

ENSINO DESENVOLVIMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS PEDAGOGAS

QUEIROZ, Gilves Furtado de¹
MARZARI, Marilene²
SILVA NETA, Maria Eugênia Batista³

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa sobre a apropriação de alguns conceitos de língua portuguesa, com destaque para a mediação didática realizada pela professora formadora, durante a realização de um curso de formação continuada para professoras pedagogas, nas escolas da rede pública, em Barra do Garças/MT. O problema da pesquisa consistia em: A teoria histórico-cultural pode contribuir para que os professores pedagogos se apropriem, de forma teórica, dos conceitos de Texto e Gêneros Textuais? O objetivo principal consistia em analisar as contribuições da teoria histórico-cultural na apropriação dos conceitos de Texto e Gêneros Textuais, de forma teórica, pelos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos se delinearão como: investigar os conhecimentos das professoras em relação aos conceitos de Texto e Gêneros Textuais; acompanhar o processo de apropriação dos conceitos pelas professoras; avaliar a construção dos conceitos pelas professoras e; fomentar uma reflexão sobre a importância da mediação e da organização didática do professor no processo de ensino e aprendizagem. Fez-se uso da metodologia qualitativa e de diferentes procedimentos, tais como: a observação (por meio de descrição e reflexão), a entrevista semiestruturada e a análise da produção dos participantes que permitiram avaliar a organização do ensino e a apropriação dos conceitos por parte das pedagogas. A organização do ensino foi norteada pela abordagem histórico-cultural, de Vygotsky e a teoria do ensino desenvolvimental, de Davídov. Os resultados revelam a importância dessa organização de ensino para a aprendizagem das professoras pedagogas e mostram que podem se apropriar, teoricamente, dos conceitos de Texto e Gêneros Textuais e, com isso, desenvolver o pensamento teórico para utilizá-lo em situações concretas da vida.

Palavras-chave: Conceitos de Texto e Gêneros Textuais. Organização didática. Desenvolvimento do pensamento.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa sobre a apropriação dos conceitos de Texto e Gêneros Textuais, com destaque para a mediação didática realizada pela professora formadora, durante a realização de um curso de formação continuada para as professoras pedagogas que atuam no ensino fundamental da rede pública de Barra do Garças - MT.

Nos últimos anos a formação inicial e continuada de professores tem sido uma constante nas discussões que acontecem em diversos setores relacionados à educação escolar.

¹ Especialista em Literatura Infanto-juvenil pela Universidade Federal de Mato Grosso e professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT. E-mail: gilvmartins@bol.com.br

² Doutora em Educação pela PUC-GO e Professora de Didática no Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS/Campus Universitário do Araguaia - CUA/UFMT. E-mail: marilenemarzari@uol.com.br

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT. E-mail: vitoreugenia@bol.com.br

Do ponto de vista de políticas públicas, a formação continuada de professores tem seu amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira- LDB nº 9394/96-, ao regulamentar o que determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a necessidade da inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor.

Nas últimas décadas, atuamos como professora formadora de Língua Portuguesa no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO - de Barra do Garças/MT, que tem a função de mediar a formação continuada dos professores, da rede pública, em exercício.

Tanto a formação inicial quanto a continuada é imprescindível para a melhoria da qualidade social da educação. Para isso, é necessário que o profissional da educação continue seu processo formativo, por meio de autoformação e formações coletivas, a fim de que possa se atualizar e refletir sobre os desafios envolvendo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Prada diz que: “Ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha, é contínuo” (PRADO, 2007, p.2) Assim, entendemos que, enquanto professora, precisamos participar de grupos de estudo e pesquisa a fim de nos constituirmos formadores de formadores. Desde 2013, fazemos parte de dois grupos de estudos e pesquisas: 1. **Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a educação** com o objetivo de estudar autores da abordagem histórico-cultural e, principalmente, da teoria do ensino desenvolvimental para elaborar possibilidades de organização do ensino que contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Dentre os autores que se dedicam ao ensino desenvolvimental destacam-se: Davídov (1982, 1988), Hedegaard (1999), Engrestom (2002) Chaiklin (1999), entre outros que dizem que as práticas de ensino têm desenvolvido, basicamente, o pensamento empírico dos estudantes, importantes, mas insuficientes para a formação do pensamento teórico e; 2. **Língua e gramática: desafios e possibilidades de ensino**, em que também refletíamos sobre os desafios do ensino da Língua Portuguesa na contemporaneidade, ancorando-nos nas teorias de Bakhtin (2003), Rojo (2000), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Geraldi (1984), BRASIL (1998). No decorrer dos estudos tínhamos que elaborar um planejamento na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica com os conceitos estruturantes da língua presentes nas teorias estudadas. Os dois grupos de estudos ocorriam em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - Campus do Araguaia – e cadastrados junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.

Desses estudos, surgiu a necessidade de realizar uma formação, em Língua portuguesa, para professoras pedagogas, pois ouvíamos dessas, em diferentes momentos – no projeto Sala de Educador⁴, nos encontros de Formação Continuada, nas visitas às escolas, entre outros –; declarativas como: “Os alunos não sabem ler e interpretar”; “Os alunos escrevem errado”; “Eu não sei como ensinar gramática nos anos iniciais”; “Os alunos apresentam dificuldades para produzir um texto satisfatório”.

