

VINICIUS DOS SANTOS OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL DE ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Presidente Prudente

2017

VINICIUS DOS SANTOS OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL DOS
ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
UNESP/Câmpus de Presidente Prudente, como
exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Irineu Aliprando Tuim
Viotto Filho

Linha de Pesquisa: Processos Formativos,
Infância e Juventude

Presidente Prudente

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

O52i Oliveira, Vinicius dos Santos.
Contribuições da educação escolar para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual de estudantes do ensino fundamental / Vinicius dos Santos Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n], 2017
176 f.

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Pensamento conceitual. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Pedagogia histórico-crítica. I. Viotto Filho, Irineu Aliprando Tuim. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Contribuições da educação escolar para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual de estudantes do ensino fundamental.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL DOS ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL**

AUTOR: **VINICIUS DOS SANTOS OLIVEIRA**

ORIENTADOR: **IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO**

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. **IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO**

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dra. **ADRIANA DE FATIMA FRANCO**

PSICOLOGIA E PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ / UEM/Maringá

Prof. Dra. **Vanda Moreira Machado Lima**

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 23 de maio de 2017

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha esposa **Vanessa**, companheira, incentivadora que me deu muito suporte durante este processo. Aos meus Pais, **Cleuza e Célio**, meu irmão **Tiago** e minha irmã **Nathalia**. Este trabalho não seria possível sem vocês por perto!

Agradecimentos

Este trabalho só foi concluído graças ao apoio e dedicação de muitas pessoas, entre elas...

Meu orientador Tuim. Agradeço pela paciência, suporte prático teórico, carinho e amor pela Educação e Psicologia. Você foi muito importante para mim. Muito Obrigado.

GEIPEE, o grupo de estudo que me acolheu, me possibilitou a pesquisa, o estudo e a práxis. Aos membros: Tati, Rod, Kika, Fabi, Lari, Yanca, Camila C., Camila R e Luis, minha gratidão, meu carinho e minha admiração.

Ricardo Eleutério dos Anjos, pelo apoio teórico metodológico, pelo incentivo e amizade. Você foi muito importante neste processo. Você é uma grande referencia pra mim.

Camélia minha primeira incentivadora no campo da pesquisa e docência, minha orientadora desde a iniciação científica. Obrigado pelo apoio, pelas conversas. Você é parte importante do meu processo formativo.

Regina Gioconda minha coordenadora, que apoia, cuida e incentiva. Você me possibilitou a docência, profissão que eu amo. Abriu-me caminhos para pesquisa, estudos e práticas desde minha graduação.

Aos demais professores da Unoeste, meus professores e companheiros de trabalho.

Aos trabalhadores da Escola onde realizei minhas intervenções, aos trabalhadores da Unesp. Sem o apoio de vocês nada teria caminhado tão bem como foi.

Aos familiares de minha esposa, pelo apoio, carinho e confiança.

Aos meus alunos, grandes motivadores do meu trabalho.

Em especial, aos participantes da pesquisa.

“No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou reitora é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base de pensamento em conceitos” (VYGOTSKI, 2012, p. 119)

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado em Educação tem como objetivo geral analisar a importância dos conhecimentos científicos e respectivos conceitos para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental. A presente dissertação é composta por três capítulos de cunho teórico em que discute o processo de desenvolvimento humano e do seu psiquismo; o processo de desenvolvimento do pensamento; e o papel da educação escolar no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual. E por dois capítulos dedicados ao momento de coleta e análise de dados. Por fim é feita uma análise e discussão dos dados a partir da teoria. Esta pesquisa se embasa nos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria histórico-cultural, bem como da pedagogia histórico-crítica, ambas enraizadas no método materialista histórico dialético. Para a coleta de dados foram realizadas observações em sala de aula, leituras do livro didático de Língua Portuguesa utilizado em sala de aula e dezesseis encontros de intervenção com vistas a verificar a apropriação por parte dos alunos, dos conceitos veiculados em aula. Alguns resultados demonstraram que os participantes da pesquisa encontram-se, de fato, na etapa de pensamento por complexos, corroborando os pressupostos de Vygotski; e também foi discutida a problemática da transmissão e socialização dos conceitos em sala de aula e por meio do livro didático.

Palavras-Chave: Pensamento Conceitual; Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica

ABSTRACT

This Master's Degree in Education research has the general objective of analyzing the importance of scientific knowledge and its concepts for the development process of conceptual thinking in Portuguese language classes in elementary education. The present dissertation is composed of three theoretical chapters in which it discusses the process of human development and its psychism; The process of development of thought; And the role of school education in the process of dispensing conceptual thinking. And by two chapters dedicated to the moment of data collection and analysis. Finally an analysis and discussion of the data is made from the theory. This research is based on the theoretical and methodological assumptions of historical-cultural theory, as well as historical-critical pedagogy, both rooted in the dialectical historical materialist method. Data were collected in the classroom, readings of the Portuguese language textbook used in the classroom and sixteen intervention meetings to verify the appropriation by the students of the concepts conveyed in class. Some results have shown that the research participants are, in fact, in the stage of complex thinking, corroborating Vygotsky's assumptions; And the problem of the transmission and socialization of concepts in the classroom and through the didactic book was also discussed

Keywords: Conceptual Thinking; Historical-Cultural Theory; Historical-Critical Pedagogy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE PSIQUISMO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	14
1.1 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE DESENVOLVIMENTO. 14	
1.2 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO	20
CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HUMANO	31
2.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PENSAMENTO	34
2.2 SOBRE A INVESTIGAÇÃO EXPERIMENTAL DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS	41
2.3 – O PENSAMENTO SINCRÉTICO	49
2.4 – O PENSAMENTO POR COMPLEXOS	51
2.5 – CONCEITOS E O PENSAMENTO CONCEITUAL	60
2.5.1 – O PENSAMENTO CONCEITUAL	63
3.1. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA	70
3.2 O TRABALHO EDUCATIVO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CONCEITUAL	80
4.1 O PROCESSO DE PESQUISA, PARTICIPANTES E A COLETA DOS DADOS	91
4.2 PARTICIPANTES E LOCAL DAS INTERVENÇÕES	94
4.3 A APRESENTAÇÃO DOS DADOS PARA A ANÁLISE	94
4.3.1 ANÁLISE DECORRENTE DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS E DO LIVRO DIDÁTICO	96
4.3.3 ANÁLISE DAS SITUAÇÕES RELEVANTES DOS ENCONTROS DE INTERVENÇÃO	101
4.3.4 ANÁLISE DAS FALAS E TEXTOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS PARTICIPANTES	124
CAPÍTULO 5 – SÍNTESE FINAL DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	134

CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	150
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa e discussão acerca da contribuição da educação escolar para o processo de desenvolvimento do psiquismo, especificamente da função superior do pensamento conceitual, surgiu a partir de estudos teóricos realizados no curso de graduação em psicologia e estendeu-se para o projeto de mestrado que engendrou as reflexões para a investigação desse importante objeto de estudo, o pensamento humano.

A inserção do pesquisador desta dissertação no GEIPEEthc (Grupo de Estudos Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural) para realização de estudos teóricos e práticos sobre a teoria histórico-cultural, seguidas da participação em projetos de intervenção, realizados pelos membros do GEIPEE no interior de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Presidente Prudente/SP, engendraram as condições para a efetivação desta pesquisa que ora se materializa nesta dissertação de mestrado.

Esclarecemos que as pesquisas-intervenção do GEIPEE nas escolas da cidade e região, baseiam-se na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica e utilizam as atividades ludo-pedagógicas como metodologia de intervenção na tentativa de promover o desenvolvimento dos sujeitos em suas máximas possibilidades.

Além das intervenções na escola, o GEIPEE se reúne sistematicamente para realização de estudos e reflexões teórico-metodológicas sobre as pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado realizadas pelos membros do grupo, fator que contribui significativamente para o interesse do pesquisador desta dissertação avançar nos seus estudos e propor uma investigação do processo de desenvolvimento do pensamento humano.

Ao estudar os Tomos II e IV das obras escolhidas de Vygotski onde o mesmo autor afirma que o pensamento em conceitos é a função reitora que guia todo o desenvolvimento psíquico e, principalmente, em conversa com o orientador desta pesquisa, resolvemos assumir esse objeto de pesquisa e discutir as contribuições da educação escolar numa escola de ensino

fundamental para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes.

Durante a pesquisa foram realizadas observações sistemáticas de uma sala de quarto ano do ensino fundamental, visando identificar conceitos trabalhados pela professora e propostos pelo livro didático em que ela se baseava para a preparação das aulas. Posteriormente, foram realizados 16 encontros de intervenção visando compreender se os conceitos foram realmente apropriados pelos alunos escolhidos. Participaram das intervenções, seis crianças de ambos os sexos e com 10 anos de idade. Os conceitos verificados foram os gêneros textuais Conto, Biografia, Autobiografia, Notícia e Reportagem. Estes gêneros foram trabalhados em sala de aula pela professora por meio de livro didático.

A teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica afirmam que o desenvolvimento humano ocorre por meio da transmissão por parte dos adultos e professores e apropriação, por parte das crianças, dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade e que isto ocorre por meio do trabalho educativo, mais especificamente, na escola. Neste caso, a pesquisa apoiou-se na justificativa de que os conceitos científicos que promovem o desenvolvimento nas máximas possibilidades devem ser ensinados na escola.

Definimos como problema desta pesquisa compreender se de fato os conceitos científicos são ensinados na escola, como são ensinados e se verdadeiramente são apropriados pelos alunos e qual sua relação com o desenvolvimento do pensamento conceitual. Para tanto formulamos como objetivo geral desta pesquisa analisar a importância dos conhecimentos científicos e respectivos conceitos para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

Visando cumprir o objetivo geral e responder ao problema e pesquisa, elaboramos três objetivos específicos: Identificar os conceitos veiculados pelo professor em sala de aula e no livro didático; verificar se houve apropriação, por parte dos alunos, dos conceitos trabalhados em sala de aula

pelo professor; e discutir as implicações da apropriação de conceitos no pensamento conceitual dos estudantes.

Quanto à organização desta dissertação, os capítulos teóricos da pesquisa, serão três. No primeiro faremos uma discussão acerca do processo de desenvolvimento do psiquismo como representação subjetiva da realidade, buscando em autores continuadores das obras de Vygotski, Leontiev e Luria, bem como nos próprios autores clássicos.

No que se refere ao segundo capítulo, este tratará da questão fulcral desta pesquisa, que é o processo de desenvolvimento do pensamento em conceitos conforme descrito por Vygotski, especialmente no Capítulo 5 do tomo II das obras escolhidas. Vale ressaltar que o autor retoma o assunto em outras obras que serão também utilizadas neste trabalho. Por fim o capítulo terceiro que irá tratar da questão da importância da escola e da atividade educativa.

No capítulo posterior faremos a descrição metodológica e dos dados coletados em sala de aula por meio de observação e nas intervenções, bem como alguns apontamentos sobre o livro didático utilizado pela professora. Tratará de problematizar os dados e discuti-los teoricamente. E finalizando, as considerações finais trarão as conclusões desta pesquisa e algumas reflexões que consideramos importantes e decorrentes do processo de pesquisa.

É necessário explicitar que este trabalho se baseia no aporte teórico e metodológico do materialismo histórico dialético. Método este que a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica se baseiam. A teoria histórico-cultural neste trabalho terá como pedagogia mediadora a pedagogia histórico-crítica justamente pelo fato de as duas teorias estarem arraigadas no mesmo método.

A teoria histórico-cultural concebe o ser humano como um ser de natureza social, portanto, tudo o que ele tem de humano foi conquistado por meio de relações sociais e históricas. O centro do desenvolvimento humano, bem como de seu psiquismo está na atividade social de trabalho. O psiquismo é formado por funções psíquicas que no decorrer da história em sociedade avança de funções psíquicas elementares para funções superiores, processo este que se dá por meio da mediação dos signos. Este psiquismo se expressa

como uma representação subjetiva da realidade objetiva e é possibilitado por uma unidade ideal material.

O pensamento humano tem como principal função resolver os problemas que se impõem no dia a dia e dentro do sistema funcional complexo, o pensamento, tem como função organizar e dar significado a tudo o que é captado, selecionado, identificado e armazenado pelas demais funções mentais. Na escola, dadas as devidas condições, o pensamento pode evoluir de uma condição mais elementar para superior, assim como as demais funções. A esta evolução Vygotski chama de periodização do desenvolvimento do pensamento conceitual que ocorre desde o nascimento. Tal periodização passa por três fases fundamentais que logo mais, no capítulo dois, serão descritas, que são pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual.

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE PSIQUISMO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o conceito de psiquismo a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Para tanto, realizaremos um percurso apontando a concepção de desenvolvimento humano presente na teoria. Apontaremos também o trabalho como atividade vital e promotora do desenvolvimento humano, bem como dissertaremos sobre a natureza social do psiquismo humano e seu desenvolvimento como representação subjetiva da realidade por meio de processos psíquicos interfuncionais e enfatizaremos a educação como processo essencial na formação humana.

1.1 A concepção histórico-cultural de desenvolvimento

A teoria histórico-cultural compreende que o ser humano é um ser social e por isso, tudo o que ele tem de humano é fruto da apropriação da cultura produzida pelas gerações anteriores (LEONTIEV, 1978). Neste caso, podemos compreender que o homem aprende a ser humano, sendo que a principal característica da apropriação da cultura é que por meio dela desenvolvem-se em cada ser humano funções psíquicas superiores (MARTINS, 2013).

Sabemos que não há que se contestar a materialidade orgânica que dá sustentação para o desenvolvimento do psiquismo, no entanto há que se enfatizar a sua natureza social. É por meio das respostas, reações inatas que todos os animais superiores tem a possibilidade de garantir sua existência, sendo a evolução biológica do cérebro que garante a diferenciação dos homens em relação aos outros animais. Podemos afirmar, ainda, que é através da atividade realizada no meio circundante junto a outros seres humanos que o psiquismo desenvolve (MARTINS, 2013)

A atividade é uma categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano com base na teoria histórico-cultural. A atividade decorre do meio social que o sujeito ocupa, depende de sua condição de

classe, das relações e condições objetivas de vida, assim como de mediações culturais, apropriações e objetivações materiais e simbólicas constituintes de sua personalidade.

Precisamos compreender que cada ser humano, desde o seu nascimento, situa-se num determinado espaço e vive um determinado tempo histórico, sendo que, para participar desse processo e produzir seus meios de existência, precisa se objetivar. Para Duarte (1993), o indivíduo se objetiva a partir da apropriação das objetivações construídas pela humanidade, sendo que a relação objetivação-apropriação, que se realiza em condições determinadas pela atividade social, é que possibilita a formação do gênero humano e dos indivíduos.

Podemos afirmar, então, que o ser humano se desenvolve fundamentalmente por meio da atividade social que é a atividade de trabalho e nesse movimento de apropriação-objetivação cultural, considerando suas condições objetivas de vida, desenvolve suas funções psíquicas superiores, as quais, na sua gênese apresentam-se como elementares e, paulatinamente, se complexificam até atingirem a qualidade de superiores.

Com base na teoria marxiana, o trabalho – atividade vital humana – pode ser reconhecido na relação dialética do homem com a natureza, em que, ao mesmo tempo que o homem transforma a natureza ele se transforma, humanizando-se ao lados dos outros homens, sendo esse processo viabilizado por meio da atividade denominada vital (MARX, 2004)

Para Duarte (1993) o homem ao produzir os meios para a sua existência produz, através de sua atividade intencional, uma realidade voltada às suas necessidades e, nesse processo, humaniza-se pois, à medida em que acontece a transformação da realidade objetiva (natureza material) o homem passa por uma transformação subjetiva (imaterial) e, nesse processo se objetiva, se reconhece nessa ação e se humaniza, constrói um mundo adequado à sua realidade, constrói sua história com outros homens, constrói um mundo humanizado.

