a atividade “em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino” (ELKONIN, 1987, p. 119, tradução nossa), sendo sua função precípua “situar o homem na realidade objetiva e de transformar esta em uma forma de sua subjetividade”. (LEONTIEV, 1978, p. 74, tradução nossa).

Pela realização das ações de estudo, o aluno assimila esses novos conhecimentos – conhecimento teórico dos dados objetivos da realidade – e desenvolve funções psíquicas superiores como a análise, a reflexão e planificação das ações mentais, produzindo, com isso, mudanças qualitativas em seu psiquismo e possibilitando novas objetivações decorrentes das atividades que realiza em seu meio. Como afirma Davídov (1988, p. 231, tradução nossa),

A assimilação, por parte dos escolares de menor idade, dos conhecimentos teóricos no processo de solução das tarefas de estudo mediante as correspondentes ações, exige a orientação dirigida às relações essenciais dos objetos estudados. A realização de tal orientação está ligada à reflexão, à análise e à planificação de caráter substancial. Por isso, durante a assimilação pelos escolares de menor idade dos conhecimentos teóricos, surgem condições que favorecem a constituição dessas neoformações psicológicas.

A apropriação do conhecimento teórico e a constituição dessas neoformações psicológicas desenvolve na criança o pensamento teórico, que conduz à superação dos limites do pensamento empírico que dominava sua forma de pensar e agir no mundo antes de seu ingresso no ensino fundamental.

Isso representa um avanço muito grande em seu desenvolvimento, pois que, no plano das ações empíricas, os sujeitos aprendem os conceitos do cotidiano para o domínio das ações próprias desse cotidiano, e desenvolvem, com isso, o pensamento empírico, que lhes permite conhecer a realidade da forma como se apresenta às suas percepções, ou seja, que lhes dá a possibilidade de classificar objetos, ações, fatos e fenômenos da forma como se apresentam em sua realidade exterior. Por sua vez, no plano das ações teóricas, os sujeitos captam a realidade em sua essência, isso é, compreendem como se apresentam as relações e vínculos internos das

propriedades dos objetos e fenômenos da realidade, encontrando, assim, a relação real que os organiza como parte de um sistema, tanto do ponto de vista da organização interna do objeto em estudo, como do ponto de vista das relações que esse objeto mantém com outros objetos afins. Na realização dessas ações, utilizam como elementos mediadores as formas específicas do pensamento teórico: a análise, a reflexão e a planificação das ações mentais (ou experimento mental), obtendo, com isso, o domínio das formas mais elaboradas do saber presentes nas diferentes instâncias de participação dos sujeitos nas relações sociais em que se inserem.

A atividade de estudo, trabalhando com o conhecimento teórico dos objetos, fatos e fenômenos da realidade, e desenvolvendo o pensamento teórico, criativo e produtivo do estudante, estrutura-se por meio da tarefa de estudos (ações de estudo realizadas dentro de determinadas condições de realização).

A tarefa de estudo se diferencia essencialmente das diversas tarefas particulares de um ou outro tipo. Se resolvem tarefas particulares, os escolares vão dominando os procedimentos também particulares de sua solução e só o treinamento permite-lhes dominar certo procedimento geral para solucionar essas tarefas. A assimilação desse procedimento tem lugar pela via da passagem do pensamento do particular ao geral. (DAVÍDOV, 1988, p. 179, tradução nossa).

Os estudos gramaticais que são feitos à margem dos enunciados discursivos são típicos dessa forma de tarefa particular que desenvolve no aluno um conhecimento pontual, parcial e formal do funcionamento da língua, uma vez que tem como conteúdo o sistema da língua e não os enunciados discursivos que são produzidos nas relações entre sujeitos em determinadas situações de interação social nas diferentes instâncias sociais em que tais interações acontecem. Se as ações dos sujeitos recaem no estudo dos fatos da língua conforme estão estabelecidos no sistema que a estrutura,



então é esse o conteúdo que será interiorizado e que fará parte de seu psiquismo.

Em troca, quando os escolares resolvem a tarefa de estudo, eles dominam inicialmente o procedimento geral de solução de tarefas particulares. A solução da tarefa escolar é importante não só para o caso particular dado, mas para todos os casos do mesmo tipo. Aqui o pensamento dos escolares se move do geral ao particular. (DAVÍDOV, 1988, p. 179, tradução nossa).