Diante dessas falas, começamos a nos perguntar: As professoras têm clareza dos conceitos fundamentais para o ensino da língua materna? Qual o procedimento utilizado pelas professoras em suas aulas? Como trabalhar com as professoras para que ensinem os conceitos teóricos em detrimento de definições empíricas?

Tais questões foram importantes para buscarmos a resposta para a seguinte problemática: A teoria histórico-cultural e, mais especificamente, o ensino desenvolvimental pode contribuir, na formação continuada, para que as professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Barra do Garças se apropriem dos conceitos de Texto e de Gêneros Textuais?

O **objetivo** principal consistiu em analisar as contribuições da teoria histórico-cultural na apropriação dos conceitos de Texto e Gêneros Textuais, pelos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Já os objetivos específicos foram: investigar os conhecimentos das professoras em relação aos conceitos de Texto e Gêneros Textuais; acompanhar o processo de apropriação dos conceitos pelas professoras; avaliar a construção dos conceitos pelas professoras e; refletir sobre a importância da mediação do professor e da organização didática no processo de ensino e aprendizagem.

Para desenvolver o ensino de conceitos, buscamos fundamentos nos princípios da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental por entendermos que esses referenciais permitem modificar uma prática de ensino empírica que se limita ao dado aparente e que dificulta uma maior compreensão das transformações, dos movimentos, da totalidade, das contradições, das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos e imprescindíveis à formação do pensamento teórico.

A metodologia utilizada nesse estudo foi a qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado. Além disso, permite uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos,

⁴ O Projeto Sala de Educador, implementado pelo CEFAPRO, tem por principal objetivo fortalecer a escola como *locus* de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.

das situações e dos materiais obtidos no decorrer do curso. Nessa perspectiva, utilizamos dos procedimentos da observação e da entrevista semiestruturada. A observação proporcionou uma ampla variedade de descobertas, de percepções, de representações, de sentimentos e de aprendizagens a respeito dos objetos de investigação. A entrevista semiestruturada “[...] favoreceu não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Assim, a entrevista possibilitou conhecer o perfil das professoras; desvelar algumas crenças relacionadas aos conceitos estudados e uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões a respeito de situações e vivências da prática docente, em relação ao ensino da língua portuguesa. Por fim, para analisar o desenvolvimento do pensamento das professoras pedagogas utilizamos as produções textuais escritas, coletivas e individuais, as quais permitiram perceber os avanços, os equívocos, as confusões e tentativas para se apropriarem dos conceitos.

O curso de formação foi realizado nas dependências do CEFAPRO, de março a maio de 2013, com um grupo de 11 professoras. O planejamento da formação foi elaborado em duas unidades, uma para cada conceito, sendo destinados para o desenvolvimento dos estudos 45h e 30min presenciais e 09h e 30min a distância, para fins de leitura e atividades de escrita individual. O total de encontros foi 13, com a duração de 03h e 30min cada um.

Ao organizar o ensino foram pensadas seis ações com várias operações e tarefas para auxiliar na apropriação e reprodução de cada conceito, conforme proposto por Davíдов, partindo do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto.

Fundamentação teórica

Durante décadas, a concepção de linguagem era a de que os estudos gramaticais seriam aqueles que desenvolveriam a técnica de falar e de escrever bem. Foi com essa concepção que a maioria dos professores se constituiu, sem terem muita consciência de que a postura educacional do professor estava intimamente ligada a uma concepção de linguagem.

Nesse sentido, Geraldi (1984) propõe, basicamente, três modos de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Essas três concepções correspondem às três correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo e a linguística da enunciação.

Apenas na década de 80 os estudos linguísticos, no Brasil, tendem a caminhar para a linguística da enunciação, ou seja, a linguagem entendida como uma forma de interação. Nessa concepção, o papel da escola consiste em trabalhar com a língua oral e escrita, em uso, oportunizando ao estudante conhecer e produzir unidades linguísticas significativas, numa determinada situação de interação social. Diante disso, a forma de ensino mecanicista que apenas repassa e reproduz o conhecimento se contrapõe a essa concepção.

Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica. Nesse sentido, a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos ou de frases gramaticais, mas define-se como

Um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. (ANTUNES, 2009, p.21)

Assim, a língua tem sido vista como interação e só se manifesta num conjunto de diferentes discursos. Para Bakhtin (2003), os modos de dizer de cada indivíduo são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos gêneros do discurso.

Segundo os PCNs (1998), os gêneros do discurso tornam-se *objeto de ensino*, uma vez que se concretizam nos textos - *unidades de ensino* - que circulam na sociedade. Nessa linha de pensamento, a pesquisa se desenvolveu sob os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Rojo (2000), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Geraldi (1984) e outros que concebem a linguagem como forma de interação.

Entendemos que o domínio da gramática, de forma mecânica, própria do pensamento empírico contribui pouco para a formação do pensamento teórico que requer o domínio de conceitos científicos. O conceito é o elemento estrutural do pensamento. Porém, para muitas professoras de língua materna os conceitos básicos, como Língua, Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso estão aquém dos seus conhecimentos de língua. É recente e complexo para muitos professores realizar o trabalho de análise da língua em seu funcionamento, uma vez que, por muito tempo, a escola privilegiou o ensino da gramática descontextualizada e aprendida de forma empírica.

Selecionamos, para o curso de formação, os conceitos de Texto e Gêneros Textuais, por entendermos serem basilares no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Petroni, referindo-se ao professor, diz: “Para o ensino da leitura e da escrita, são

condições essenciais a esse profissional, além do conhecimento gramatical, o domínio de, pelo menos, noções como texto, discurso, gêneros discursivos, e da concepção de língua(gem) como interação” (PETRONI, 2011, p. 32).