Decorrente da afirmação de que as características do gênero humano precisam ser apropriadas pelos homens, Duarte (1993) ressalta a importância da mediação, realizada por outros homens, para a consolidação

desse processo, vez que a significação social da objetivação a ser apropriada somente é garantida pela mediação de outros sujeitos sociais.

Para Duarte (1993, p.46-47), tais apropriações se realizam de maneira 'mediatizada' via relações ocorridas com outros indivíduos. Por reconhecer essa mediação como imprescindível no processo de formação do indivíduo, o autor, remetendo-se a Leontiev, afirma que o processo de formação do indivíduo é, em essência, um processo educativo.

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele [o indivíduo] e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

É importante lembrar que para Marx e Engels (1999) a compreensão de atividade vital humana não se limita àquela atividade que garante a sobrevivência física do indivíduo, mas atividade vital é aquela que consegue reproduzir o gênero humano e possibilitar a construção histórica da realidade humana ou seja, a atividade vital precisa garantir as condições materiais e objetivas para a existência do gênero humano, pois sem essa condição não há história.(MARX E ENGELS, 1999)

Para Leontiev (1978, p. 76) "a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, a sociedade". Portanto, podemos compreender que o trabalho é responsável por todo o processo de desenvolvimento humano, desde a linguagem, o pensamento, a consciência e todas as demais funções psíquicas chegando à formação da personalidade humana.

A atividade de trabalho é uma atividade produtiva e social, por isso se diferencia radicalmente da atividade realizada pelos demais animais. Os homens, por meio do processo comunicativo, que é fruto da convivência em coletividade, realizam uma divisão técnica do trabalho, fato que significa dizer que no coletivo, cada participante atuante numa determinada atividade, assume diferentes ações para a consecução da atividade que é realizada em prol do coletivo.

Leontiev (1978, p.280) descreve brevemente que a passagem do animal ao homem ocorre por um processo descrito da seguinte maneira: O primeiro estágio é denominado “*preparação biológica do homem*” e caracteriza-se pela prevalência de leis biológicas, é representado pelo Australopiteco, que eram animais gregários, andavam de forma vertical e se utilizavam de objetos rudimentares e ainda não trabalhados e apresentavam meios primitivos de comunicação.

O segundo estágio é marcado pela passagem ao homem que percorre desde o aparecimento do Pitecantropo até o Neandertal. As características essenciais deste período são o surgimento da produção de instrumentos e as primeiras formas de convivência em sociedade mediadas pelo trabalho e novos elementos surgiam no desenvolvimento do homem (LEONTIEV, 1978). Nesse período os homens se desenvolvem sob a influência da linguagem e do trabalho e passam a depender do processo de produção. Nas palavras do autor,

Assim se desenvolvia o homem, tornando sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptam às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978, p. 281).

Dito isso, Leontiev (1978) avança e afirma que o homem supera, pelo processo social de trabalho, as etapas que o desenvolvimento era regido por leis naturais e passa agora para a um novo momento na sua história evolutiva, chegando ao tipo de homem atual, qual seja, o Homo Sapiens. Esta etapa o autor chama de essencial por se constituir em uma “viragem”. A viragem representa o momento em que o processo de desenvolvimento biológico do homem passa agora a ser regido especialmente por leis sócio históricas, superando os períodos lentos de evolução biológica. “Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (LEONTIEV, 1978, p. 281).

Com o desenvolvimento social e histórico, as aquisições da humanidade são transmitidas às gerações futuras por um meio

especificamente humano que é a educação. A atividade social oferece essa possibilidade ao homem, de transmitir conhecimentos e experiências, assim como socializar os objetos culturais às gerações futuras, tudo isso garantido pela educação.

A atividade de trabalho possibilita aos homens a criação de objetos que satisfazem as suas necessidades e, além disso, cria os meios para produção de tais instrumentos, desde os mais simples aos mais complexos. Ao produzir objetos as aptidões dos homens, seus conhecimentos e o saber-fazer cristalizam-se nesses produtos, gerando em cada indivíduo que deles se apropriar, a possibilidade de desenvolvimento das aptidões neles cristalizadas (LEONTIEV, 1978).

Leontiev (1978) assegura que cada geração nova inicia sua vida em um contexto social, histórico e cultural criado por gerações anteriores. A apropriação destas objetivações humanas somente se efetiva para o indivíduo, quando este participa da sociedade pela atividade de trabalho, desenvolvendo assim aptidões humanas específicas. Neste caso o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, memória, atenção e outras funções psicológicas superiores, assim como da consciência e da personalidade, também ocorre sob estas condições de aprendizagem em coletividade.

Está fora de questão, assegura o autor, “que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes” (LEONTIEV, 1978, p. 284). Somente pela aquisição e apropriação dos resultados dos saberes e conhecimentos produzidos por gerações precedentes é possível desenvolver o pensamento e as demais funções mentais especificamente humanas. Sendo assim, uma criança nunca desenvolver-se-á como um ser humano, se for privada do contato com homens mais experientes e que oportunizem a aprendizagem das aptidões especificamente humanas.

Nas palavras de Leontiev (1978, p. 285)

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

O autor reitera neste trecho que não há qualquer possibilidade de as aptidões e características especificamente humanas serem transmitidas por meio de hereditariedade biológica. Com isso fica claro que para que o pensamento e outras funções psicológicas superiores, se desenvolvam nas máximas possibilidades, é preciso que o indivíduo tenha oportunidade de se apropriar dos conhecimentos, saberes e conceitos produzidos pela sociedade a ele precedente. Tal aquisição só é possível por meio da transmissão de tais conteúdos por parte dos adultos e, na escola, principalmente pelos professores, por exemplo. Fica claro, portanto, que o "ser" humano é de natureza social.

A educação pode ter diversas formas e uma delas, afirma Leontiev, é a imitação no caso de crianças pequenas. As crianças imitam as operações dos adultos até o momento em que vai à escola para aprender efetivamente através do processo de ensino. Sem tais processos (ensino e educação) seria impossível a transmissão dos conhecimentos. "O movimento da história só é, portanto possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com educação" (LEONTIEV, 1978, p. 291). Quanto mais avanços e progressos da humanidade, mais necessária se torna a educação.

A formação humana, portanto, é sempre resultado de um processo educativo ou seja, sempre há alguém sendo educado, e alguém como mediador dessa educação que veicula conhecimentos, valores, ideias e experiências; processo esse que se efetiva no interior de determinada prática social, fato notório para compreendermos a natureza social humana pois, como afirma Saviani (2011) o que não é garantido pela natureza (biológica) precisa ser produzido historicamente ou seja, os próprios homens e sua humanização precisam ser construídos no processo histórico. Segundo o autor, podemos compreender que "a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física" (SAVIANI, 2011, p.13).

1.2 O processo de desenvolvimento do psiquismo

O psiquismo humano é compreendido pela teoria histórico-cultural como uma unidade dialética material ideal, que possibilita a formação da “imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de um sistema interfuncional complexo” (MARTINS, 2013, p. 288). O psiquismo é material, por ter sua base configurada pela evolução biológica do ser humano em decorrência das relações sociais, da comunicação e do trabalho, ou seja, o cérebro humano é material, possui uma estrutura, conexões neuronais, neoformações e sistemas que possibilitam o desenvolvimento do psiquismo humano e, nesse sistema psíquico, as funções psíquicas garantem a representação do mundo real de forma subjetiva. Tais funções psíquicas são elementares, naturais em sua origem, porém pelas apropriações da cultura humana podem se tornar superiores, complexas.

A psicologia histórico-cultural concebe o reflexo psíquico da realidade objetiva como uma indissolúvel unidade do objetivo e do subjetivo. É objetivo devido seu conteúdo, visto que reflete os objetos e fenômenos exteriores. Também é objetivo pelo fato de ser um processo próprio do Sistema nervoso humano, prova é que se manifesta em diferentes atos externos e na conduta do indivíduo. Porém é, ao mesmo tempo, subjetivo por se tratar de um sujeito que reflete no plano dos seus pensamentos o mundo real (ANJOS, 2013).

O desenvolvimento do psiquismo humano, nesse sistema funcional complexo e dinâmico, acontece a partir da mediação dos signos ou instrumentos psíquicos, sendo que nesse rumo, Vigotski (2004) aponta que no comportamento do homem desenvolvem-se dispositivos artificiais dirigidos para o domínio de seus próprios processos psíquicos, estes, por sua vez, auxiliam na solução de problemas psicológicos, tal qual a ferramenta ou instrumentos técnicos, auxiliam o homem em seu trabalho material.

Vygotski (2013) após analisar os estudos sobre o desenvolvimento psíquico cria um método nomeado de método instrumental

em psicologia. O autor faz uma analogia entre instrumentos psicológicos e instrumentos técnicos, onde os segundos se destinam ao domínio dos processos da natureza. Já os primeiros, os instrumentos psicológicos como aqueles que possibilitam o domínio dos processos mentais.

Vigotski comparou os signos (instrumentos psíquicos), com as ferramentas (instrumentos técnicos). Primeiramente salientou a semelhança entre ferramentas e signos, qual seja: ambos possuem função mediadora. A diferença entre eles também foi ressaltada ao afirmar que as ferramentas modificam a natureza externa, ao passo que o signo, a natureza interna. A relação dialética entre ferramentas e signos foi outro ponto destacado. No uso de ferramentas, ao modificar a natureza externa, o ser humano também modifica sua natureza interna, ao passo que o sistema de signos é condição para que ocorram mudanças na natureza interna e, simultaneamente, engendra mudanças na natureza externa (ANJOS, 2013).

Exemplo de instrumentos psicológicos são os signos como a linguagem, diferentes formas de numeração e cálculo, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, assim como outros tipos de signos convencionais. Diante dessa compreensão, podemos afirmar que o instrumento psicológico modifica, de forma geral, o desenvolvimento, a dinâmica e a estrutura das funções psíquicas, gerando, assim, um novo ato instrumental (VYGOTSKI, 2013).

Martins (2011) afirma, com base em Vygotski, que o ato instrumental promove mudanças profundas no comportamento humano. Isto porque passa a existir entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente, um novo elemento, o signo, o qual torna-se mediador essencial no processo de desenvolvimento psíquico. Neste caso, o signo atua como um estímulo de segunda ordem e isso significa afirmar que ele age sobre as funções psíquicas, transformando as expressões espontâneas em expressões voluntárias, repletas de significados sociais.

Podemos afirmar, considerando as reflexões vigotskianas que, por meio dos signos, o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberta-se dos determinismos biológicos e da

resposta imediata, passando a ser mediado pelo signo que foi apropriado e significado pelo sujeito.

A essência do método instrumental, afirma Vygotski (2013), está em que os estímulos passam a ter, interposto entre eles e as respostas comportamentais dos indivíduos, a mediação dos instrumentos psíquicos, os signos. A relação, de direta, passa a ser mediada pelos signos da cultura. Neste caso, o método instrumental estabelece um novo ponto de vista sobre a relação entre o ato de conduta e os fenômenos externos e internos. No ato instrumental, então, entre o objeto e a operação psicológica a ser dirigida a ele, surge um novo elemento que realiza uma intermediação, que é o instrumento psicológico, ou seja, a presença do signo que, como dissemos, deve ser pleno de significados para dar conta de sua tarefa mediadora.

O instrumento psíquico recria e reconstrói por completo a estrutura do comportamento humano, da mesma forma que o instrumento técnico, reforma, repara, transforma o sistema de operações de trabalho. Assim, podemos compreender que os processos psíquicos orientam-se para a resolução de uma tarefa decorrente e em concordância com a evolução de um processo, que é ditada pelo instrumento. O instrumento psicológico possibilita que o homem domine a si mesmo e não fique submetido aos estímulos do objeto externo (VYGOTSKI, 2013), ou seja, possibilita o controle voluntário do comportamento.

Por isso, afirma Vygotski (2013), como instrumentos psicológicos, os signos ampliam incomensuravelmente as possibilidades do comportamento humano e possibilitam, ainda, que todos alcancem o resultado do trabalho de gênios, por exemplo, da matemática, das artes, filosofia e outras ciências.

Segundo Vigotski (2007), a estrutura das operações com signos requer uma ligação intermediária entre o estímulo e a resposta. O signo, como um estímulo de segunda natureza, é interiorizado na operação psíquica e com isso realiza uma função especial que é a criação de uma nova relação entre estímulo e resposta.

Podemos afirmar, outrossim, que os signos são elementos basilares para a organização dos processos psíquicos superiores especificamente humanos e que, a utilização dos signos, como mediadores das

operações humanas, confere ao homem uma estrutura específica de comportamento que avança do plano biológico, para novas formas de processos psicológicos arraigados na cultura.

Se os signos, verdadeiros instrumentos culturais e, portanto, não naturais do organismo humano, são responsáveis pelo avanço qualitativo do processo de desenvolvimento psiquismo dos indivíduos, possibilita a confirmação da tese de que o psiquismo tem natureza social e essa compreensão do psiquismo humano deve ser corroborada pela ciência psicológica. É social, pois desenvolve-se a partir da apropriação da cultura, apropriação esta que se dá por meio da mediação dos signos (MARTINS, 2013).

Neste sentido, podemos assegurar que é por meio do trabalho – atividade vital humana – que se firma a relação do homem com a natureza, bem como, nesse processo, promove o desenvolvimento do psiquismo. Visto que o trabalho é uma atividade coletiva que busca a satisfação de necessidades, as quais são, inicialmente, naturais e posteriormente, tornam-se novas necessidades, criadas no movimento social e histórico em que os indivíduos estão inseridos. A satisfação de tais necessidades, que são realizadas pelo trabalho, requer do conjunto de homens envolvidos na atividade, a comunicação que se dá por meio da criação de signos, mediadores essenciais do desenvolvimento psíquico humano.

É neste movimento dialético e contraditório, próprio da vida em sociedade, que os processos mentais se complexificam para melhor captar e dominar a natureza, a cultura e os conhecimentos produzidos pela sociedade à sua volta. Com isso, nos seres humanos desenvolve-se um psiquismo altamente complexo e sofisticado, construído social e historicamente no bojo da cultura criada pela humanidade.

Assim, apontamos que, por meio de uma relação dialética estabelecida entre os seres humanos, entre os seres humanos e os objetos da cultura, pela via da comunicação, mediada por signos com significado social e pela via da compreensão dos fenômenos da realidade, cada ser humano torna-se produto e produtor do desenvolvimento histórico da atividade humana efetivada social e historicamente (MARTINS, 2013).

Sendo assim, aponta Martins (2013) que emergem os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, o qual, como afirmamos, é formado por um sistema interfuncional complexo, caracterizado por um processo de transformação qualitativa de seus elementos naturais, rumo à aquisição de novas propriedades construídas nas relações sociais, propriedades estas que são fundadas na apropriação dos signos da cultura e são designadas como funções psíquicas superiores.

A formação da representação subjetiva da realidade se desenvolve, como visto, pela mediação dos signos, com base na lei genética geral do desenvolvimento postulada por Vigotski, qual seja, a lei que estabelece que todo o desenvolvimento psíquico acontece dialeticamente do plano interpsicológico para o intrapsicológico (MARTINS, 2013). Os signos, como representantes da cultura, quando internalizados pela criança, tornam-se instrumentos mediadores do seu processo de desenvolvimento mental.

O psiquismo, portanto, se desenvolve como um sistema interfuncional complexo composto por processos psicológicos. Tais processos são compreendidos como funções cognitivas e afetivas, sendo elas, a sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação como funções cognitivas e, simultaneamente, as emoções e os sentimentos, como funções afetivas (MARTINS, 2013). A autora ainda afirma que as funções cognitivas têm por papel, a formação e organização da imagem subjetiva, já, as funções afetivas, tem como aspecto principal, imprimir um caráter pessoal à imagem mental construída.

A sensação pode ser considerada a função mais primitiva no desenvolvimento do psiquismo. Ela possibilita ao indivíduo captar as propriedades isoladas dos estímulos, por meio da ação da base neurofisiológica, que permite realizar as primeiras análises, ainda que sensoriais mas que indicam o caminho para a ação psíquica do indivíduo na relação com o ambiente e diante dos objetos (MARTINS, 2013).