Esse procedimento geral para a resolução de tarefas particulares constitui-se por meio de ações específicas que estruturam a atividade de estudo, inicialmente realizada sob a direção do professor e de forma coletiva e só mais tarde, pela interiorização das ações de estudo, efetivada individualmente, de forma autônoma pelo aluno.

A primeira dessas ações consiste na “transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de pôr a descoberto certa relação universal do objeto dado” (DAVÍDOV, 1988, p. 182, tradução nossa) e se faz por meio da análise objetual-sensorial dos dados da tarefa de estudo.

Com a intenção de apenas ilustrar a constituição desse procedimento geral de resolução da tarefa, tomaremos como exemplo, considerando o ensino dos gêneros do discurso, o estudo da macroestrutura que organiza cada modalidade de enunciado discursivo. Como objeto de uma tarefa de estudo, essa macroestrutura é analisada, em um primeiro momento, com base na leitura e análise de textos pertencentes ao mesmo gênero. Os alunos são orientados a descobrir a ideia geral que define a modalidade em questão: notícia, fábula, carta, etc.

Embora a análise se faça sobre os dados no plano objetual-sensorial, essa não é uma fase empírica de um trabalho de cunho teórico, porque o que está em jogo não é a comparação dos traços que caracterizam o objeto de estudos no intuito de classificá-lo, mas a análise do objeto objetivando

buscar a ideia geral inicial que dará origem ao conceito que revela sua essência.

A segunda ação “consiste na modelação sob forma objetual, gráfica ou com letras da relação universal diferenciada” que se constitui como “elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (DAVÍDOV, 1988, p, 182, tradução nossa).

Com a fixação dessa relação universal no modelo, fixam-se, também, as características internas do objeto de estudo que não podem ser observadas de maneira direta, ou seja, não dedutíveis das características externas dos objetos.

A modelação, no estudo da macroestrutura de determinado gênero discursivo, pode ser feita pela idealização de um quadro esquemático em que aparecem os elementos que compõem a macroestrutura do gênero, com seus elementos essenciais dispostos em um conjunto orgânico que revela sua constituição interna.

A terceira ação de estudo “consiste na transformação do modelo com o fim de estudar a propriedade da relação universal do objeto que foi diferenciada” (DAVÍDOV, 1988, p, 183, tradução nossa).

Por meio dessa ação de estudo, os alunos atingem a compreensão de como o objeto sobre o qual trabalham está organizado internamente em suas relações substanciais, essenciais. Nesse movimento, os alunos elaboram “certo procedimento geral destinado a resolver a tarefa de estudo” (DAVÍDOV, 1988, p, 183, tradução nossa) e chegam ao conceito correspondente ao objeto.

Desconstruir e reconstruir textos, omitir trechos a serem completados, encontrar trechos intrusos no texto são possibilidades para o aluno refletir sobre a forma pela qual se organiza a macroestrutura dos gêneros discursivos por ele estudados.

A quarta ação de estudo diz respeito à “dedução e à construção de um determinado sistema de tarefas particulares” (DAVÍDOV, 1988, p, 183,

tradução nossa) a serem resolvidas por meio do procedimento geral deduzido anteriormente pelas ações de estudo precedentes.

No caso do trabalho com a macroestrutura dos diferentes gêneros discursivos, o procedimento geral de organização dos discursos é aplicado à produção escrita inserida em projetos de interação com o outro, ou seja, feita em consonância com situações de escrita com função social.

Além dessas ações, há ainda mais duas ações que conformam a atividade de estudo: a ação de controle e a de avaliação. A ação de controle, como o próprio nome indica, tem por objetivo manter a coerência operacional das ações, adequando a sua realização às condições em que são executadas e conservando, por esse meio, a integridade do sistema de ações que compõem a atividade de estudo. A ação de avaliação “permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final” (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

Além disso, como esclarece Davíдов:

Ao mesmo tempo, a avaliação não consiste na simples constatação desses momentos, mas no exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que “informa” aos escolares se resolveram ou não a tarefa de estudo dada. (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

No caso do trabalho com a macroestrutura de diferentes gêneros discursivos, os alunos são orientados a fazer uma reflexão contínua sobre suas ações durante a realização da tarefa de estudos, tanto para controlar passo a passo cada uma das ações, como para avaliar se o processo todo caminha de acordo com a finalidade da tarefa.