Desenvolver a consciência e o pensamento teórico dos professores implica reflexão, análise e planejamento. Nesse processo de apropriação dos conceitos linguísticos, cabe estudar os processos e mecanismos de construção textual que dão significado ao texto, realizando análise da língua na sua totalidade e contradições.

Aliado a isso, o ensino da língua materna, bem como o de outras disciplinas, tem priorizado o que Davídov (1988) pontua como um ensino empírico, o que dificilmente contribui para desenvolver o pensamento teórico. Tal compreensão nos remete aos estudos de Vygotsky quando diz que:

O método tradicional [...] lida com o produto acabado da formação de conceitos, negligenciando a dinâmica e o desenvolvimento do processo em si. Ao invés de trazer à tona, por investigação o pensamento da criança, esse método frequentemente suscita uma mera reprodução do conhecimento verbal, de definições já prontas, fornecidas a partir do exterior. (VYGOTSKY, 1993, p. 65)

A impressão inicial é a de que o educando aprendeu o conceito transmitido pelo professor, mas, na realidade, apenas memorizou mecanicamente, repete palavras vazias de significado e, em consequência, isso faz pouco sentido para sua vida.

Segundo Vygotsky (1993), o conceito é um processo mediado, de investimento particular, no qual o palavra/signo desempenha função diretiva, conduzindo as operações mentais e controlando o curso das mesmas. Assim,

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções básicas tomam parte. [...] porém insuficientes sem o uso do signo, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 1993, p.50)

Para Davídov (1988) o pensamento teórico se desenvolve quando o sujeito deixa de operar com representações e passa a operar com conceitos. Estes, formados por meio da atividade mental que permitem reproduzir o objeto idealizado e o sistema de suas relações. “Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de formação e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência”. (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Dessa forma, entendemos que a análise, a síntese e o raciocínio são primordiais para desenvolver o pensamento teórico e a formação de conceitos, desde os primeiros anos escolares.

Na tentativa de encontrar alternativas que contribuam para uma aprendizagem mais significativa dos conceitos de Linguagem, como Texto e Gêneros Textuais buscamos nos fundamentos da teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental os conhecimentos necessários para traçar uma proposta de ensino que tem como principal objetivo o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, Davídov diz que “[...] a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento” (DAVÍDOV, 1988, p.3).

Para Marx a atividade, trabalho, é a categoria central no materialismo histórico-dialético e é ela que permite a abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem um caráter sócio-histórico. A partir disso, os psicólogos soviéticos elegem o conceito de atividade como um dos princípios centrais no estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para desenvolver essas funções faz-se necessário uma organização da atividade de aprendizagem que, segundo Davídov, deve fazer com que o desejo desencadeie a necessidade de aprender, seguida de uma sequência didática formada por ações, operações e tarefas. As ações relacionam-se aos objetivos que se referem ao aspecto intencional - ações mentais necessárias à solução de determinada situação-problema - e operacional - de realização das operações. Essas operações referem-se aos procedimentos e às tarefas que dependem das condições – espirituais e materiais - para sua execução.

Em relação às ações de aprendizagem, Davídov (1988) distingue seis etapas que o professor deve seguir para organizar o ensino: 1. A transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; 2. A criação de um modelo das relações gerais levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser maquetes, icnografias, textos, equação algébrica, dentre outros; 3. A transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto; 4. A construção de um sistema de problemas/tarefas específicas que podem ser resolvidos mediante a aplicação de um procedimento geral; 5. O controle da realização das ações anteriores e; 6. A avaliação da aquisição do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

Nesse sentido, a realização dessas ações pode ser caracterizada como investigações que os participantes concretizam a partir da mediação didática. Ao completar as ações,

operações e tarefas os aprendizes se apropriam dos conceitos de estabelecer relações e de compreender o processo de transformação que envolve o conceito.

Desafios e avanços: da teoria à prática

No curso de formação continuada para as professoras pedagogas⁵, planejamos desenvolver, em 13 encontros de 3h e 30 min., as seis etapas apontadas por Davídov (estruturada em ações, operações e tarefas) para que as participantes se apropriassem teoricamente de cada conceito. O tempo estimado para cada operação, algumas vezes, precisou ser prorrogado, em função de discussões que não deveriam ser interrompidas, pelo enriquecimento que traziam para a compreensão do objeto estudado.

Nesse sentido, optamos por incentivar a reflexão, a interação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento e a busca de respostas para desenvolver as ações mentais ao se apropriarem do conceito, em detrimento de cumprir um rígido cronograma de conteúdos a serem ensinados. A cada socialização das ações realizadas, era evidenciada a necessidade de estudar outros conceitos que estavam interligados aos conceitos previamente elencados. Essa necessidade nos levou a replanejar e incluir os conceitos de língua, linguagem verbal e não verbal, coesão, coerência e intertextualidade e os procedimentos de síntese e resumo, sem os quais seria difícil prosseguir com as ações, operações e tarefas planejadas.

Alguns desafios se estabeleceram em relação à organização do ensino desenvolvimental, tais como:

- O tempo definido para o desenvolvimento de cada conceito foi reformulado e, ainda assim, foi insuficiente para o estudo dos conceitos, pois os sujeitos requerem tempos diferentes para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, a aprendizagem é um processo e cada sujeito aprende de um jeito e com ritmo próprio, uma vez que as necessidades e motivos de cada um dependem de suas motivações e estímulos para aprender. Assim, entendemos que as PP tinham o desejo e necessidade de aprender, mas seria necessário um tempo maior para algumas se apropriarem dos conceitos.