Luria (1991, p. 01) explica

As sensações constituem a fonte básica dos nossos conhecimentos atinentes ao mundo exterior e ao nosso próprio corpo, Elas representam os principais canais, por onde a informação relativa aos fenômenos do mundo exterior e ao estado do organismo chega ao

cérebro, permitindo ao homem compreender o meio ambiente e o seu próprio corpo. Se esses canais estivessem fechados e os órgãos dos sentidos não fornecessem a informação necessária, nenhuma atividade consciente seria possível.

Portanto, o autor ressalta a ideia de que a sensação é que realiza a função de captar informações, sejam ambientais, externas ou internas ao indivíduo. Por meio das sensações é que informações importantes, decorrentes da relação direta do indivíduo com o ambiente, que chegam ao cérebro e que geram determinados comportamentos. As sensações são consideradas as fontes primárias de conhecimento humano, pois é por meio delas que cada ser humano recebe sinais internos e externos que fazem a sua ligação com a realidade.

No caso das sensações, afirma Martins (2013), a elas cabe à formação da imagem ou representação inicial do objeto percebido e analisado. Por causa da relação íntima que existe entre as funções sensação e percepção, muitas vezes, elas são consideradas as mesmas, no entanto, desde o momento do nascimento, os órgãos dos sentidos já estão com desenvolvimento avançado, fato que possibilita a criança responder de forma motora, visual, tátil, gustativa, olfativa, interoceptiva e proprioceptiva aos estímulos do ambiente e do próprio corpo. Inicialmente tais ações ocorrem por conta dos reflexos incondicionados e, de modo gradativo, adquirem nova natureza, possibilitando a efetivação do reflexo condicionado, por ser decorrente das experiências sensoriais e perceptivas, mediadas pela linguagem do adulto, dos objetos materiais e simbólicos encontrados no ambiente social.

Sobre o processo funcional da percepção, Martins (2013, p. 131) afirma que

A percepção corrobora, portanto, na atribuição de significado às impressões sensoriais e, na unidade que se forma entre elas, reside um processo altamente complexo e estruturado, constituído pelas imbricadas relações que fazem das sensações os meios pelos quais os objetos e fenômenos da realidade são percebidos. Ainda segundo Lúria, esse processo pode ser assim sintetizado: em seu início há que se discriminar, do conjunto de estímulos atuantes, aqueles que são básicos ou determinantes abstraindo, simultaneamente, os indícios secundários. Unificando-se os indícios básicos, a despontarem como figura sobre o fundo “despercebido” (indícios secundários), coteja-se a imagem unificada com conhecimentos prévios acerca do objeto.

Neste caso, no processo de construção da percepção do mundo objetivo, o indivíduo internaliza, como representação, os reflexos subjetivos das coisas que o cercam. Tais representações refletem na consciência humana características externas de objetos percebidos, visto que as representações concretas que aparecem como resultado da percepção do mundo exterior mantêm-se na consciência sobre a base de percepções e sensações antes vividas (BEZERRA, 2015).

Luria (1991) afirma que a percepção cumpre função de identificar objetos e fenômenos. Ela, a partir das informações sensoriais, realiza um processo de identificação, o qual, é importante afirmar, não é espontâneo e natural, mas produzido nas relações sociais. O sujeito reúne algumas informações quanto ao objeto percebido e logo o caracteriza e o assimila, desde sua forma, função e outras características constatadas pela via da sensação e da percepção. Esse processo de complexificação que inicia-se na sensação, avança para a percepção e possibilita que a criança, reúna algumas características semelhantes, sobretudo quando já conhece determinados objetos, faça comparações e identifique o novo objeto, com certas semelhanças a objetos conhecidos anteriormente, compreenda suas funções, denominação, dentre outras características sociais do mesmo, complexificando, assim, o seu psiquismo e sua relação com o mundo derredor.

Quanto à atenção, a função seletiva, Martins (2013) afirma que ela possibilita que alguns estímulos percebidos sejam selecionados e outros inibidos possibilitando, assim, a concentração em um conteúdo específico, ou seja, em um foco da atenção. a atenção permite a construção imagens de figura em relação a um fundo, direciona a compreensão do objeto e sua função social.

“A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de atenção” (LURIA, 1991, p. 01). O papel da atenção é compor a organização das informações encontradas no ambiente interno e externo ao indivíduo. Sem este processo, o pensamento seria totalmente desorganizado.

Compete à memória, a formação de imagem subjetiva, por meio da evocação daquilo que no passado foi objeto das sensações, percepções e atenção. À esta função, memória, cabe a fixação, o armazenamento e evocação das experiências vividas pelo indivíduo. Ao longo do desenvolvimento cultural do homem, as funções de memória e atenção, assim como sensação e percepção, passam a ser voluntárias, culturais e não mais reflexas, involuntárias, determinando o seu desenvolvimento qualitativo do plano de funções elementares para superiores e engendradas cultural e historicamente (MARTINS, 2013).

A definição de memória por Luria (1991, p. 39) apresenta-se na seguinte citação:

[...] Por isto entendemos por memória *o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios (grifos no original)

No que se refere às quatro primeiras funções, (sensação, percepção, atenção e memória) assevera Martins (2013) que mesmo em suas formas elementares, contribuem diretamente para a formação de imagens psíquicas da realidade, uma vez que trabalham como um sistema e possibilitam que o homem se oriente na sociedade, na realidade objetiva.

A autora relata que o processo ontogenético que diferencia os seres humanos dos demais animais deriva de uma capacidade, única da espécie e conquistada ao longo do processo de evolução pela via do trabalho social, qual seja, a conversão das imagens, representações psíquicas em signos e a construção do sistema de signos denominado linguagem.

Por conta do desenvolvimento da linguagem e, por conseguinte, da atividade mediada por signos, o ser humano conseguiu superar os limites da representação sensorial imediata da realidade, que é comum aos animais e avançar na construção social do seu psiquismo. Com isso, o ser humano passou a conseguir representar a realidade por meio de palavras e, nesse processo, tal superação leva à construção de representações, ideias que tornar-se-ão conteúdos do pensamento. As ações mediadas por signos

requalificam a totalidade do funcionamento interfuncional psíquico (MARTINS, 2013).

O pensamento e a linguagem, mesmo tendo uma evidente interligação, em sua gênese, não coincidem. Martins (2013) aponta que a finalidade principal da linguagem é servir como meio de comunicação entre os homens, enquanto que a finalidade do pensamento é o conhecimento e a regulação do comportamento. A ligação entre as ditas funções ocorre quando a linguagem torna-se “linguagem intelectual” e o pensamento converte-se em “pensamento verbal”.

Esclarecemos que o tema da linguagem será abordado de forma mais profunda no capítulo seguinte deste trabalho, assim como o processo de desenvolvimento do pensamento. Contudo podemos afirmar de antemão, que o pensamento aparece com base no reconhecimento sensorial e de maneira gradativa e vai ganhando certa independência das ações de natureza prática e afirmando-se como atividade teórica (MARTINS, 2013).

Martins (2013) afirma ainda que a imaginação é uma função complexa, como o pensamento e se expressa, no psiquismo humano, na antecipação da imagem da realidade, bem como na modificação de tal imagem ou criação de uma nova com vistas à sua concreticidade. Por meio dela, o ser humano passa a ser capaz de criar modelos psíquicos relativos ao produto final de uma atividade futura, antecipando-a mentalmente. Pela imaginação ainda consegue selecionar os melhores caminhos para seguir e realizar e, portanto, por essa via, melhora-se em cada ser humano a sua capacidade de resolução de problemas, considerando que essa função psicológica, por possuir caráter analítico-sintético em relação às transformações das representações já construídas, engendra condições favoráveis para encaminhar melhor as análises da realidade.

Tais funções supramencionadas até então, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação, tem como fundamental importância, a formação e organização da representação subjetiva da realidade objetiva. Ou seja, elas captam, analisam, selecionam, armazenam, antecipam e significam os estímulos da realidade externa e interna. Quanto aos processos de emoção e sentimento, a estes cabem a

função específica de articular todos os estímulos e imprimir a eles um caráter de personalidade (MARTINS, 2013).

A realidade objetiva afeta o homem. Provoca vivências tanto cognitivas como afetivas, por isso, movimenta emoções e sentimentos. Diferente dos processos cognitivos, os afetivos, ou seja, emoções e sentimentos efetivam-se na relação particular do indivíduo com o mundo social real, ou seja, decorrem de vivências afetivas encontradas nas relações sociais e no contato com os objetos naturais e culturais da realidade objetiva. Isso ocorre na medida em que os objetos e fenômenos satisfazem, ou não, suas necessidades e exigências sociais. Logo, as respostas afetivas são individuais, embora de raiz social e histórica, manifestam-se na singularidade humana (MARTINS, 2013).

Aponta Martins (2013) que as emoções são frutos da atividade cerebral e constituem-se como reflexos sensoriais diretos, que mobilizam mecanismos fisiológicos e eliciam comportamentos. Tem um caráter intenso e circunstancial. Contudo, as emoções humanas, diferentemente das emoções dos demais animais, adquiriram, nas relações sociais e no contato com os objetos culturais e seus significados, um caráter social e, desta forma, engendram sentimentos eminentemente humanos.

Podemos afirmar, portanto, que os sentimentos, desenvolvem-se perpassados pela cultura e sob definitivo controle da linguagem. as palavras alcançam novas significações ao se expressarem por meio de conceitos construídos socialmente pois, como afirma Vigotski, uma palavra sem significado, é um som vazio e não engendra condições de desenvolvimento superior do psiquismo humano. Os sentimentos, por sua vez, como integrantes do sistema psíquico dos indivíduos, formam-se a partir de experiências passadas e na antecipação do futuro, tornando-se uma expressão humana mais contínua e duradoura que as emoções (MARTINS, 2013).

Com isso, esperamos, de forma geral, ter contribuído demonstrando que as funções cognitivas e afetivas estão interligadas num sistema funcional complexo, constituído de funções psíquicas que formam o psiquismo, como representação mental da realidade, no cérebro, sistema que deve ser reconhecido na sua totalidade. Ressaltamos ainda, o caráter

interfuncional do psiquismo em que um processo funcional não teria sentido, nem função, sem o outro, resultando disso uma unidade funcional complexa que atua num mesmo sentido, ainda que dialética e contraditoriamente, dando forma a representação subjetiva da realidade objetiva, graças à unidade dialética entre o material e o ideal.

Deste todo apresentado, nos dedicaremos no próximo capítulo desta dissertação, a analisar mais profundamente uma das funções superiores, qual seja a função do Pensamento, lembrando sempre que este processo funcional é, segundo Vigotski (2012), o reitor do desenvolvimento psíquico, por isso é a parte do todo fundamental para a formação e organização da imagem mental, porém que não teria sentido, significado e nem mesmo função sem os demais processos interfuncionais.

Podemos compreender, portanto, que as funções psíquicas se unem em um eixo central que é o pensamento por conceitos que, Vygotski (2012, p. 119)

Toda a história do desenvolvimento psíquico na idade de transição está constituída por pelo ascensão das funções e a formação de sínteses superiores, independentes. Neste sentido, na historia do desenvolvimento psíquico do adolescente predomina uma estrita hierarquia. As diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem umas ao lado das outras como um monte de ramas postas em um recipiente, nem se quer crescem como diversas ramas de uma mesma árvore unidas por um tronco comum. No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função **central ou reitora é o desenvolvimento do pensamento**, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, **se intelectualizam, se reorganizam sobre a base de pensamento em conceitos.** (Grifos Nossos)

Concluimos nossas reflexões deste capítulo, então, salientando que graças ao pensamento por conceitos, a representação mental, a imagem subjetiva da realidade torna-se mais nítida, sendo que as funções psíquicas se intelectualizam, tornam-se voluntárias, sintetizadas no pensamento conceitual.

CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HUMANO

Neste capítulo abordaremos o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, tomando como referencial fundamental as reflexões vigotskianas e os continuadores de sua obra, tendo em vista compreendermos o processo de desenvolvimento dessa importante função psicológica superior, o pensamento, e suas características ao longo do processo de formação humana até o momento histórico e cultural de consolidação do pensamento conceitual, estágio superior de desenvolvimento do gênero humano.

Martins (2013) sintetiza a partir dos principais autores que tratam do desenvolvimento do pensamento humano,, as diferentes etapas dessa função psíquica. A autora aponta três etapas fundamentais, quais sejam, pensamento efetivo ou motor vívido, pensamento figurativo e pensamento abstrato ou lógico-discursivo.

A etapa do pensamento efetivo ou motor vívido surge com a origem do pensamento humano, ou seja, aponta as próprias origens do pensamento humano, qual seja, no momento em que a ação e pensamento identificam-se no processo de enfrentamento de situações problema (MARTINS, 2013). Os processos de análise, síntese e generalização, ainda embrionários, estão intimamente ligados à manipulação de objetos e, portanto, circunscritos ao campo sensório perceptual do sujeito que realiza a ação, ou seja, essa forma de pensamento, segundo a autora, é reconhecido como uma forma de inteligência prática e presente nos demais animais superiores, como afirma Vigotsky (2014).

Quanto a segunda etapa do pensamento humano e reconhecida como pensamento figurativo, a autora aponta que esta forma de pensamento apresenta-se como o primeiro salto qualitativo da atividade teórica desprendendo-se da atividade prática, ou seja, o pensamento humano passa a ganhar uma certa autonomia da atividade prática no caminho em direção a abstração, sobretudo em decorrência do surgimento da linguagem. Podemos dizer que o pensamento figurativo se orienta por imagens objetivas e se

qualifica por conta do desenvolvimento da linguagem. Nesta etapa o desenvolvimento e o domínio da linguagem conferem, por meio do significado da palavra, função social às coisas e objetos, ou seja, surge uma nova possibilidade de tratamento aos objetos e novas formas de generalização, desligando-se paulatinamente da situação prática (MARTINS, 2013).

Quanto à terceira forma de pensamento, chamado pensamento lógico discursivo ou abstrato, que é considerado o pensamento humano propriamente dito, o mesmo, de fato, ultrapassa as relações de ação prática e sensorial para apoiar-se em conceitos e raciocínios abstratos. Esta forma de pensamento opera por meio da mediação do signo, um traço fundamental que diferencia a inteligência prática dos animais e o pensamento humano (MARTINS, 2013).

Na etapa do pensamento lógico discursivo ou abstrato, Martins (2013, p.206) afirma que “urgem a formulação e a assimilação de conceitos que possibilitem a superação do conhecimento sensorial em direção ao conhecimento mediado, a rigor, lógico-discursivo”.

Podemos compreender, portanto, que os signos, como mediadores culturais, são os responsáveis diretos pela qualificação do pensamento humano, sobretudo quando reconhecemos novas objetivações que avançam para além da fala, tais como a leitura e linguagem escrita.

Martins (2013, p. 207) reitera que

Nesse processo de transformação, as internalizações realizadas pelo indivíduo do acervo de conceitos e juízos, as leis gerais que regem o movimento da realidade, elaborados e sistematizados historicamente, despontam como variável imprescindível ao desenvolvimento do pensamento, tornando-os instrumentos psicológicos requeridos à qualidade do pensamento no desempenho de suas tarefas em face da realidade.

O pensamento humano, afirma a autora, por mais abstrato que seja não existe fora da atividade prática, ou seja, podemos afirmar que todo pensamento emerge de uma situação social e material vivida pelos homens na sua relação com a natureza, fato que garante uma compreensão materialista histórico dialética do processo de construção do pensamento humano.

Como função psicológica superior, o pensamento se utiliza do sistema verbal para formular operações racionais que sintetizam conceitos e

juízos, que se encontram na atividade prática social. Tal atividade prática é resultado de processos cognitivos (MARTINS, 2013).