A atividade de estudo pensada intencionalmente para o ensino dos gêneros discursivos considera os conceitos que devem ser trabalhados pelos alunos, a seleção de conteúdos relativos à estruturação dos diversos gêneros discursivos, incluindo a seleção dos recursos da língua que serão necessários a essa estruturação.

Pela realização do conjunto das ações que compõem a tarefa de estudo, o aluno não só se apropria de conceitos essenciais à sua formação humana, mas, principalmente, desenvolve novos procedimentos de ação sobre os conhecimentos, ou seja, domina os princípios que orientam a ação sobre os objetos, o que lhe permite agir com autonomia na realização de novas tarefas de estudo. Há, portanto, como consequência da realização da atividade de estudo, uma transformação qualitativa do aluno, uma mudança substancial em seu desenvolvimento que favorece a formação nele da capacidade de agir independentemente com os conteúdos teóricos, chegando, com isso, à formação do pensamento produtivo, criativo.

## **Conclusão**

“A tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma e outra soma de fatos conhecidos, mas a ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra” (DAVÍDOV, 1988, p. 3, tradução nossa).

Para a realização dessa tarefa, necessário se faz que a escola se organize de modo a conduzir a aprendizagem dos alunos pela via do desenvolvimento do pensamento teórico, que implica análise, reflexão e planificação das ações mentais para a realização das ações de estudo e a consequente compreensão dos objetos, fatos e fenômenos da existência em sua essência, superando o ensino com base na simples memorização de fatos que conduz a uma visão formal e parcial da realidade.

A atividade de estudo, como uma via adequada para a organização do ensino visando o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno, conduz a

sua aprendizagem de modo a que ele chegue ao domínio das relações essenciais que organizam o objeto de seu estudo como parte de um sistema e saiba utilizar o conhecimento adquirido, as habilidades e capacidades desenvolvidas para solucionar novas situações em que o conteúdo assimilado se aplique. Por meio dessa atividade, ele desenvolve formas superiores, mais complexas, de relação com a realidade objetiva e torna-se independente na organização de seus próprios estudos e na capacidade de agir autonomamente diante de situações novas.

No processo pedagógico que põe em relação o ensino e a aprendizagem dos gêneros discursivos, não basta que o professor peça ao aluno que produza um texto de determinado gênero discursivo, nem que o faça seguindo um modelo fornecido pelo professor, se o objetivo é que ele consiga, com autonomia, realizar suas próprias produções escritas. É preciso que o aluno realize ações de estudo que lhe permitam chegar ao conhecimento das peculiaridades internas que organizam os diferentes gêneros do discurso, ou seja, compreender as relações essenciais que definem esse objeto.

Levando em consideração o fato de que “A existência determina a consciência e o conteúdo dos processos psíquicos em todas as etapas de ontogenia dos homens, na medida e qualidade em que é praticamente acessível ao sujeito que se forma” (NOVOSELOVA, 1981. p. 2, tradução nossa), é fundamental que o processo de ensino que objetiva conduzir a aprendizagem do aluno para desenvolver nele a capacidade de pensar e agir com autonomia esteja organizado de modo a permitir que realize ações que possibilitem o desenvolvimento dessa capacidade, pois qualquer conteúdo que se pretenda que o aluno dele se aproprie deve aparecer como objeto de uma ação que ele conscientemente realiza. Sendo assim, para que, no plano da escrita, o aluno domine as diferentes formas de discurso, e transite pelas diferentes instâncias do direito, das ciências, e outros campos de complexos conteúdos, necessário se faz que ele realize ações em tais formas estejam presentes.

Se os gêneros do discurso expressam as mais diversas manifestações das atividades humanas, pelas quais os sujeitos se integram à realidade em que vivem, então, uma prática pedagógica humanizador é aquela que conduz o aluno à apropriação desses gêneros discursivos, para que ele possa utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de sua ação no mundo, sem que elas constituam para ele um impeditivo de sua participação ativa, criativa e produtiva em seu meio, pois, conforme afirma Gnerre (1991, p. 22) “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4.ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

NOVOSELOVA, S. L. *El desarrollo del pensamiento en la edad temprana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 03-26.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia*. USP [online]. 2010, vol.21, n.4, p. 681-701.

VYGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2000, v. III, p. 183-206.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.