-Em relação ao material, foi preciso nos debruçar sobre os livros e artigos para produzir textos que contemplassem o nuclear de cada conceito a ser apreendido. Além disso, foi preciso selecionar vídeos, imagens, músicas entre outros para compor as operações de cada uma das ações para que as PP pudessem se apropriar dos conceitos.

⁵ - A partir dessa página estaremos utilizando a sigla PP para nos referirmos a professoras pedagogas.

- O replanejamento das ações era uma constante, uma vez que dependia das necessidades de aprendizagem das PP. Para isso, era preciso muita atenção para observar, ouvir as discussões que ocorriam nos pequenos grupos e atentar-se para as falas, a fim de identificar possíveis equívocos e necessidades em relação aos conceitos. Essa avaliação era essencial para replanear as operações e tarefas. Nesse sentido, Libâneo (2012) diz que o papel do mediador é construir dispositivos didáticos que possibilitem a identificação das operações mentais, a realização e a prevenção das situações de ensino em que são postas em prática, ou seja, os estudantes precisam ser ajudados em suas dificuldades para que se desenvolvam intelectualmente.

- A aprendizagem do coletivo para o individual foi um desafio, pois desde o início da formação as PP revelavam certa resistência em relação à formação dos grupos realizada pela formadora que se fundamentava em Vygotsky (1991) que diz que o sujeito se apropria dos conhecimentos com os mais velhos e/ou experientes. Assim, o processo de estudo e aprendizagem foi organizado do coletivo o individual. Nos grupos, as PP precisavam discutir o texto, entendê-lo e apreender sentidos ou encontrar as ideias centrais. Aos poucos, as PP foram aceitando melhor essa prática de estudos que partia dos mais experientes e/ou com mais conhecimentos, a fim de que todas se desenvolvessem.

Esses desafios estão interligados às dificuldades apresentadas pelas PP em relação ao desenvolvimento da organização didática proposta por Davídov, por ser desconhecida pela maioria dos professores. Assim, os procedimentos adotados pela professora formadora, que estava na condição de mediadora didática, causaram certo estranhamento nas PP, tanto que nas ações e operações, realizadas em grupos, as professoras apresentaram algumas dificuldades:

a. Em interagir com as colegas do grupo, saber ouvir, respeitar a ideia do outro e chegar num consenso.

Isso ficou evidenciado desde o primeiro dia de estudo quando se propunha uma operação a ser realizada nos pequenos grupos, na qual observamos que as PP realizavam a leitura individual e silenciosamente. Após terem concluído a leitura, as dúvidas eram muitas e as respostas advindas das colegas dificilmente eram aceitas. Essa situação nos remete a Vygotsky (1998) que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza pela mediação com os signos e os instrumentos do mundo social. Para isso os sujeitos precisam internalizar e se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente por meio da presença

dos mais velhos ou experientes, uma vez que, segundo esse autor, todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes no ciclo do desenvolvimento humano: primeiro, no nível social –interpsicológico-, e, depois, no nível individual - intrapsicológico.

Assim, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo quando o sujeito interage com objetos e com os outros, em cooperação. Por isso, entendemos que era necessário que as professoras tivessem uma boa interação nos grupos, valorizando os diferentes conhecimentos, respeitando as diferentes opiniões e buscando chegar a um consenso, a fim de que realizassem as operações propostas e, conseqüentemente, se apropriassem dos conceitos. Nesse sentido, reitera-se

[...] a importância do respeito e a valorização das ações e elaborações conceituais de cada um dos sujeitos pertencentes à coletividade do estudo. [...] Trata-se de evidenciar a necessidade de a coletividade de estudo receber contribuições de todos os sujeitos da atividade pedagógica para produzir elaborações mais complexas e amplas, valorizando a dimensão interpessoal na constituição da dimensão intrapessoal dos sujeitos. (BERNARDES, 2012, p. 92)

b. Em entender o que é aprender numa perspectiva dialética.

Algumas PP demonstraram ter uma concepção ora behaviorista, ora inatista do processo de ensino e aprendizagem. Isso se evidencia em algumas falas: “Nós apenas transmitimos o que vimos e o conhecimento que adquirimos” (Professora P.M.N.Y); “A gente já aprendeu o que é ‘gênero textual’, mas não conseguimos memorizar a definição” (Professora E.N.B.R); “Nós nascemos com um dom e a escola traz um aprimoramento desse dom” (Professora N.A.S); “A escola deveria ter um momento para que os alunos aprimorassem os seus dons” (Professora E.S.S). Nas duas primeiras falas as PP revelam uma concepção behaviorista de ensino e aprendizagem por entenderem que é necessário apenas reproduzem mecanicamente os conteúdos. As duas últimas PP acreditam que o sujeito nasce com dom, o interesse, a aptidão e que depende praticamente dele para aprender. Nesse caso, o professor pouco pode intervir no desenvolvimento e aprendizado dos alunos, apenas facilita para que seja aprimorado.