O pensamento teórico depende da apropriação de conceitos. É condicionado ao ensino dos conceitos produzidos e sistematizados histórico e culturalmente. Neste caso, Martins (2013) reitera que a qualidade do ensino de conceitos é a origem do desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesse sentido, portanto, o pensamento, segundo Martins (2013), é o processo funcional que busca estabelecer conexões mentais entre os dados captados da realidade. Sua origem enraíza-se no tratamento objetivo da realidade, quando as formas sensoriais de relação com ela se despontam insuficientes para o enfrentamento e superação dos desafios e tarefas que se apresentam ao indivíduo. Desta feita, o pensamento surge, desde a sua gênese, produzido pela atividade humana, pela evolução dos meios que amparam tal atividade e aqui incluem-se os signos, palavras e conceitos. Para a autora:

Ao pensamento cumpre a tarefa de superar essas condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva. O produto dessa descoberta, por sua vez, firma-se como generalização, de modo que pelo pensamento se instala um trânsito do particular ao geral e do geral ao particular. (MARTINS, 2013, p.191)

O pensamento como uma atividade cognitiva e teórica, como aponta Martins (2013), não segue meramente a atividade, mas encontra nela a sua forma primitiva. Neste caso, raciocinar é uma condição essencial para a efetivação da atividade vital e transformadora da natureza que é o trabalho. O trabalho aparece como a gênese do pensamento, pois sintetiza tanto a atividade prática como atuação sensível sobre o objeto, quanto a atividade teórica originária dessa ação. E como mencionado no capítulo anterior desta dissertação, o instrumento, como produto da atividade humana, pode ser compreendido como o gerador das primeiras abstrações conscientes, racionais e objetivas do homem.

Martins (2013) assevera que o trabalho, determina o desenvolvimento da linguagem e o uso da palavra, o que abre com isso, possibilidades para a formação de representações mentais em forma de

conceitos. Dá-se então, a possibilidade do advento de um tipo especial de reflexo consciente da realidade que é o desenvolvimento do pensamento humano.

Martins afirma que “a prática social do conjunto dos homens é sempre o fundamento e o critério de validação do pensamento” (2013, p. 193). Por isso o distanciamento aparente entre teoria e prática deriva do fato de que “o pensamento teórico se eleva para além do encadeamento sensorial específico que sustenta a atuação prática” (ibidem).

O pensamento se desenvolve em contato com a atividade e pela necessidade de solução de problemas. Por isso, pode ser afirmado aqui, que o homem pensa em união com situações-problemas em que se depara e que para se chegar a solução, ele depende do próprio curso de suas ações (MARTINS, 2013). Evidencia-se com isso que o pensamento ocorre em forma de operações mentais conscientes e volitivas, sendo orientado por motivos e interesses. Ele está vinculado a vivências subjetivas da realidade objetiva.

O pensamento, segundo a teoria histórico-cultural é um processo planejado à medida que o indivíduo tem consciência do desafio a ser vencido. É ainda um sistema de operações intelectuais com vistas a um fim que é a resolução da situação-problema (MARTINS, 2013).

Em seguida faremos uma caracterização geral do pensamento, tendo em vista elucidar as suas partes principais. Para isso nos basearemos em autores como Menchiskaya e Martins, além de Vygotski.

2.1 Características Gerais do Pensamento

Menchiskaya (1978) aponta algumas características gerais do pensamento e reitera que o pensamento tem como função resolver problemas por meio de caminhos não diretos. Busca a solução através de conhecimentos previamente adquiridos pois o pensamento realiza generalizações. Sendo assim, pode ser compreendido como o reflexo generalizado da realidade, como afirma Martins (2013).

O reflexo generalizado é possibilitado pela linguagem, que reflete, no cérebro, a realidade permeada por palavras e signos. Sempre que há uma

ação de generalização, o pensamento e a linguagem estão intimamente conectados. Quando o sujeito realiza generalizações, vai além das percepções e sensações diretamente conectadas ao contexto real, ou seja, avança à condição meramente perceptiva e, nesse sentido, reiteramos que o pensamento é o reflexo generalizado, no cérebro humano, por meio da palavra (MENCHISKAYA, 1978; MARTINS, 2013).

Todo esse processo de pensamento, com suas operações racionais, somente ocorre pela via do processo da linguagem, por meio do significado da palavra. Por isso a linguagem e, somente ela, possibilita a abstração das propriedades, condicionantes e características entre outros dados da situação-problema ser resolvida, o que permite formulações de ideias, conceitos e juízos.

O Raciocínio como Base para o Pensamento

Como base para o pensamento, o raciocínio tem importância central no processo de solução de problemas. Como afirma Menchiskaya (1978), é função do raciocínio contribuir para a resolução de problemas por caminhos indiretos. Neste rumo Martins (2013, p. 196) afirma que:

[...] O raciocínio visa, então, identificar as complexas interações entre os diversos tipos de objetos e fenômenos, suas propriedades essenciais, necessárias, suas causas e consequências, suas reciprocidades, enfim, o que é requerido à solução efetiva de uma situação-problema.

No excerto acima, Martins (2013) assegura o raciocínio como uma operação intimamente ligada ao processo de pensamento, pois busca identificar os complexos intercâmbios entre os diversos tipos de objetos e fenômenos da realidade, suas propriedades essenciais, suas causas e consequências e suas reciprocidades, portanto, o raciocínio é essencial para a solução efetiva de uma determinada situação-problema.

O raciocínio é necessário ao conhecimento dos objetos e fenômenos da realidade e ainda, torna-se fundamental quando o conhecimento sensorial apresenta-se insuficiente no atendimento aos motivos da atividade. A atividade racional elicia resultados em forma de ideias, conjecturas, hipóteses ou mesmo juízos, bem como leis gerais, leis estas que são elaboradas como

conhecimentos sistematizados sobre o mundo cuja origem encontra-se na prática social (MARTINS, 2013).

Ao raciocínio cabe produzir correlações lógicas entre objetos, fenômenos e eventos. Isto posto, pela solução de um problema é possível que sejam descobertas as condições objetivas nas quais ele surge. “Do ponto de vista lógico-cognitivo, a resolução de um problema determina sua própria superação, em um processo de ultrapassagem do imediatamente dado” (MARTINS, p. 196). Podemos compreender que os desafios cognitivos presentes em uma atividade e os caminhos para a sua resolução, são responsáveis por estruturar o pensamento.

Menchiskaya (1978) define as operações racionais do pensamento, quais sejam análise e síntese, comparação, generalização e sistematização, abstração e concreção. Portanto, a seguir dissertaremos, ainda que brevemente, sobre cada uma dessas operações para, ao final, chegarmos à compreensão do pensamento na sua totalidade e envolvendo cada uma destas operações na sua efetivação.

Análise e Síntese como operações racionais fundamentais ao pensamento

No que se refere às operações racionais do pensamento, apresentaremos os processos de análise e síntese que são fundamentais ao raciocínio. Estas operações são inseparáveis e estão intimamente ligadas entre si, em busca de nexos objetivos para sustentar a realidade abstraída ao pensamento e são considerados as principais no tocante às operações do pensamento, justamente por integrarem todas as demais operações (MARTINS, 2013).

O processo de análise permite a decomposição do todo em situação, objeto, problema. Martins (2013) afirma que existe um antagonismo dialético entre análise e síntese. Uma função depende da outra e é extremamente suave a linha que as diferencia e delimita até onde vai uma e outra. A análise, assevera Menchiskaya (1978), é a capacidade de decomposição mental do todo em partes enquanto a síntese é o processo de unificação mental das partes. Por isso estas duas operações funcionam

conjuntamente, dividindo o todo em partes no processo de análise para possibilitar a unificação das partes no momento da síntese.

Entretanto, Martins (2013) define que os objetivos da função pensamento não se encerram na análise e na síntese, visto que seus resultados levam a outras e novas elaborações. Uma destas novas elaborações é o processo de comparação. A comparação possibilita que os objetos, fenômenos e situações-problemas e suas características, possam ser confrontadas em busca de identificação de semelhanças ou diferenças, gerando um novo processo que é o de classificação. A classificação, por sua vez, representa uma forma primitiva de conhecimento e estabelecimento de relações entre objetos, partes ou qualidades que carregam como afirma a autora.

A Comparação como Possibilidade para Conhecer Profundamente a Realidade

A comparação, assevera Menchiskaya (1978), só é possível por causa dos dois processos já citados que são análise e síntese. Comparar é estabelecer diferenças e semelhanças. Comparar possibilita o conhecimento profundo da realidade. A semelhança e a diferença que resultam da comparação surgem de aspectos externos, se estabelecem como relações externas advindas das revelações fenomênicas da realidade objetiva. “Assim, a profundidade e o alcance do pensamento vinculado à comparação pressupõem, para além do encontro dessas relações, a busca dos nexos internos essenciais por meio de análises e sínteses cada vez mais abstratas” (MARTINS, 2013, p.198). Podemos compreender, portanto, como afirma a autora que a comparação é um processo analítico-sintético (MARTINS, 2013).

A realização dessa tarefa é estreitamente ligada ao processo de abstração, “em decorrência da qual unificam-se mentalmente as propriedades da realidade sob a forma de “particularidades gerais”” (MARTINS, 2013, p. 199). Nesse movimento é que se apresenta a dialética do processo de abstração e formação de conceitos, vez que a formação de conceitos se dá na superação por incorporação do específico em relação ao geral. Segundo a autora os processos de generalização e abstração não se desligam da

concretude do fenômeno particular, mas ocorrem sobre o específico que corresponde a um geral determinado, segundo Martins (2013).

Conclui a autora que as características particulares não são descartadas pelo pensamento mas sim ""pensadas" no bojo de uma multiplicidade de particularidades que são próprias não apenas de um objeto específico, mas de uma multiplicidade deles", ou seja, cada objeto pode ser, portanto, apreendido como caso particular de uma classe mais geral (MARTINS, 2013, p.199).

A Generalização e a Sistematização como operações que possibilitam a separação e a unificação mental da realidade

Quanto as operações de generalização e sistematização ou classificação, Menchiskaya (1978) afirma que a primeira diz respeito a separação mental do geral em objetos e fenômenos da realidade, para haver o processo de unificação mental. Ou seja, a generalização possibilita a decomposição dos objetos para uma unificação mental dos mesmos. Por isso a comparação dos objetos é indispensável ao processo de generalização. Somente comparando os objetos da realidade é possível estabelecer semelhanças e diferenças, ou seja, generalizar. A generalização conduz o sujeito à formação de conceitos, segundo a autora.

Sobre o processo de classificação ou sistematização Martins (2013, p.199) assegura que

Esse processo, por sua vez, é uma premissa para a *generalização*, a quem compete a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e, sobretudo, quais são seus aspectos comuns essenciais. A generalização cumpre um papel fundamental na formulação de conceitos e juízos, na descoberta de vinculações comuns aos objetos, à luz das quais possam ser identificados os princípios que regulam sua existência concreta. Por meio dessa operação, na qual análise, síntese e comparação têm participação imprescindível, se coloca a descoberto as regularidades presentes na realidade, viabilizando o acesso às suas conexões internas, às suas determinações essenciais. (Grifos da autora)

Neste caso, Menchiskaya (1978) assegura que a classificação possibilita o agrupamento e subagrupamento mental dos objetos e fenômenos por semelhanças ou diferenças. Assim sendo, toda classificação ou

sistematização é realizada sobre a base das diferenças ou semelhanças e busca, ao longo do processo, uma certa unificação mental que engendra o processo de formação de conceitos.

Abstração e Concreção como possibilidades compreensão do todo por meio de omissão ou junção de características da realidade

Quanto ao processo de abstração, outra importante característica do pensamento, Menchiskaya (1978) afirma que esta operação racional está intimamente ligada à generalização, por isso, quando se realiza uma generalização de objetos ou fenômenos, ocorre uma separação, uma divisão do que é geral e, assim, se omite outras qualidades diferentes, quando isso ocorre, temos um processo de abstração. Neste caso não é possível o sujeito parar para pensar nas diferentes qualidades dos objetos, mas leva em conta tudo aquilo que é geral e isso se dá por conta da abstração. Por isso a abstração e a generalização estão intimamente ligadas, afirma a autora.

A abstração, da mesma forma que a generalização e as demais operações, liga-se inseparavelmente à palavra, visto que somente por meio de palavras é possível abstrair e generalizar, neste caso, pela abstração omite-se certos aspectos do que é geral. Assim sendo, as palavras representam abstrações da realidade que permitem a generalização e também contribuem para a formação do pensamento especificamente humano (MENCHISKAYA, 1978).

Quanto à concreção ou concreticidade, mais uma importante característica do pensamento, Menchiskaya (1978) assevera que é um processo contrário à abstração. Neste caso não há omissão de características particulares do objeto, pelo contrário, apoia-se nelas para pensar sobre o todo do objeto. Podemos afirmar que a concreção permite uma melhor compreensão do todo em relação àquilo que é captado sensorialmente.

Nas palavras da autora

A concreção é o processo oposto da abstração. Se concretiza sobre o particular que corresponde ao geral determinado. Neste caso não fazemos caso omissos dos caracteres que existem no objeto particular, mas pensamos sobre ele dentro da multiplicidade de particularidades (tendo-o em conta, porém, como caso particular de algo geral (MENCHISKAYA, 1978, P. 241).

Importa afirmar que o movimento dessas diferentes características do pensamento, sintetizadas em unidades contraditórias que se complementam e estabelecem íntima relação, só é possível por meio da palavra, por isso todas as operações racionais unem-se à palavra na promoção do pensamento, como afirma Martins (2013). A autora reitera ainda que “apenas pela mediação da palavra torna-se possível o pensamento sobre algo para além de sua imagem sensorial” (p.200) e como afirmamos anteriormente, abstração e concreção estruturam-se a partir da palavra.

Sobre os Conceitos, Juízos e Conclusões

À base da função superior linguagem é que o pensamento consegue formular princípios e leis cada vez mais gerais e precisos sobre a realidade objetiva. Todo conhecimento adquirido se solidifica como conceitos, juízos e conclusões, como afirmam Menchiskaya (1978) e Martins (2013). Fora da palavra o conceito não existe, afirma Martins (2013, p.201), pois o mesmo “se forma na separação mental das qualidades gerais e essenciais dos objetos e sua reunificação na forma de imagem significada destes”.

O pensamento humano, portanto, desponta como um processo de transformações qualitativas entre conceitos e juízos na busca de conclusões. Por isso, Martins (2013) afirma que todo conceito carrega em si juízos, da mesma forma que juízos são formados a partir das relações complexas entre conceitos numa relação metabólica. A autora afirma que as conclusões não encerram o processo de pensar, visto que podem ser formadas por dedução ou indução, ou seja, estruturam-se do geral para o particular e do particular para o geral respectivamente (MARTINS, 2013).

Para Menchiskaya (1978) os conceitos se formam sobre a base da generalização e constituem-se como produto do reflexo, no cérebro, das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos da realidade. Saber um conceito é conhecer o particular além do geral, é ter um conjunto de conhecimentos sobre os objetos ou fenômenos a que o conceito se refere.

Segundo a autora, é importante salientar que o conteúdo dos conceitos se desvenda nos juízos, juízos esses que se referem ao reflexo das conexões entre fenômenos e objetos no cérebro humano. O juízo encontra-se

na relação entre conceitos, fato que possibilita afirmar a veracidade ou negação de qualquer coisa em diferentes graus de convencimento (MENCHISKAYA, 1978). Por isso, há diversos tipos de juízos, gerais, parciais, particulares, categóricos e condicionados, os quais não serão discutidos nesta dissertação, dados os limites do trabalho.

2.2 Sobre a Investigação Experimental da Formação de Conceitos

Vygotski (2014) estuda a partir da investigação experimental o desenvolvimento dos conceitos e salienta a falta de pesquisas e metodologias experimentais para compreender o processo de formação de conceitos e sua natureza psicológica. O autor refere-se a dois grupos de métodos tradicionais que visavam realizar experimentos.

O primeiro grupo, Vygotski (2014) assegura que analisam os conceitos já acabados na criança, mediante definição verbal do conteúdo. Aponta que esta metodologia opera partindo dos resultados finais, acabados do processo de formação conceitual. Alerta que o risco é de não se atentar à dinâmica do processo, do curso do processo desde o seu início até o fim. Portanto, este grupo visa averiguar definição verbal de palavras.