Dessa maneira, ao serem solicitadas a ler e compreender textos, depreender o sentido de um vídeo, analisar imagens, entre outros para se apropriar de um conceito recorriam a uma das três professoras formadas em Letras, participavam do curso de formação para registrar as falas das PP, para que pudessem emitir uma definição, deixando, assim, de refletir e de desenvolver ações mentais que possibilitariam a apropriação do conhecimento. Essa prática

advém, provavelmente, de uma formação tradicional e positivista das PP, que concebem o ensino como transmissão de conhecimento e a aprendizagem como memorização e repetição mecânica. O resultado disso tem sido uma construção empírica dos conteúdos. Diferente disso, o que se pretendia com a formação era o desenvolvimento do pensamento teórico. Neste sentido,

Primeiramente, [...] os alunos transformam ativamente, o material de aprendizagem [...] por meio de certas ações objetivas ou mentais. No processo desse tipo de transformação, os alunos descobrem e distinguem no material de aprendizagem algumas relações gerais ou essências, e quando o estudam podem descobrir aparências (aspectos) muito particulares do material. Os aspectos particulares dos materiais são derivados do ‘conhecimento geral’. (DAVÍDOV, 1988, p.10).

Desse modo, entendemos que, na perspectiva do ensino desenvolvimental, o pensamento dos educandos se move dos aspectos gerais para os particulares do material em estudo, ou seja, a aprendizagem acontece com o desenvolvimento do pensamento teórico.

c. Em entender a linguagem dos textos.

Durante o percurso foi evidenciado a pouca familiaridade das PP com a linguística e seus termos específicos e um vocabulário reduzido. Isso ficou evidenciado nas falas: “Não consigo entender esse texto; é muito difícil”; “O que é recurso semiótico?”; “O que é escolha lexical?”; “O que são práticas sociodiscursivas?”; “O que é linear?”; “O que é ironia?”; “O que é ambiguidade?”; “O que é parlenda?”, entre outras. Em função disso, foi preciso substituir alguns textos por outros, com uma linguagem mais acessível e contendo o que era relevante para a apropriação do conceito em estudo. Outra alternativa encontrada foi a realização de leituras compartilhadas. Desse modo, as PP passaram a incorporar ao seu vocabulário termos que até então se constituíam em novidade e, aos poucos, as leituras ficaram mais fáceis e isso fez com que avançassem no sentido de relacionar os sentidos e significados dos conceitos que iam sendo interligados e se conectando ao conceito nuclear. Nessa perspectiva, os estudos de Vygotsky dizem que:

Quando se examina o processo da formação de conceitos em toda a sua complexidade, este surge como um movimento do pensamento dentro da pirâmide de conceitos constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular. [...] um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. [...] O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais:

atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. (VYGOTSKY, 1998, ps.101 e 104)

Acreditamos ser pouco produtivo transmitir deliberadamente novos conceitos ao professor/aprendiz, uma vez que, segundo Vygotsky (1998), quando o leitor lê uma palavra desconhecida em um texto e o resto lhe é compreensível, e depois a lê noutra frase, noutro texto, começa a fazer uma vaga ideia do novo conceito. Desse modo, acreditamos que as PP, mais cedo ou mais tarde, passam a utilizar da palavra em seu discurso de forma adequada; e uma vez que o façam, podem estar se apropriando da palavra e do conceito.

d. Em ler fora dos encontros

Durante a formação algumas PP passaram a sentir a necessidade de ler mais sobre o assunto estudado. Isso ficou evidente na fala de uma professora que diz: “Quanto mais estudamos, mais temos certeza de que não sabemos nada”. Mesmo reconhecendo a necessidade de se dedicar mais aos estudos, as PP justificavam dizendo que não tinham tempo. Neste aspecto, “[...] é preciso considerar os contextos concretos em que se dá a formação. Não se pode separar as pessoas que atuam e o mundo social da sua atividade”. (LIBÂNEO, 2012, p.57). Assim, o professor faz parte de um contexto sociocultural em que a atividade, trabalho, tem sido prioridade, além de se constituir em um contexto em que a prática de estudo, quando acontece, fica restrita as horas destinadas aos cursos de formação.

e. Em entender que não teriam respostas prontas e imediatas

Muitas perguntas eram feitas diretamente à formadora que estava mediando os estudos. Exemplo disso eram questões como: “Desenho é texto?”; “O que é léxico?”; “O que é coesão e coerência?”; “O que é gênero puro?”; “Para ser gênero textual precisa ter uma composição?” entre muitas outras. Diante dessas indagações a formadora respondia com outras perguntas, a fim de fazer com que as PP entrassem em atividade de aprendizagem e buscassem as respostas para suas dúvidas no material de estudo. Com isso, por diversas vezes ouvíamos sussurros como: “Ela não dá uma resposta certa, só faz outra pergunta pra gente”; “Eu quero saber a diferença, mas ela não esclarece”. Mediar uma formação a partir dos fundamentos do ensino desenvolvimental implica fazer com que os aprendizes realizem tarefas de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de operações mentais e, conseqüentemente, a apropriação dos conceitos científicos. Nessa perspectiva,

[...] os conceitos não se dão como ‘conhecimentos já prontos’, devendo ser deduzidos a partir do modo geral de sua constituição e do abstrato. Por sua vez, a formação dos conceitos e a generalização em relação ao material estudado dependem da realização de tarefas de aprendizagem que possibilitem o exercício de operações mentais da transição do universal para o particular e vice-versa. [...] o professor intervém ativamente nos processos mentais e produz novas formações da atividade mental por meio dessa intervenção. (LIBÂNEO, 2012, p.48-49).