O autor ainda assevera que ao se estudar especificamente a utilização que uma criança faz de um conceito, o foco do estudo fica na experiência ou no nível de desenvolvimento fonético, linguístico e não no pensamento propriamente dito. Este método – de definição verbal – opera exclusivamente com a palavra e esquece que o conceito está ligado a um material sensível e, ainda deixa de lado, a compreensão de que o material sensível e a palavra constituem os elementos basicamente necessários do processo de formação de conceitos.

Com este método quase nunca se consegue determinar a relação que existe entre o significado que a criança dá para a palavra, quando a define puramente de forma verbal e o autêntico significado correspondente à palavra no processo de sua relação viva com a realidade objetiva da qual faz parte. Com isso, aquilo que é mais importante no processo de formação de conceitos, ou seja, a sua relação com a realidade, não é devidamente investigada. Neste

método chega-se ao significado de uma palavra por meio de outra (VYGOTSKI, 2014).

O segundo grupo de métodos, afirma Vygotski (2014) voltava-se à investigação de abstrações. Este grupo busca superar os defeitos do grupo anterior e procura estudar as funções e processos psíquicos que servem como base para a formação de conceitos e para as transformações da experiência prática que nasce o conceito.

Vygotski (2014) aponta que estes métodos propuseram às crianças uma tarefa de descobrir características comuns em uma série de objetos. Elas tinham que descobrir tais características ou signos comuns entre objetos que se uniam no processo perceptivo, por meio de abstrações ou generalizações. Contudo, aponta um defeito a este grupo. Substituíram o processo de síntese por um processo elementar, que ignorava o papel da palavra e do signo no processo de formação de conceitos. Tornava o processo muito simples e passível de distorcer a característica fundamental da formação conceitual, que é sua relação com a palavra.

Em resumo, Vygotski (2014, p. 120) revela que

Em definitivo, os métodos tradicionais de investigação dos conceitos se caracterizam tanto uns como os outros por separar a palavra do material sensível; operam bem com palavras, sem material objetivo, ou bem com esse material, sem palavras.

Neste caso, as metodologias tradicionais não atingem o objetivo de compreender como se formam os conceitos, por tratar sua formação de maneira dicotômica e não relacionando o uso da palavra e o material sensível, como base para sua formação.

Podemos dizer que com as pesquisas de Vygotsky (2014) foi dado um passo importantíssimo em direção ao estudo do desenvolvimento dos conceitos. A partir de uma metodologia experimental apta a refletir adequadamente o processo de formação de conceitos com a inclusão de ambos os aspectos de tal processo, quais sejam, o material que dá base para a elaboração do conceito e a palavra que se forma com ele, conforme nos esclarece o próprio autor.

Desta feita, um novo método de investigação da formação DE conceitos foi desenvolvido e este método, conforme afirma Vygotski (2014), estuda não os conceitos já constituídos, mas sim seu próprio processo de formação. Esse procedimento de pesquisa é denominado método sintético-genético, e atém-se ao processo de construção como síntese de uma série de características que definem o conceito, ou seja, evidencia o próprio processo formação de conceitos.

Nas palavras de Vygotski

Este método consiste em apresentar experimentalmente palavras artificiais, em principio carentes de sentido para a criança que realiza o experimento, palavras sem relação alguma com sua experiência prévia, e apresentar também conceitos artificiais inventados especialmente com fins experimentais mediante uma combinação de atributos inexistentes em nosso universo de conceitos comum designados com ajuda da linguagem (2014, p. 120)

As palavras utilizadas no experimento de Ach, citado por Vygotski (2014), foram “*gatsun*” e “*fal*”, sendo que a primeira representava algo grande e pesado e a segunda algo pequeno e leve. No decorrer do experimento, os pesquisadores conseguiram ver todo o processo de atribuição de sentido da palavra artificial e sem sentido, de criação de significado para a palavra e a elaboração do conceito. Compreende-se que pelo fato de a palavra ser artificial, o experimento torna-se válido tanto para crianças como para adultos, afirma o autor.

Neste novo método sintético-genético, compreende-se o conceito relacionado à compreensão ou comunicação, à relação com a execução de uma tarefa, ou instrução sobre a mesma na qual tal relação torna-se impossível sem a formação de conceitos. Desta feita, Vygotski (2014, p. 121) afirma que: “Tudo isso tomado em conjunto converte o novo método em um instrumento muito valioso para o estudo do desenvolvimento dos conceitos”. Embora Ach não tenha se dedicado ao estudo da formação de conceitos na adolescência, Vygotski voltou seu olhar para tal estudo.

Vygotski (2014) cita o estudo de Rimat, que comprova o aparecimento do pensamento abstrato e a formação de conceitos propriamente ditos, na adolescência, posterior aos doze anos de idade, mais especificamente ao final do período escolar primário.

Para Vygotski (2014), Ach conseguiu comprovar que o estudo da formação dos conceitos não está somente em compreender a relação associativa entre um signo verbal e um objeto, pois esta relação não garante ao sujeito formar conceitos. Sendo assim, o conceito não surge da mera associação de atributos comuns entre os objetos e signos. O processo de formação de conceitos tem sempre um caráter produtivo e não reprodutivo, ao passo que aparece nas operações voltadas à resolução de tarefas.

Contudo, não se trata da tarefa, do objetivo e nem da tendência determinante da tarefa o que nos importa, mas sim, outros fatores não explorados até então, afirma Vygotski (2014). Salienta ainda que outro pesquisador, Uznadze, atenta-se a importância da linguagem como instrumento de comunicação e compreensão tanto entre crianças como entre adultos ou adultos e crianças. É um ponto decisivo, essencial para o processo de formação de conceitos. Então, a linguagem é o ponto central na formação de conceitos, pois sem ela, sem que os sons tenham significados, não pode haver conceitos.

A criança nasce, geralmente, num contexto falante e logo próximo aos dois anos de idade começa a falar de forma que todos a seu redor a entendam. Mesmo assim, os conceitos não se formam plenamente de imediato, pois poderíamos dizer que o seu próprio pensamento, permeado por palavras, encontra-se em processo de desenvolvimento para no futuro alcançar a capacidade de elaborar conceitos. no entanto, para a criança, as palavras, pelo seus significados sociais, adquirem função de conceitos, servindo como instrumento de comunicação e compreensão mútua entre a criança e o adulto à sua volta (VYGOTSKI, 2014).

Ainda partindo do estudo de Uznadze, Vygotski (2014) afirma que, esta forma de pensar e se comunicar da criança, é chamada de equivalente funcional do pensamento conceitual do adulto e do adolescente. Os equivalentes funcionais dos conceitos têm coisas comuns ao pensamento utilizado para resolver tarefas, tanto para o adulto como para a criança, porém se difere tanto na sua composição quanto no modo de agir da criança.

Afirma Vygotski (2014, p. 125) “[...] Evidentemente, na explicação da natureza do processo psíquico que conduz à resolução da tarefa devemos

partir do objetivo, mas não podemos nos limitarmos a ele”. Isto, pois o objetivo não explica o processo. O problema central da formação de conceitos está em compreender “[...] os meios através dos quais se levam a cabo qualquer operação psíquica, o problema de como tem lugar a atividade dirigida a um fim” (ibidem).

O signo é o elemento central do processo de formação de conceitos e do desenvolvimento das formas superiores de comportamento humano. Em relação ao problema dos conceitos, o signo se constitui como palavra que atua como o meio de formação dos conceitos. Por isso, afirma o autor que a compreensão da constituição e do uso funcional e palavra como signo e seu desenvolvimento em suas diversas formas funcionais, é a chave para o estudo da formação de conceitos (VYGOTSKI, 2014).

Por conseguinte, Vygotski (2014) afirma que para resolver o problema do estudo da formação de conceitos, há que se empregar um método especial, nomeado por ele como “método da dupla estimulação”. Este consiste na análise do desenvolvimento e funcionamento dos processos psicológicos superiores que é possível com ajuda de duas séries de estímulos. A primeira série de estímulos atua na qualidade do objeto e como irá dirigir a atividade da pessoa. A segunda tem como função, os signos que auxiliam na organização da atividade.

O autor cita uma investigação que utiliza o método supramencionado. Na investigação há uma proposta de descobrir qual é o papel da palavra e as suas características funcionais de uso no processo de formação de conceitos. A proposta deste experimento, segundo Vygotski, é superar e avançar o experimento feito por Ach.

No método da dupla estimulação a tarefa a ser realizada pelo sujeito é apresentada com detalhes, desde o início do experimento, e mantém-se durante todo o tempo. Parte-se da ideia de que, o planejamento da tarefa, o surgimento do objetivo, são requisitos necessários para a totalidade do processo. Neste caso os meios de resolução se introduzem paulatinamente. Assim busca-se investigar a maneira que o sujeito utiliza os signos como meios para dirigir suas operações intelectuais e como a utilização funcional da palavra tem importância no processo de formação de conceitos (VYGOTSKI, 2014).

Vygotski (2014, p. 128) assevera que “O desenvolvimento da resolução da tarefa no experimento corresponde à formação real dos conceitos”. Afirmar que não é um processo mecânico visto que neste caso,

o conceito não é tomado em sua forma estática e isolada, mas nos processos vivos do pensamento, de resolução de tarefa, de modo que toda a investigação se decompõe em uma série de etapas isoladas, e cada uma delas inclui o conceito em ação, nesta ou naquela aplicação funcional em seus processos de pensamento. Primeiro tem lugar o processo de elaboração do conceito, em seguida o de mudança de conceito elaborado a novos objetos, logo a utilização do conceito no processo de livre associação e finalmente o emprego dos conceitos na formação dos juízos e a determinação dos novos conceitos elaborados (ibidem, p. 129).

Em seguida, o autor apresenta o experimento realizado por seus colaboradores. O experimento é composto por figuras e um tabuleiro. As figuras são divididas entre estreitas e planas, estreitas e grossas, largas e planas e por fim figuras largas e grossas; separavam-se em cores amarelas, brancas, marrons, verdes e pretas. O experimento ocorria da seguinte maneira, era colocada ante o sujeito um tabuleiro especial, dividido em zonas separadas. Eram colocadas as séries de figuras com cores, formas e dimensões diferentes. À frente da criança que estava realizando a prova se colocava uma das figuras, na parte posterior da qual a criança lê uma palavra sem sentido prévio. Solicitava-se à criança que colocasse em outra zona do tabuleiro todas as figuras as quais ela cresse estarem escritas as mesmas palavras. Posteriormente o pesquisador mostrava uma nova peça, que se diferenciava das outras, por algumas características, mas se assemelhava por outras ou que se designava por outro signo.

Após as tentativas, aumentava-se a quantidade de figuras e, ao mesmo tempo, aumentava-se a quantidade de signos que as definiam. Com isso o experimentado conseguia verificar como, em função de cada necessidade de resolução da nova tarefa, surgiam novas formas de resolução.

Vygotski (2014) relata que os experimentos em seu laboratório, conduzidos por ele mesmo e colaboradores, até então haviam obtido alguns resultados, experimentos esses que foram realizados com mais de trezentos sujeitos, entre crianças, adolescentes, adultos sãos e com alterações patológicas. Algumas conclusões importantes foram que

o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos tem suas raízes na primeira infância, mas aquelas funções intelectuais cuja combinação constitui o fundamento psíquico do processo de formação de conceitos amadurecem, se formam e se desenvolvemos ao chegar à idade da puberdade (VYGOTSKI, 2014, P.130) (Grifos no Original).

Portanto, é possível compreendermos que alguns aspectos fundamentais da formação de conceitos se iniciam desde a infância, porém só alcançam seu pleno desenvolvimento na adolescência, ao se chegar no período de puberdade. Neste caso, pensamento conceitual plenamente consolidado, torna-se possível ao adolescente. O autor ressalta que desde muito cedo a criança é dotada de certas formações intelectuais que se confundem com os verdadeiros conceitos. São os equivalentes funcionais destes, ou seja, cumprem função ao desenvolver determinadas tarefas, no entanto, tais equivalentes não são conceitos propriamente ditos.

Vygotski (2014) revela que a formação de um conceito ou a aquisição do significado da palavra é resultado de uma atividade complexa, a qual une, de modo especial, todas as demais funções psíquicas. Ressalta ainda que o desenvolvimento do pensamento conceitual é determinado pelo processo de formação de conceitos. Sendo assim, refuta ideias de outros autores que apostavam na associação de elementos ou combinação de juízos. Assevera que os processos psíquicos funcionais, desde os mais elementares, participam da formação dos conceitos, porém, nenhum tem função especial ou essencial capaz de explicar adequadamente o surgimento da nova forma de pensar, ou seja, o pensamento conceitual.

O uso funcional do signo ou a palavra, como um meio pelo qual o sujeito domina e dirige suas próprias operações psíquicas em direção à resolução de tarefas, encontra-se no centro do estudo da formação de conceitos. Nenhuma função apartada das demais pode conduzir à formação de conceitos, nem do pensamento conceitual. Nas palavras de Vygotski (2014, p. 132)

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceito é impossível sem o pensamento baseado na linguagem. O aspecto novo, essencial e central de todo esse processo, que pode ser considerado com fundamento à causa de todo este processo de

maturação dos conceitos, é o *uso específico da palavra*, a utilização funcional do signo como meio de formação de conceitos.

A forma superior de atividade intelectual, não é uma simples transformação qualitativa de uma forma inferior. A principal diferença entre as formas superiores e inferiores é que as primeiras são mediadas por signos, as segundas não apresentam essa característica. Portanto, as operações mediadas por signos são superiores. Podemos afirmar, portanto, que o signo organiza as formas superiores de comportamento (VYGOTSKI, 2014).

Para a conquista do pensamento conceitual, segundo Vigotski e demais colaboradores da Psicologia Histórico-cultural, o processo de desenvolvimento do pensamento passa por dois estágios básicos anteriores, quais sejam, o pensamento sincrético e o pensamento por complexo, daí o ser humano conquista o pensamento por conceitos, desde que encontre, nas suas condições objetivas de vida, relações sociais e objetos culturais imprescindíveis para a efetivação desse processo.

O primeiro estágio é caracterizado pelo encadeamento sincrético, pois, para a criança, existe um amontoado de conteúdos sem fundamentos e desorganizados que ela precisa compreender. Neste período, a criança tende a buscar associações na busca da formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, que depois, com disposição espacial das figuras ou leis sincréticas do campo visual da criança, consolidarão de forma já mais superior, a imagem sincrética equivalente ao conceito, em que há atribuição de um significado para os representantes de diferentes grupos que foram associados pela percepção da criança. (VIGOTSKI, 2009).

O segundo estágio é determinado pela construção de vínculos, estabelecimento de relações entre impressões concretas diferentes, agrupamento e generalização de objetos particulares. São agrupados conforme o tipo de atividade funcional. Tais vínculos, neste estágio de desenvolvimento do pensamento, tem verdadeira ligação entre uma função e outra dos objetos. Esta forma de pensar, portanto, tem o mesmo sentido funcional que o pensamento por conceito. Essa maneira de pensar da criança já é mais coerente e ainda neste estágio, acontece uma forma de pensamento por meio de combinação de coisas, por coleções (VIGOTSKI, 2009).

Sobre o terceiro estágio, Vigotski (2009) afirma que a análise histórica passa a ser a chave para a compreensão dos conceitos de forma lógica. Anjos (2013) afirma que conceitos são sínteses de conhecimentos sobre objetos ou fenômenos. Eles se desenvolvem por meio de um processo histórico e social. São assimilados pelo indivíduo no curso de seu desenvolvimento. A criança, para aprender tais conceitos, não precisa passar por todo o processo que a humanidade precedente passou, mas sim, precisa se apropriar dessas objetivações por meio da educação. Por isso, a linguagem é o instrumento fulcral para tal transmissão de conhecimentos da humanidade à criança e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do seu pensamento.

O pensamento por conceitos acontece quando o indivíduo tem capacidade de realizar abstrações, processo que irá efetivar-se na adolescência. Será na adolescência que o sujeito terá capacidade e possibilidade de alcançar, com mais clareza, a imagem subjetiva da realidade objetiva, pois, “o conceito é o reflexo da realidade objetiva no pensamento” (ANJOS, 2013, p. 87).

Salientamos que o salto qualitativo de uma forma de pensamento a outra se dá pelo significado da palavra, que é a unidade de análise do pensamento e da linguagem. Ademais, o significado das palavras encontra-se, para o sujeito, em movimento em decorrência do estágio no qual se encontra. Portanto, uma mesma palavra pode significar algo diferente em decorrência da generalização específica realizada pelo sujeito em determinado estágio do seu pensamento (ANJOS, 2013; MARTINS 2013). Assim sendo, a seguir será detalhado cada estágio do pensamento humano.

2.3 – O Pensamento Sincrético

O primeiro estágio do desenvolvimento do pensamento foi definido por Vigotski como a fase do Pensamento Sincrético, o qual é próprio às crianças nos primeiros anos de vida. Neste estágio o pensamento e a ação se identificam e se misturam, pois o tratamento da criança em relação à realidade assenta-se nas suas percepções e impressões sensíveis e mais imediatas, sendo a sua relação com o mundo permeada por funções psíquicas

mais elementares em processo de desenvolvimento. (ANJOS, 2013; MARTINS, 2011; VYGOTSKI, 2014).

Neste caso, imagem subjetiva da realidade não pode ser compreendida de forma nítida pela criança, pois há ausência do significado da palavra. A imagem subjetiva do mundo real é, puramente, um agrupamento mental de informações advindas do meio social (ANJOS, 2013; MARTINS, 2011).

Na fase sincrética do pensamento, como o significado das palavras é instável e impreciso, a criança, segundo Vygotski (2014), agrupa as figuras de acordo com traços casuais, por algum aspecto externo que chamou a sua atenção. Para a criança neste estágio, falta coerência nas palavras, sendo que ela pode agrupar uma bola com um quadrado, somente porque estão próximos um do outro, e não por serem figuras geométricas. No caso, a realidade para a criança está basicamente ligada em percepções sensíveis (ANJOS, 2013).

Quanto à fala compreensível, o domínio sonoro e fonético da palavra não significa o domínio dos aspectos internos a ela, pois o seu pensamento é sincrético e ligado aos aspectos perceptíveis dos objetos. Neste caso, não é a fala da criança que é sincrética mas sim o seu pensamento (VYGOTSKI, 2012 e 2014).

Para Vygotski (2014) a fase do pensamento sincrético passa por três etapas, sendo que a primeira etapa é da formação da imagem sincrética, a qual se caracteriza por um período de ensaio e erro no pensamento infantil. A criança agrupa figuras sem conexões, ao acaso e tenta, várias vezes, novos agrupamentos, cada vez que é questionada.

A segunda etapa do pensamento sincrético é marcada pelo aparecimento dos primeiros sinais de organização do campo da percepção, no entanto, tal organização é limitada a fatores casuais, que têm certa influência imediata em relação à percepção da criança, como por exemplo, a contiguidade espacial e temporal ou somente contato físico. Nesta etapa a criança mantém-se governada pelas conexões subjetivas criadas por sua própria percepção e não é regida pelas relações objetivas implícitas nas coisas (VYGOTSKI, 2014).

Na terceira fase do pensamento sincrético, ocorrem subagrupamentos na imagem mental inicialmente difusa, estes também ocorrem com base nas conexões sincréticas. Embora seja o início de uma “coerência ainda bastante incoerente”, nesta fase o significado da palavra avança expressivamente, fato que marca a passagem para a próxima fase do desenvolvimento do pensamento (VYGOTSKI, 2014).

Por conseguinte, Vygotski (2014) afirma que o significado da palavra, utilizada pela criança, não compreende um plano unidimensional, mas sim uma perspectiva bidimensional, com uma série de conexões e agrupamentos. Passando esta etapa, a criança poderá superar o agrupamento de elementos pela via da percepção, para avançar na compreensão do significado das palavras e, desta forma, passa para a segunda fase da formação de conceitos, qual seja, a formação de complexos no pensamento desde que dadas as condições necessárias. Dai o papel central da educação.

2.4 – O Pensamento por Complexos

Quanto à segunda fase do desenvolvimento do pensamento conceitual, como afirma Vygotski (2014), o pensamento por complexos, ocorre, em geral, desde o término da primeira infância até o início da adolescência. Nesse modo de pensar, a estrutura das generalizações “são complexos de objetos ou elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas sim, fundadas por relações objetivas entre os objetos” (ANJOS, 2013, p. 82). O pensamento, nesta etapa, adquire maior grau de coerência e objetividade, pois vínculos reais são estabelecidos entre as coisas.

Nas palavras de Vygotski (2014, p. 138-139)

[...] Esta forma de pensamento, igual a todas as demais, tende à formação de conexões, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à união e generalização de objetos distintos, ao ordenamento e sistematização da experiência da criança.

Vygotski (2014) ressalta que esta forma de pensamento, assim como todas as demais tem como característica central a constituição de

conexões, estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, união e generalização de diversos objetos, ordenamento e a sistematização da experiência da criança. Sendo assim, esse tipo de pensamento é, segundo o mesmo autor, (p. 138) “caracterizado pela relação de cada elemento particular integrante do grupo com o grupo em seu conjunto”. Por isso é nominado pensamento por complexos.

Este passo, no caminho do domínio dos conceitos, é um novo grau no desenvolvimento do pensamento da criança, que se caracteriza por uma ascensão clara em relação à fase anterior. Isto constitui um grande avanço no desenvolvimento da criança. Nesta nova forma de pensamento, a criança começa a reunir figuras homogêneas em um mesmo complexo, num mesmo grupo, formando assim complexos, em concordância com as semelhanças objetivas, que começa a descobrir junto aos diferentes objetos (ANJOS, 2013).

Quando a criança alcança essa forma de pensamento, ela deixa de confundir as conexões entre suas próprias impressões perceptivas, com as relações entre as coisas e as pessoas, o que supõe um passo crucial no caminho da superação do sincretismo rumo à conquista do pensamento objetivo (ANJOS, 2013).

O complexo se funda por meio de conexões reais manifestas na experiência imediata. Caracteriza-se por agrupamentos de um conjunto de objetos concretos que tenham algum vínculo entre si. Salientamos que os complexos ainda não se encontram no plano do pensamento lógico-abstrato, pois pertencem ao plano do real-concreto, ou seja, o pensamento está a caminho da abstração, no entanto, ainda apresenta rudimentos da situação concreta com os objetos, percebida e significada pela criança (ANJOS, 2013, MARTINS, 2011).

Nas palavras de Vygotski (2014, p. 139) “o característico da construção do complexo é que se baseia em relações concretas e reais entre seus componentes individuais, não em conexões abstratas e lógicas”. Já não é mais incoerente e subjetivo como no sincretismo, mas também não alcançou o grau de abstração do pensamento conceitual.

Vygotski (2014, p. 138) afirma que chamou de complexo, esta forma de pensamento, porque esta forma de pensar se realiza por meio de “complexos de objetos ou elementos agrupados, não só sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas fundadas em relações objetivas realmente existentes entre estes objetos”.

Conforme Martins (2012) e Anjos (2013), ao se reportarem a Vigotski, os complexos abrangem uma união ou uma generalização de objetos diferentes, baseando-se em múltiplas ligações entre eles e advindas de conexões práticas, causais, externas e aparentes, sendo que assim constitui-se a forma e o conteúdo do pensamento.

Há cinco tipos de complexos definidos ou fases que compõem o estágio do pensamento por complexo, segundo Vygotski (2014): o complexo associativo, complexo por coleção, complexo por cadeia, complexo difuso e, os pseudoconceitos.

O primeiro complexo, que é o associativo, tem como característica as conexões associativas entre determinados traços comuns que a criança consegue reconhecer entre os objetos, como por exemplo cor, forma, tamanho, categorias que se tornam o núcleo do complexo associativo construído pela criança (ANJOS, 2013; MARTINS, 2012). O núcleo deste complexo encontra-se na associação simples entre as coisas. A criança generaliza a partir das características comuns das coisas, por isso pode generalizar pássaro e avião como sendo partes de uma mesma categoria, pelo simples fato de ambos voarem. A criança pode pensar que tudo que voa pode ser chamado de pássaro.

Nas palavras de Vygotski (2014, p. 140), o primeiro tipo de complexos, é associativo, pois a criança estabelece algum núcleo característico dos objetos e

[...] Ao redor deste núcleo a criança pode construir todo um complexo, e incluir nele os mais diversos objetos, baseando-se em que uns têm cor igual ao objeto citado, outros por sua forma, por suas dimensões ou por qualquer outro aspecto distintivo que a criança aponta. *Qualquer* relação concreta descoberta pela criança, *qualquer* conexão associativa entre o núcleo e outro elemento do complexo é razão suficiente para que a criança o inclua no grupo e lhe designe apelido familiar (grifos no original).

Sendo assim o autor assevera que neste período, a criança encontra características comuns e concretas entre objetos e os selecionam como de um mesmo grupo, de um mesmo complexo familiar. Tal afinidade é sempre real e concreta entre todos os objetos do complexo e constitui-se o núcleo dessa forma de pensar da criança. Neste caso, um elemento como cor ou forma pode tornar-se o núcleo comum deste complexo.

Quanto ao segundo tipo de complexo, o qual é concebido como complexo por coleção, sua característica fulcral é combinar objetos e impressões concretas sobre as coisas, em forma de grupos específicos. Difere-se do complexo associativo pois os objetos incluídos na coleção não possuem os mesmos atributos. O pensamento complexo por coleção baseia-se nas relações entre objeto principal e objetos complementares, função principal e funções complementares de determinados objetos, como por exemplo, um copo, um prato e um garfo podem formar um complexo por coleção, pois tem relações complementares, situação que foi elaborada pela criança, vez que apreende a função e utilização com a experiência prática e visual (ANJOS, 2013; MARTINS, 2012).

Importa saber, segundo Vygotski (2014) que o complexo por coleção acontece levando em conta a funcionalidade dos objetos. O autor afirma que a coleção não se dá por semelhança, como na fase anterior do pensamento complexo por associação, mas sim, por complementariedade dos objetos; poderíamos dizer que um conjunto de objetos como faca, garfo e prato, que não têm formas e nem cores iguais, juntam-se no pensamento da criança como sendo da mesma coleção, do mesmo grupo funcional.

Como afirmamos anteriormente, esta forma de pensar se estrutura sobre a base das conexões visuais e práticas entre os objetos. “[...] Poderíamos dizer que o complexo-coleção é a *generalização de coisas sobre a base de sua coparticipação em uma mesma operação prática*, sobre a base de sua *colaboração funcional*” (VYGOTSKI, 2014, p. 142). Neste caso, a criança passa a compreender a relação das coisas pelas suas funções e não mais apenas por traços semelhantes. Por exemplo, pode unir numa mesma categoria, uma taça e um garfo, pelo fato de os dois objetos serem utilizados numa mesma situação, qual seja a situação da refeição. E ao ser questionada, a criança

poderá falar que os dois objetos são utilizados na refeição, ou seja, efetiva no seu pensamento o complexo por coleção.

Complexo em cadeia é a denominação do próximo tipo de pensamento por complexos. Este terceiro tipo é caracterizado por construir-se com base no princípio da união dinâmica e sequencial das elaborações individuais em forma de cadeia. É a modalidade mais pura do pensamento por complexos, pois o vínculo é estabelecido na medida em que é possível reconhecer aproximações baseadas em fatos comuns entre os objetos. Contudo, o final de determinada cadeia, pode não haver coincidência entre os objetos ou mesmo suas funções, no entanto, fazem parte da mesma cadeia.

O pensamento por complexo cadeia adquire um caráter indeterminado, difuso, instituindo-se por conexões altamente variáveis, no entanto mais elaboradas e que avançam na direção da abstração acerca dos objetos, pela via do significado das palavras e sua ampliação e complexificação no pensamento da criança (ANJOS, 2013; MARTINS, 2012).

Vygotski (2014) constatou que durante o processo de pensar em cadeia acontecem mudanças no atributo principal que encadeia os objetos. Nesse momento há uma conexão associativa entre elementos distintos. Neste caso, dentro do encadeamento de objetos “o primeiro elemento e o terceiro podem não guardar nenhuma relação entre si, exceto que ambos, segundo seu atributo, estão relacionados com o segundo” (p. 143), ou seja, mesmo objetos diferentes podem guardar relação de encadeamento e isso é compreendido pela criança na construção do seu pensamento.

Nas palavras de Martins (2013, p. 219)

[...] nesse tipo de complexo pode faltar completamente um núcleo estrutural – quer associativo quer funcional, de tal forma que o primeiro elemento da cadeia pode não ter nenhuma relação com o último – por exemplo: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião etc. O complexo por cadeia pode adquirir um caráter indeterminado, difuso, instituindo-se por conexões altamente variáveis.

Neste caso, pode-se inferir que o tipo mais puro de pensamento em complexos é o pensamento complexo por cadeia, por possibilitar a união de elementos distintos em certo grau, mas com uma relação indireta. Quando a criança une em seu pensamento árvore e pássaro, está ligando-os de forma generalizada, porém não interligados diretamente como nos demais

complexos. Por exemplo, em uma tarefa escolar foi pedido para a criança escrever uma frase com a palavra comida e a criança escreveu a seguinte frase: “estou com fome”. Isso prova o pensamento por complexo cadeia, porque comida remeteu à palavra fome que poderia levar a outras palavras como emagrecer, engordar etc.

O quarto momento do pensamento em complexo é o complexo difuso, que tem por característica um tipo de família de coisas. Há neste complexo, a possibilidade de agrupar novos objetos concretos no grupo principal. Estes grupos de objetos são formados por conexões difusas e indefinidas. Vygotski (2014, p. 145) afirma que

Esta forma de pensamento complexo, desenvolvida pela criança, é extraordinariamente estável e importante em condições naturais e tem interesse para a análise experimental, porque põe de manifesto com toda clareza outro atributo muito importante do pensamento em complexo, em concreto, o indeterminado de sua configuração, seu caráter ilimitado.

Tem-se como avanço significativo dessa etapa, em relação às anteriores, o fato de que as generalizações instituídas pelo pensamento da criança superam a exclusividade das esferas do pensamento visual prático, fato que evidencia o quanto a criança, ao longo do processo de construção do seu pensamento, tem se apropriado dos significados das palavras e das relações entre elas. Nessa forma de pensamento complexo difuso, há como resultado, conexões entendidas pela criança a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, de um tipo de relações de “segunda ordem”. Assim como os anteriores, os complexos difusos se formam nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos singulares, seus nomes e funções sociais. Porém, a criança consegue associar aspectos diferenciados do seu conhecimento prático acerca dos objetos, fato que resulta no estabelecimento de relações livres e baseadas em atributos diferenciados (ANJOS, 2013; MARTINS, 2012).

Uma característica citada por Vygotski (2014), do pensamento por complexo difuso, é que nele a criança cria generalizações em esferas não verificáveis na prática, ou seja, as conexões, por vezes adotadas pela criança, não podem ser verificadas por outra pessoa na prática. Nas palavras do autor (p. 145) “a criança entra num mundo de generalizações difusas, onde os

atributos são escorregadios e mutáveis, se transformam imperceptivelmente um em outro”. Neste complexo as conexões se mostram ilimitadas e as vezes assombrosas pela universalidade de conexões em uma mesma generalização.

O complexo difuso é uma inferência feita pela criança sobre a realidade, a partir da sua experiência prática, no entanto, pode fugir totalmente à uma compreensão adequada da realidade. Por exemplo, quando uma criança diz que árvores e os postes é que seguram o céu, por isso, não cai em nossas cabeças. Outro exemplo ainda refere-se a uma criança que vendo uma pessoa pela televisão, acredita que esta pessoa esteja dentro do aparelho de televisão, dentre outros exemplos que podemos identificar na vida das crianças.