Temos ciência de que a maioria de nós se constituiu professor em uma concepção positivista, portanto é próprio dessa concepção esperar que se obtenha do mediador respostas prontas. Somente depois de vários encontros, as PP começaram a compreender que o processo de ensino e aprendizagem suscitava outras práticas de estudo. Assim, os processos de ensino que estabelecem relações entre os sujeitos e objeto de estudo que se diferenciam significativamente, uma vez que a lógica formal⁶ propõe a identificação das características externas dos objetos, próprias da constituição empírica do pensamento. Diferente disso, a dialética propõe que se analise o processo histórico e o movimento constituinte do próprio objeto. Isso faz com que o pensamento teórico seja desenvolvido a partir do movimento dialógico do conceito que abrange o significado sociocultural do objeto de estudo e o sentido pessoal atribuído pelos aprendizes. E o que Davídov denomina modo dialético de pensar.

Vivenciar outras possibilidades de formação fez com que as PP trouxessem suas angústias: “Quando nós não damos o conceito pronto o aluno reclama”. (Professora P.M.N.Y); “Quando a gente não dá a resposta os alunos falam: ‘nem a professora sabe!’”. (Professora N.R.N.F.S); “As professoras não podem trabalhar nessa nova forma, precisam um pouco do tradicional”. (Professora N.A.S). Essas falas revelam fragilidades que precisam ser superadas, caso contrário o ensino continuará priorizando as definições, em forma de produto, impregnado nas práticas pedagógicas.

f. Em reconhecer as ideias centrais de um texto.

Quando as PP precisaram estudar as propriedades intrínsecas ao objeto surgiram alguns empecilhos, tais como: desconhecer algumas palavras presentes no texto, relacionar informações, construir um sentido textual, realizar articulações de conceitos básicos que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações entre outros. Isso ficou evidenciado nas ‘operações’ em que era para as PP ler o texto, identificar as ideias principais e depois elaborar uma síntese, a fim de que reconhecessem as propriedades fundamentais para a

⁶

- A grande maioria das PP foi formada na concepção positivista.

formação do conceito nuclear de ‘Texto’ ou ‘Gêneros textuais’. As referidas operações foram realizadas em vários textos, ou seja, a tarefa de sintetizar as ideias principais e reconhecer as propriedades fundamentais para a formação do conceito foi mais complexa no início, mais com os estudos as PP foram se apropriando do procedimento e do conceito.

g. Em ascender do pensamento empírico para o pensamento teórico

As primeiras produções de ‘texto’ e de ‘gêneros textuais’ apresentadas pelas PP foram próprios do pensamento empírico: “Texto é escrita” (Professora P.M.N.Y); “O texto se define em dois: oral e escrita” (Professora T.T.P.C); “Texto é o que transmite algo”. (Professora E.N.B.R). “Gêneros textuais são textos que estão presentes no cotidiano e apresentam várias características.” (Professora T.N.S.), entre outros. Essas elaborações apresentam, segundo Davídov (1988), a distinção e a classificação, que aparecem, justamente, como funções das representações gerais dos conceitos empíricos. O referido autor enfatiza, ainda, que a repetição externa, a semelhança e a separação são as propriedades gerais da realidade captadas e esquematizadas pelos conceitos empíricos. Dessa forma, entendemos que no início dos estudos, as PP examinavam o objeto de estudo em si mesmo, fora de certo sistema e da conexão com outros objetos. Com isso, a compreensão de ‘texto’ e de ‘gêneros textuais’ era revelado pelo objeto em sua imediatez, algo que o sujeito não sabe de onde provém e porque apresenta determinada forma. Assim, os conceitos produzidos, inicialmente pela PP, representavam o pensamento empírico, uma vez que apenas cataloga e classifica os objetos e fenômeno.

Podemos dizer que algumas das PP conseguiram iniciar um processo de desenvolvimento do pensamento teórico, pois precisariam de mais ações e operações para realmente construir os conceitos. Outras professoras mostraram que ascenderam do pensamento empírico para o teórico, uma vez que conseguiram realizar um processo de análise do papel e da função das relações e conexões internas do objeto (texto/gêneros textuais), sendo capazes de reproduzirem as contradições da conexão simples e a essência do objeto estudado. Para Davídov

O pensamento teórico se realiza em duas formas fundamentais: 1. Sobre a base da análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substancial, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua ‘célula’; 2. Depois, no caminho da revelação das contradições dessa ‘célula’ e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão a partir da essência abstrata e da relação

universal, sem separar a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, o concreto. (DAVÍDOV, 1988, p.85)

Nesse sentido, destacamos a produção inicial e final de um Texto produzido por uma professora que escreveu: “Texto é o que transmite algo” (Professora E.N.B.R). Após o desenvolvimento das ações e operações, a mesma professora conceituou Texto: “O texto constitui uma unidade de sentido, é tudo que comunica, seja ele verbal ou não verbal; o texto compreende uma estrutura significativa de ações linguísticas, sociais e cognitivas; ele se forma a partir da observação e da leitura que fazemos do mundo”. Diante disso, podemos dizer que a professora transformou um conhecimento empírico de Texto em um conhecimento mais completo, ou seja, teórico.

Destacamos, ainda, o conceito inicial de gêneros textuais: “[...] são textos que estão presentes no cotidiano e apresentam várias características” (Professora T.N.S.). No final, ela apresentou o seguinte conceito: “Gêneros textuais são textos que se materializam no dia a dia e possuem características sociocomunicativas: conteúdo, estilo, propriedade funcional e composição. Os gêneros textuais são infinitos, não conseguimos fazer uma lista de todos [...] tudo o que falamos está dentro de um gênero textual. [...] são gêneros textuais: uma carta, uma receita, uma lista telefônica, uma tela, um conto etc”. (Professora T.N.S). Nesse conceito, podemos dizer que a professora conseguiu apreender as propriedades intrínsecas do objeto de estudo, além de se apropriar, também, de outros conceitos que o constituem.

Apesar das fragilidades apresentadas pelas PP, foram registrados alguns avanços significativos em relação ao: a) desenvolvimento do pensamento e, b) reconhecimento da importância da organização didática para o processo de ensino e aprendizagem.

a. Desenvolvimento do pensamento

Como avaliação, foi proposta a produção de um gênero textual, à escolha da PP, a partir do contexto dos encontros formativos. Destacamos, nesse artigo, uma carta:

“Barra do Garças, 03 de maio de 2013.

Querida amiga Maria

Quero lhe falar sobre a formação que estou fazendo, e seria muito bom se você também a fizesse, pois me fez repensar sobre língua, texto e gêneros textuais. Esse curso está sendo realizado no CEFAPRO pela professora G.F.Q. Pude ampliar meu conceito de texto, pois tinha uma idéia errônea de que texto eram somente palavras escritas no papel, com frases

articuladas entre si. Agora sei que existem vários gêneros textuais, sejam eles verbais ou não verbais. Tudo aquilo que comunica algo a alguém é um texto: uma música é um texto, uma escultura é um texto, uma peça teatral é um texto. Portanto, o texto pode ser oral, escrito, musical, pictórico etc.

Aprendi, também, que o texto se constitui em diferentes gêneros e que esses gêneros textuais vêm se modificando conforme a necessidade da sociedade. A carta que estou escrevendo, por exemplo, é um gênero que está em desuso, devido à tecnologia avançada que trouxe outros gêneros como o e-mail que envia sua mensagem em segundos. Os gêneros também vêm nos mostrar como nos comunicar adequadamente em diferentes situações, pois você não pode escrever em um documento oficial da mesma forma que escreve em um bate-papo na internet ou relatar uma notícia no jornal da mesma maneira que conta uma história para alguém conhecido.

Enfim, queria só lhe contar, de forma resumida, a importância que tem esse conhecimento, e que, cada vez mais tem se aprofundado e se tornado significativo e aplicável em sala de aula, contribuindo para o ensino e a aprendizagem de todas nós, professoras presentes na formação.

Beijos”

(Professora P.M.N.Y)

As produções contemplaram vários gêneros textuais e apresentaram as respectivas dimensões sociocomunicativas (conteúdo, estilo, propriedades funcionais e composição características daquele gênero), além de conseguirem pensar e atuar com os conceitos abordados nos gêneros produzidos, a partir da apreensão do conceito nuclear de texto e gênero textual. Dessa forma, podemos dizer que a maioria das PP se desenvolveu, mas poucas chegaram ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Como dissemos anteriormente foi preciso incluir na formação os conceitos de língua, linguagem verbal e não verbal, coesão, coerência e intertextualidade e os procedimentos de síntese e resumo, sem os quais seria difícil prosseguir com as operações e tarefas, inicialmente propostas. Desse modo, priorizamos as necessidades diagnosticadas e replanejamos toda a formação. Exemplo disso é o registro que se segue, a partir de um questionamento de uma professora: “O que é língua?” (Professora P.M.N.Y). A fim de saber o que era língua para ela, perguntamos: “O que você entende por língua?” A resposta foi: “Para mim a língua é assim... lá no sul fala de uma maneira, no nordeste fala de outra maneira, cada um de acordo com sua

cultura” (Professora P.M.N.Y). A partir disso, exploramos o conceito de língua, motivados pela letra da música *Língua*, de Caetano Veloso e de um texto de Antunes que diz: “A língua só pode ser vista como um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de falares, na verdade, já que é regulado por uma comunidade de falantes”. (ANTUNES, 2009, p.22).

As atividades realizadas permitiram que as professoras estabelecessem relações, percebessem as contradições, as variáveis entre a teoria e a letra da música e ampliassem seus conceitos de língua. Depois disso a PP recriou seu conhecimento a respeito de língua: “A nossa língua é a língua portuguesa, ela é variável e nunca homogênea, [...] está em constante construção e sofre influências até de outras línguas [...] indica a identidade cultural e social de um grupo de falantes [...] a língua, a cultura e a linguagem são inseparáveis”. (Professora P.M.N.Y).

b. Reconhecimento da importância da organização didática para o processo de ensino e aprendizagem

Na entrevista realizada as PP enfatizaram que o procedimento de ensino utilizado fez com que pensassem mais, pesquisassem, interagissem com as colegas, tivessem vontade de aprender sobre o conteúdo e, principalmente, recriassem os conceitos que tinham de Língua, Texto e Gêneros Textuais. Ao se referirem à organização didática, disseram: “Os nossos alunos precisam de metodologias assim, que o aluno aprenda a buscar o conhecimento em grupo e depois individualmente” (Professora E.S.D) e “Esse método é bom porque faz com que o aluno pense mais sobre o que está estudando, pesquise, compare e interaja em grupo.” (Professora P.M.N.Y.). Ao expressar como avaliavam sua aprendizagem na formação, falaram: “Nessa formação aprendi bastante; mudei minha visão sobre os conceitos estudados e foi muito significativo para minha prática”. (Professora P.M.N.Y.); “O curso abriu um leque de informações pra gente”. (Professora N.R.N.F.S); “Nossa! Eu preciso fazer um curso de Letras! Estou apaixonada pela Língua Portuguesa! Estou aprendendo muito neste curso!”. (Professora T.T.P.C). Além disso, afirmaram que precisam continuar aprendendo, que nunca sabem tudo de um conceito, uma vez que o conhecimento é inacabável.