A última etapa do pensamento por complexos é chamada de pseudoconceitos. Estes marcam a passagem do pensamento por complexos para o pensamento conceitual propriamente dito. O pseudoconceito é, em seu aspecto externo, semelhante ao conceito, contudo no que se refere ao seu aspecto interior, é ainda, na realidade, um pensamento complexo, pois sua estrutura lógica, não se fundamenta em um sistema lógico abstrato, como deve ser o pensamento conceitual.

O pseudoconceito representa a forma mais vasta do pensamento por complexos. Funcionalmente o pseudoconceito equivale a um conceito, fato que nos faz entender que, aparentemente, as diferenças entre o conceito e o pseudoconceito não existem, sobretudo quando observamos uma criança que vivencia esta fase, conversando com um adulto. A criança demonstra, aparentemente, dominar os conceitos, mas, na verdade, ela tem o domínio das palavras e as utiliza com maestria, ou seja, a criança domina os aspectos fenotípicos e não genotípicos dos objetos. (ANJOS, 2013; MARTINS, 2012, VYGOTSKI, 2014).

Conforme Vygotski (2014), as generalizações que a criança faz, não ultrapassam a fusão dos objetos reais com os quais tem acesso, por isso, a lógica interna dos pseudoconceitos, ainda reside nos traços concretos do objeto. Para avançar no desenvolvimento do seu pensamento e passar a dominar os conceitos, são necessárias as abstrações. Verdadeiramente, os conceitos surgem somente quando as características dos objetos são sintetizadas novamente e a síntese abstrata se torna o principal instrumento do

pensamento, fato que implica pleno domínio do significado das palavras que definem os objetos, suas funções e relações com outros objetos na sociedade.

Para Vygotski (2014) há uma coincidência entre o conceito e o pseudoconceito, que é externa, que possibilita a conversa entre crianças e adultos. Esta coincidência dificulta a investigação, pois fica difícil compreender se a criança que dialoga, por dominar as palavras aprendidas socialmente, com o adulto, está realmente pensando em conceitos ou não, visto que externamente o pseudoconceito equivale ao conceito.

Essa coincidência no resultado ou produto final do pensamento, dificulta consideravelmente ao investigador a tarefa de distinguir se se encontra realmente ante pensamento em complexos ou ante pensamento em conceitos. Esta forma mascarada do pensamento em complexos, consequência da semelhança externa entre os pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos, constitui o obstáculo principal no curso da análise genética do pensamento. (VYGOTSKI, 2014; p. 148, 149)

Reconhecer a linha que separa um conceito de um pseudoconceito é extremamente difícil e praticamente inacessível por meio de análise formal e fenotípica, pois externamente são equivalentes. Por isso os pseudoconceitos são considerados a forma mais extensa do pensamento por complexos e, poderíamos dizer, o limiar da passagem para o pensamento conceitual. Os pseudoconceitos são chamados por Vygotski (2014) de equivalentes funcionais dos verdadeiros conceitos.

Vygotski (2014, p.164) ainda afirma que no pensamento dos adultos permanecem os pseudoconceitos.

[...] No pensamento dos adultos observamos essa forma transitória na mudança contínua entre o pensamento conceitual e o pensamento concreto, em complexos. **Os pseudoconceitos no são patrimônio exclusivo das crianças. Nosso pensamento cotidiano se produz com grande frequência em forma de pseudoconceitos.** De uma perspectiva dialética, os conceitos que aparecem em nossa fala habitual não são verdadeiros conceitos. São mais ideias gerais sobre as coisas. No obstante, não há dúvida de que constituem uma fase de transição dos complexos ou pseudoconceitos aos verdadeiros conceitos. (Grifos nossos)

A fase dos pseudoconceitos, afirma Vygotski (2014), finaliza o ciclo de pensamento infantil por complexos, os quais, inauguram a fase do

pensamento por conceitos, sendo assim, tornam-se um elo entre a segunda (por complexos) e a terceira (por conceitos) fase do processo de desenvolvimento do pensamento. Por exemplo, uma criança que conversa com um professor sobre o conceito de fábula, externamente ela expressa o conceito, mas internamente o seu pensamento funciona como complexo pseudoconceito.

Ainda é preciso ressaltar a importância da palavra no processo de diferenciação dos conceitos e dos complexos.

[...] para nós a diferença essencial entre o complexo e o conceito consiste em primeiro lugar em que uma e outra generalização surgem como resultado dos usos funcionais da palavra, que são totalmente diferentes entre si. A palavra é um signo. Esse signo pode utilizar-se de modo diferente, pode ser empregado de forma distinta. Pode servir como meio de operações intelectuais diversas. E precisamente distintas operações intelectuais, realizadas com ajuda da palavra, são as que dão lugar à diferença fundamental entre o complexo e o conceito. (Vygotski, 2014p. 170)

Quando a criança chega à fase do pensamento por complexo, que vimos acima, também consegue superar parcialmente o egocentrismo, pois não mais confunde as conexões entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas e as pessoas. Este é um passo importantíssimo rumo à renúncia do sincretismo, pois há maior coerência e objetividade em sua forma de pensar a realidade derredor (VYGOTSKI, 2014).

Por fim, ao abordarmos as diferentes formas de pensamento estabelecidas pela criança até chegarmos ao pensamento por conceitos, queremos salientar que sempre existe uma relação dialética entre um estágio do pensamento e o outro subsequente. Não podemos compreender o desenvolvimento do pensamento e suas diferentes etapas de forma estanque e separada, assim como não podemos limitar nossa compreensão de desenvolvimento há determinadas faixas etárias, pois, como apregoa a teoria vigotskiana, o ser humano se desenvolve em processo, desde que criadas as condições sociais, históricas e culturais para esse desenvolvimento, o qual, espontaneamente e fora do seio da sociedade humana, não aconteceria.

2.5 – Conceitos e o Pensamento Conceitual

Quanto ao processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, é importante compreender antes de tudo, três questões, quais sejam, o que é? Como se formam? Para que servem os conceitos? Por isso, a seguir, procuraremos responder a estas três questões.

O conceito é compreendido como uma síntese de conhecimentos sobre determinado objeto ou fenômeno. De forma subjetiva, o conceito representa a realidade dos objetos que são encontrados na realidade objetiva e somente por meio da mediação dos conceitos é possível que a realidade seja apreendida como síntese de múltiplas determinações, em sua origem e em seu desenvolvimento (MARTINS, 2011; ANJOS, 2013).

Conceito é concebido ainda, como imagem ou reflexo da realidade objetiva no pensamento. Por isso, os conceitos abstratos são os mediadores do processo de apropriação pelo pensamento, da realidade concreta e multideterminada. Os conceitos científicos são frutos do que a ciência validou, eles correspondem às leis práticas e objetivas descobertas ao longo do processo histórico e social construído pela humanidade (ANJOS, 2013).

Sforzi (2004) apresenta que conceitos são formas de representação da realidade marcada por signos como palavras, por exemplo, ou seja, as palavras com significado expressam conceitos desenvolvidos socialmente e que possibilitam a comunicação entre as pessoas, assim como a transmissão de conhecimentos de geração a geração.

Anjos (2013) assegura, partindo do materialismo histórico-dialético, que o conceito científico se caracteriza pela síntese de múltiplas determinações, o que só é possível por meio de abstrações decorrentes de relações entre palavras e outros conceitos que foram devidamente sistematizados pela ciência.

Quanto à formação dos conceitos, estes se estruturam no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e das diferentes sociedades. Podem ser assimilados pelo sujeito durante o seu processo de desenvolvimento e tal assimilação se institui pela aquisição da experiência acumulada por gerações anteriores. Assim sendo, os conhecimentos

historicamente produzidos são disponibilizados à criança por meio da educação, a qual possibilita que ela se aproprie das objetivações humanas. Neste caso, a linguagem é o instrumento fundamental na transmissão dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. Desta feita, é o meio social que apresenta as necessidades que conduzem ao desenvolvimento do pensamento conceitual (ANJOS, 2013).

Os conteúdos sintetizados nos conceitos mudam e tornam-se totalmente diferentes do que eram antes, quando senso comum, por conta do processo de desenvolvimento histórico da sociedade, pois, como sabemos, o próprio conhecimento se transforma em decorrência do processo de transformação da sociedade. Isso, pois, os conceitos são formados à base de generalizações e, assim como o significado das palavras, também o conceito pode mudar. Isso significa afirmar que o uso funcional da palavra se transforma, ocasionando mudanças nas formas de generalização (ANJOS, 2013).

Desta forma, pode-se inferir que a imagem subjetiva da realidade é organizada de maneira distinta no decorrer do desenvolvimento do pensamento, que ocorre de forma diferenciada e em diferentes níveis de complexidade, em cada etapa definida por Vigotski (2014), como definido pelo autor temos: o pensamento sincrético; o pensamento por complexos e por fim o pensamento conceitual.

Quanto à questão de para que servem, pode-se inferir que a função dos conceitos no pensamento é a de organizar a imagem psíquica da realidade. Vygotski (2012) aponta que no processo de desenvolvimento, todas as funções formam um sistema hierárquico complexo e a função reitora, orientadora de todo esse processo é o desenvolvimento do pensamento na função de formação de conceitos. Todas as demais funções se atrelam a essa nova função e se integram a ela como uma síntese complexa, ao passo que elas se intelectualizam e se organizam na base do pensamento por conceitos.

O pensamento por conceitos é a passagem a uma forma superior de atividade intelectual, é uma nova forma de conduta e, assim, se constitui a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento. A formação de conceitos se encontra no centro do desenvolvimento do pensamento, por tratar

de um processo que na realidade representa as reais mudanças no conteúdo e nas formas do pensamento (VYGOTSKI, 2012; ANJOS, 2013).

Segundo Sforzi (2004), os conceitos científicos compõem os sistemas simbólicos mediadores da ação humana com as coisas e fenômenos, pois quando se pensa, não se lida com as coisas em si, mas sim, realiza-se uma operação mental com a representação das coisas, por isso é possível pensar em coisas que não estão presentes no tempo e no mesmo espaço em que a pessoa que pensa.

O pensamento por conceitos gera um avanço em direção à compreensão da realidade objetiva de vida, em relação à compreensão das pessoas derredor e em relação à compreensão de si mesmo, o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual. Aqui o conteúdo do pensamento, essencialmente na adolescência, já se converte em certa convicção interna e orienta os interesses, normas de conduta, dá sentido ético às situações da vida e interfere ainda nos desejos e seus propósitos (ANJOS, 2013). Vygotski (2012 e 2014), assevera que a forma superior de pensamento, o conceitual, somente se tornará possível na adolescência, pois o seu processo de construção leva tempo e decorre da apropriação cultural humana e dos diferentes níveis de apropriação pelos seres humanos, dos significados das palavras e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Somente por conceitos a realidade pode ser compreendida em sua totalidade, historicidade e movimento, pois no conceito encontra-se a síntese de conhecimentos essenciais produzidos pelas ciências, artes e filosofia. Neste movimento, pode-se dizer que pensar em conceitos é o meio mais apropriado para de conhecer de fato a realidade objetiva, pois ele adentra à essência interna dos objetos e fenômenos da realidade, vez que a natureza interna do real não se revela nos seus aspectos externos, pelo contrário, só é apreendida pela via do exercício rigoroso do pensamento conceitual. O vínculo interno das coisas somente se desvenda pensando por conceitos, isto, pois, formar um conceito sobre algum objeto é o mesmo que a descobrir uma série de nexos e relações desse objeto, ou seja, incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos reais e multideterminados (ANJOS, 2013).

É preciso salientar que o desenvolvimento do pensamento por conceitos se dá a partir da apropriação de conceitos cotidianos ou de conceitos oriundos da educação escolar. Nenhuma das funções psíquicas se desenvolve fora da atividade que as suscitem e o pensamento por conceitos não foge a esta regra, a lei geral do desenvolvimento psíquico.

2.5.1 – O Pensamento Conceitual

Anjos (2013) afirma que somente a partir da síntese das fases que dão base para a gênese do pensamento conceitual (pensamento sincrético e por complexos), pode-se inferir que a imagem subjetiva da realidade objetiva poderá alcançar sua maior fidelidade com a realidade, quando o indivíduo atingir o pensamento por conceitos e salienta que a base precisa ser consolidada uma vez que não será possível o pensamento conceitual sem a devida construção do pensamento sincrético e por complexos.

Vigotski (2014) aponta que a passagem da fase de complexos para a fase do pensamento em conceitos, se dá de forma imperceptível para a criança e para quem a rodeia, pois os pseudoconceitos, na prática, coincidem com os verdadeiros conceitos dos adultos e confundem-se com o pensamento conceitual, como já salientamos.

Um ponto importante é que a realidade objetiva não é imóvel, fato que corrobora a ideia de que somente por meio de conceitos é que ela pode ser compreendida em sua totalidade, historicidade e movimento. Por conceitos é possível a inteligibilidade do real e o desenvolvimento do psiquismo nas máximas possibilidades (ANJOS, 2013), pois, caso o sujeito se fixe no pensamento por complexos e pseudoconceitos, o máximo que conseguirá será verbalizar as palavras que se apropriou, no entanto, sua compreensão da realidade ficará limitada ao imediato, ao fenótipo próprio das palavras utilizadas socialmente.

Como a essência não coincide com a aparência, apoiando-se em Marx, Vigotski (2012, p. 78) afirma que “O pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos”; isto porque a natureza dos objetos e fenômenos não pode ser

revelada apenas pelo aspecto visual direto. Isso somente é possível “por meio dos nexos e das relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o restante da realidade”, pois, o nexo interior aos fatos só se acessa com a ajuda do pensamento por conceitos.

Queremos salientar a importância do pensamento conceitual porque “elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos” (VYGOTSKI, 1996, apud ANJOS, 2013, p. 86), sendo que esse exercício do pensamento requer inúmeras apropriações, compreensões científicas e não meramente de senso comum acerca da realidade, fato que possibilita o avanço do pensamento humano e a superação dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual e a devida compreensão radical da realidade nas suas múltiplas determinações.

Anjos (2013) aponta que Vigotski analisou dois tipos de conceitos, os cotidianos e os científicos. Concluiu que os conceitos cotidianos são formados fora da escola, pois se formam na prática cotidiana, portanto são formados sem qualquer conteúdo científico, o que significa dizer que os mesmos operam por mecanismos distintos. Já os conceitos científicos, desenvolvem-se verdadeiramente a partir do ensino escolar, sistematizado. Duarte (2000) com base em Vigotski, relata que os conceitos científicos, ao serem ensinados através da educação escolar, fazem com que haja superação, por incorporação, dos conceitos cotidianos e, ao mesmo tempo, a aprendizagem dos conceitos científicos ocorre com base na formação dos conceitos cotidianos, ou seja, podemos dizer que há uma relação dialética entre conceitos cotidianos e científicos no processo de construção do pensamento humano.

Martins (2013, p. 221) sistematiza o que Vygotski afirma sobre a superioridade de operar com conceitos científicos.

No tratamento que dispensou à formação de conceitos, Vygotski (1996, 2001) foi claro ao afirmar a superioridade dos segundos sobre os primeiros, privilegiando a educação escolar dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos.

Os conceitos na qualidade de científicos como portadores do significado da palavra, necessitam de ensino para se desenvolverem como forma de pensamento. Os dois tipos de conceitos promovem o desenvolvimento do pensamento, porém o científico, com mais clareza, no que se refere à imagem subjetiva da realidade. Neste caso, todo tipo de conceito move o pensamento, porém os científicos movem com mais qualidade na formação da representação mental da realidade, visto que são superiores em relação aos espontâneos e cotidianos (ANJOS, 2013). Quanto ao ensino de conceitos, trataremos no capítulo seguinte desta dissertação.

Ainda Anjos (2013) afirma que nas operações da criança a partir dos conceitos cotidianos, ela não tem consciência de tais conceitos, pois volta sua atenção ao objeto a que o conceito se refere e não no próprio ato de pensar. Já nas operações com os conceitos científicos, ela respectivamente opera sobre o objeto a que o conceito se refere e sobre o próprio conceito, ou seja, realiza o próprio ato de pensar a respeito do objeto, exercício essencial e decorrente da apropriação dos fenômenos e conceitos científicos que devem ser garantidos pela educação escolar.