Considerações

A formação de conceitos é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico e da capacidade de pensar, seja das professoras-cursistas ou dos educandos em geral.

Grande foi o desafio de realizar uma formação na perspectiva do ensino desenvolvimental, mas muito enriquecedor. As dificuldades enfrentadas no processo foram sendo superadas na medida em que as PP entenderam que a formadora não iria dar respostas prontas e imediatas, mas que precisariam discutir com as colegas, interagir para construir conhecimentos, refletir sobre o que estudavam para internalizar e se apropriar dos conceitos teoricamente para fazer generalizações, também teóricas.

Em relação ao planejamento de uma formação continuada, a partir da teoria desenvolvimental, é importante estar atento para os conteúdos que serão necessários para que os estudantes se apropriem dos conceitos. É necessário replanejar as operações e tarefas a cada encontro para atender as necessidades que surgem no processo de estudo. Podemos dizer que essa organização de ensino se constituiu em muitos desafios. Um deles diz respeito à célula⁷ do conceito em estudo. Para tal foram necessárias muitas leituras e reflexões. Outros referem-se: - a seleção do material, a fim de que as PP se motivassem para aprender o conceito; - encontrar textos com linguagem acessível; - reescrever os textos tendo o cuidado de não dar a definição, mas que contribuir com a apropriação dos conceitos; - manter o desejo de aprender, ou seja, quando interrogada não dar a resposta de imediato, mas, sim, elaborar pergunta a fim de que as professoras pensassem sobre a própria pergunta; - elaborar tarefas em que as PP pudessem transformar o conhecimento empírico em conhecimento teórico; - anotar as falas das PP consideradas importantes, entre outras.

No decorrer da formação observamos que alguns fatores que cerceiam a prática pedagógica do professor se evidenciaram também no grupo de estudo. Primeiro, em relação ao trabalho individual a que está acostumado, uma vez que as tarefas de discussões, análises e sínteses eram, muitas vezes, ignoradas e se realizava um trabalho individual. Segundo, a concepção positivista está muito arraigada na prática do professor que ensina a partir da linearidade do livro didático e dificilmente se vê como um profissional propositor, mas, como um executor de tarefas. Além disso, acredita que manter a disciplina e a ordem é ponto determinante na sua função, em detrimento de dar voz ao educando e corresponsabilizá-lo pela construção de conhecimentos. Terceiro, a maioria ainda precisa sentir a necessidade de

⁷ Dávidov, entre outros, utiliza diferentes termos - célula, núcleo, germe - para se referir à essência do conceito que está presente tanto no abstrato quanto no concreto pensado.

pesquisar, investigar os problemas que permeiam sua prática, isto é, são pouco adeptos à pesquisa ou à autoformação.

Sem dúvidas, reconhecemos os significativos avanços das PP durante a formação quanto à: conscientização de suas limitações em relação aos conceitos de língua portuguesa; desejo de aprender mais sobre a língua portuguesa; percepção da importância dessa organização de ensino para a aprendizagem dos seus educandos, entre outras. É importante destacar que, embora todas as PP tenham se desenvolvido, apenas algumas se aproximaram do desenvolvimento do pensamento teórico em relação aos conceitos de Texto e Gêneros textuais.

O fator tempo interferiu no processo de aprendizagem, uma vez que acreditamos que os sujeitos têm tempos diferentes e que, em uma perspectiva dialética de ensino e aprendizagem, despende o tempo necessário ao desenvolvimento mental de cada um, é imprescindível. Desse modo, cremos que, se houvesse mais tempo, todas as professoras cursistas teriam se apropriado de forma teórica dos conceitos estudados.

Diante de tantos desafios, as PP foram incisivas em falar sobre a importância de termos relacionado a teoria à prática e aprovaram a forma de organização do ensino, em que o mediador atua na zona de desenvolvimento proximal, como se refere Vygotsky. Além disso, solicitaram a continuidade desse curso, a fim de se apropriarem do conceito de Gêneros do discurso e de outros conceitos de Língua Portuguesa. Por fim, outro fator positivo diz respeito a organização do ensino que fez com que os participantes se envolvessem nas atividades e permanecessem assíduos nos encontros formativos.

Diante disso, podemos afirmar que tanto os professores como os educandos podem se apropriar, teoricamente, a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar o conceito teórico para utilizá-lo em situações concretas da vida.

Enfatizamos, ainda, que vemos como possível recriar a formação continuada desenvolvida pelos professores formadores do CEFAPRO, no sentido de reelaborar metodologias e/ou criar outras. A organização didática do ensino é de suma importância para garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade para todos.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBÂNEO, José Carlos, ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

LIBANELO, José Carlos. Ensinar e aprender: aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNELO, José Carlos, ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PETRONI, M. R.; MELO, E. S. O. & JUSTINO, A. R. *Ainda sobre a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil*. <Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

ROJO, R. (org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

TRIVINÓS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.