Outro atributo importante dos conceitos científicos conforme Anjos (2013, p.86) “é que a relação entre o conceito e objeto é mediada pelas relações entre os conceitos dentro do sistema teórico ao qual pertencem”. Esse processo todo é mediado pela linguagem que possibilita a consciência e a utilização voluntária dos conceitos, sendo que esse processo, obviamente, é sempre orientado pelo sujeito mais desenvolvido (mais apropriado da cultura), o qual possibilita ao outro (a criança, o jovem) as condições de se apropriar e avançar na construção do seu pensamento.

Segundo Vygotsky (1995, p. 124) apud Anjos (2013, p. 86), “descobrir a complexa relação entre o ensino e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática” e, conseqüentemente, importante tarefa no processo de construção do pensamento por conceitos na escola. O mesmo autor aponta que a ciência, a arte, a filosofia e as diversas esferas do conhecimento somente poderão ser assimiladas de maneira profunda por meio dos conceitos e, reiteramos, a escola e o professor tem função primordial nesse processo. O conteúdo só se apresenta de modo

correto se for por conceitos, nesse ponto, vemos a importância da educação escolar para o desenvolvimento do pensamento conceitual, afirma Anjos (2013).

Por meio do conceito científico, o indivíduo consegue refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos e com isso pode alcançar a essência do objeto ou fenômeno cultural. Nisto consiste a importância da educação escolar como temos defendido, tendo em vista que o professor na escola, deve ter um papel essencial no processo de mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos (VYGOTSKI, 2014; ANJOS, 2013).

Dominar efetivamente os conceitos científicos não acontece de forma espontânea, tal domínio ocorre pela mediação do trabalho escolar, quando atua sobre o que está em emergência na criança e considerando a atividade orientadora da criança e seu processo de desenvolvimento, assim como a qualidade do trabalho do professor respaldado em conceitos advindos da ciência, da filosofia, das artes, da cultura corporal, dentre outras objetivações humano-genéricas (BEZERRA, 2015; FELIX, 2013; NUNES 2013; SANTOS, 2014).

A aprendizagem de conceitos científicos pode exercer efetivamente um grande papel no desenvolvimento da criança, pois promove desenvolvimento de determinadas áreas desconhecidas pela criança. A assimilação desses conceitos faz linha de frente no desenvolvimento infantil, pois atua em uma zona em que na criança ainda não amadureceu certas possibilidades. Neste caso, os conceitos científicos expandem o círculo de ideias na criança. Torna-se é essencial compreender o que há de diferente no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos e não as semelhanças, visando o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato (ANJOS, 2013)

Quanto à assimilação de conteúdos, para que ocorra, há a necessidade de uma transmissão prévia destes conteúdos mediada por outro indivíduo que já se apropriou de tais conceitos. Assim sendo, “o domínio dos conceitos científicos pela criança é produzido pela educação escolar, isso

reforça ainda mais a importância da escola como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano na formação do indivíduo” (ANJOS, 2013, p. 88)

Vygotski (2012) dedicou um grande trabalho para analisar o processo de formação de conceitos. Por isso, como visto anteriormente, estabeleceu uma enorme diferença entre conceitos espontâneos, constituídos na experiência prática e cotidiana e os conceitos científicos, mais elaborados e objetivados de forma sistemática através do trabalho intelectual humano, durante o percurso histórico transmitido às novas gerações pela via dos processos educativos, mais especificamente, na sociedade moderna, por intermédio da educação escolar.

A formação do pensamento conceitual envolve um longo e complexo processo de construção de abstrações, formadas através de generalizações decorrentes da análise das características dos objetos representados pelos conceitos cotidianos. Tal processo tem longa duração, iniciando-se na infância e efetivando-se na adolescência, quando o pensamento pode alcançar as possibilidades para agir por meio dos conceitos propriamente ditos ou científicos e, salientamos, desde que criadas as condições de apropriação das palavras, dos conhecimentos cotidianos e científicos, ou seja, desde que haja condições objetivas de desenvolvimento do pensamento humano nas suas diferentes possibilidades como afirmou Vigotski. No momento da conquista do pensamento conceitual é que o pensamento humano atinge seu mais alto grau de abstração (MARTINS, 2013).

Segundo a mesma autora, não se pode deixar de lado que foi definido por Vygotski, que há um elevadíssimo grau de dependência do processo de formação de conceitos em relação às condições objetivas de vida e de educação. Os conceitos não espontâneos são um tipo superior de conceitos, no plano teórico em relação ao plano prático. O conceito formula-se no pensamento por meio de articulações, tarefas e atividades que exigem atividade teórica, ou seja, as abstrações realizadas pelo pensamento e nunca de forma espontânea e natural.

Podemos compreender, portanto, que pelo pensamento conceitual a realidade pode ser refletida com mais profundidade, sendo que, com o desenvolvimento dos conceitos científicos, principalmente, ocorrem

transformações nas operações lógicas do raciocínio, especificamente nas estruturas de generalização e abstração (MARTINS, 2013), fatos que possibilitam ao ser humano avançar na direção de uma compreensão mais fidedigna das múltiplas determinações da realidade.

Todo esse processo de construção do pensamento conceitual percorre um longo caminho de formação, contudo é assim que torna-se possível a superação das formas pragmáticas de pensamento, traduzidas na inteligência prática e operacional, rumo ao pensamento capaz de captar o real para além de suas aparências. Quanto às propriedades do pensamento conceitual, são elas as responsáveis pelos domínios da criação, fato que torna o pensamento conceitual a forma mais desenvolvida de pensamento humano.

A função psicológica superior imaginação, se une ao pensamento conceitual nesta tarefa de criação e, como constatado por Bezerra (2015), o processo de imaginação da criança avança na medida em que ela tem condições de se apropriar dos conceitos científicos de forma efetiva na escola, superando a mera apropriação fenotípica da palavra que normalmente ocorre na vida cotidiana.

Enfim, a discussão que estamos apresentando não se encerra aqui e, certamente, carece de aprofundamentos e pesquisas que respaldem o processo de construção do conhecimento científico e sua relação com o processo de construção do pensamento humano e por isso defendemos que pesquisas de caráter prático-teóricas são necessárias, como as que o GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar - teoria histórico-cultural) tem realizado, tendo em vista demonstrar o quanto o processo de apropriação cultural de palavras, conhecimentos cotidianos e científicos, signos, símbolos e diferentes linguagens, pela via da educação escolar, torna-se necessário e imprescindível ao processo de humanização.

Tal defesa radica na importância da educação escolar e no trabalho educativo do professor no processo de construção do pensamento conceitual dos estudantes no interior da escola, evidenciando a importância e o papel da escola pública nesse processo, tendo em vista que nela encontram-se a maioria das crianças e jovens do nosso país.

No capítulo seguinte apresentaremos as contribuições da educação escolar para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, pois esta dissertação encontra-se no campo da educação, mais especificamente da psicologia da educação e afirmamos a necessidade da discussão acerca da relação entre psicologia e pedagogia no processo de construção da educação escolar e desenvolvimento humano-genérico dos estudantes.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL

Este capítulo como extensão e continuação dos capítulos anteriores tem como objetivo apontar aspectos gerais e fundamentais para pensarmos a escola e a educação escolar e sua relação com o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, visto que esta forma de pensar só se torna possível por meio do apropriação-objetivação de conceitos científicos historicamente acumulados pela humanidade e, obviamente, a escola assume importância fundamental nesse processo.

A defesa da escola pública e da educação escolar tornam-se elementos fundamentais para pensarmos no processo de desenvolvimento e humanização dos sujeitos escolares numa direção livre e universal e, nesse sentido, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica alimentam as nossas reflexões para pensarmos a escola atual e a sua transformação pela via do trabalho educativo do professor que cria as condições para a formação dos pensamentos e consciência dos estudantes numa direção humano-genérica porque crítica e consciente.

Como vimos anteriormente há dois tipos de conceitos, os espontâneos e cotidianos e os conceitos científicos, sendo que, neste capítulo, defenderemos que a escola, reconhecida numa perspectiva histórico-crítica, deve possibilitar ao aluno a apropriação e assimilação dos conceitos científicos, não exclusivamente, mas prioritariamente, os quais são considerados tipos especiais de conceitos e essenciais no processo de construção do pensamento dos estudantes numa direção crítica e humano-genérica.

3.1. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA

Esclarecemos, a partir da teoria histórico-cultural, que os conceitos científicos equivalem a um tipo superior de conceitos se comparados com os conceitos espontâneos, tanto em relação ao nível teórico quanto em

relação ao prático. Formula-se no pensamento por meio de articulações, de tarefas e problemas que exigem uma atividade intelectual de natureza teórica do pensamento, por isso, o ensino escolar, a aprendizagem voltada à formação de conceitos científicos assume uma importância sem precedentes.

Conforme definido no Artigo 1º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) a educação abarca os processos formativos que se desenvolvem para além da escola, por exemplo no seio da vida familiar, nas diversas formas de convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais e, principalmente, em instituições de ensino e pesquisa. Quanto ao segundo Artigo da LDB, este afirma que a educação é dever da família, mas também do Estado, sendo que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, portanto sua finalidade é o pleno desenvolvimento do sujeito, visando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.

O Artigo 13 da mesma Lei refere-se aos docentes, reiterando que estes terão como incumbência a participação no processo de elaboração de propostas pedagógicas e efetivação dos planos de trabalho dentro dos estabelecimentos de ensino. O docente também deverá zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para aqueles com menor rendimento escolar, ministrar aulas nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, além de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Silveira (1995) afirma que a escola, tal como encontra-se atualmente, surgiu na sociedade moderna, ou seja, na sociedade capitalista. Durante a idade média, época do feudalismo, as pessoas sobreviviam de suas próprias produções no campo e submetidos aos proprietários das terras os Senhores feudais e os servos eram os trabalhadores da terra. Os Servos, por sua vez, produziam para si e suas famílias, bem como para o sustento dos seus Senhores feudais. Como a sociedade feudal era baseada em tradição, não havia necessidade de escolas, porque os conhecimentos necessários para a sobrevivência material eram passados de geração para geração, sendo que a mobilidade de classe inexistia nessa época.

Naquele período o domínio da leitura e da escrita eram vistos como importância secundária. Assim sendo, as escolas funcionavam nas igrejas e destinava-se apenas aos filhos dos nobres e aos clérigos. Contudo, com o surgimento do modo capitalista de produção, a forma de produzir muda e muda também do campo para a cidade, momento em que surgem as primeiras indústrias (SILVEIRA, 1995).

Essas novas condições de produção exigiam conhecimentos específicos, científicos, que não podiam ser aprendidos tão espontaneamente como se fazia no campo. Era preciso que fossem ensinados de forma mais sistemática. Além disso, ao contrário da sociedade feudal que se organizava com base no **Direito Natural**, a sociedade capitalista introduz o chamado **Direito Positivo**, ou **Direito Civil**, estabelecido não mais pela natureza (laços de sangue), mas por convenção, por uma espécie de contrato que os homens fazem entre si visando o bem comum. E o chamado contrato social. Essas alterações no âmbito do direito, por sua vez, tornavam necessárias a leitura e a escrita, visto que o direito positivo passa a ser registrado por escrito (SILVEIRA, 1995, p. 24 – GRIFOS NO ORIGINAL).

Nesse movimento de construção da sociedade capitalista com a mudança do modo de produzir e com o desenvolvimento de máquinas e instrumentos para a produção nas fábricas, a escola passa a ser fundamental para possibilitar a transmissão dos conhecimentos científicos. A escola começa, portanto, a garantir na época moderna pós feudalismo, a incorporação da ciência ao processo produtivo do capitalismo, pois este envolve necessidade de disseminação de códigos formais como a escrita por exemplo (SAVIANI, 1988 Apud SIVEIRA 1995). Por isso, Silveira (1995) reitera que a escola está ligada a necessidade de consolidar a ordem de produção capitalista.

De tal modo, nesse momento inicial de afirmação do capitalismo emerge um grande entusiasmo em relação a escola, espaço que surge com grande importância para a formação do indivíduo para o trabalho e que contribui para a superação da visão oriunda do feudalismo que apregoava a vida das pessoas como algo natural e fruto da vontade de Deus, visão essa que será objeto de crítica dos cientistas positivistas e precursores da ciência moderna.

A escola passa a ter papel fundamental no processo de transformação da visão feudal sobre o homem e o mundo, no sentido de contribuir para a superação da ignorância que existia desde a época feudal,

tornando as pessoas melhor preparadas e com maior capacidade de participação política na sociedade, sobretudo exigindo seus direitos e se posicionando melhor no plano profissional (SILVEIRA, 1995).

Tal forma de ver a escola, ou seja, como possibilidade de equalizar a sociedade, é considerada por Silveira (1995) como ingênua, pois esta instituição está, em geral, organizada em prol das necessidades da sociedade capitalista e em grande medida, estruturada para garantir a dominação dos dominantes em relação aos trabalhadores. Porém, deve-se lembrar que na instituição escolar existe uma categoria marxiana que é a contradição, ou seja, ao mesmo tempo que pode servir como formadora de mão de obra, pode, também, produzir consciência crítica acerca da realidade, sendo que o papel do pedagogo, dos professores e demais educadores torna-se crucial nesse processo.

Nas palavras de Silveira (1995, p. 25) “Não há como evitar que os mesmos conhecimentos necessários ao bom funcionamento do processo capitalista de produção, sirvam também aos trabalhadores como instrumentos para a transformação da sociedade capitalista”, tendo em vista que a apropriação dos conhecimentos científicos possibilita o avanço da consciência crítica dos sujeitos, conforme afirmam Duarte (1993), Oliveira (1996) dentre outros pesquisadores da educação e da escola.

Por isso podemos compreender que a escola pode ser considerada, ao mesmo tempo, instrumento de transformação e de reprodução da sociedade, espaço privilegiado de apropriação da ciência, da filosofia, das artes e da política, no entanto, local em que também se veiculam os conhecimentos do senso comum, visões cotidianas, religiosas, folclóricas e populares, pois é na escola que encontram-se os membros da sociedade.

Quanto a função transformadora da escola, esta não ocorre diretamente, mas de forma indireta e mediada. Neste caso a função mediadora da escola consiste em possibilitar à população o acesso aos conhecimentos humano-genéricos e necessários para a construção e formação humana numa direção humanizadora e, sobretudo, pela apropriação das ciências, da filosofia, das artes, da ética, da política, dentre outros conhecimentos genéricos para o

pleno desenvolvimento dos seres humanos, conforme afirmam os autores da pedagogia de natureza crítica e transformadora.

Conforme Saviani (2011, p. 13) “[...] a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global”. O autor ainda afirma que, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (IBIDEM, P. 14).

Saviani (2003) identifica algumas teorias da educação visando realizar críticas que apontem os seus limites e fragilidades teóricas e metodológicas. Apresenta as teorias não-críticas da educação, assim como as teorias crítico-reprodutivistas da educação e, posteriormente, apresenta os pressupostos para uma teoria crítica da educação e defende as possibilidades teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica. Participam, segundo o autor, das teorias não críticas as pedagogias tradicional e nova (escolanovismo) e também a pedagogia tecnicista. As teorias crítico reprodutivistas dividem-se em teoria dos sistema de ensino enquanto violência simbólica (Bourdieu e Passeron), teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado (Althusser) e a teoria da escola dualista (Baudelot e Establet).

Compreendemos que Saviani (2003) considera que essas teorias, apesar de críticas, não apresentam propostas pedagógicas, vez que explicam o mecanismo de funcionamento da escola, salientando o caráter reprodutivista. Tais teorias, apesar de críticas, não reconhecem a possibilidade da escola avançar na direção da superação da sociedade capitalista. Ao contrário das teorias não-críticas (tradicionais e escola nova) que apresentam uma proposta pedagógica bem definida, as teorias crítico-reprodutivistas não apresentam qualquer proposta pedagógica, objeto de severa crítica de Saviani (2003).

Saviani (2003, p.31) discute as possibilidades de estruturação da pedagogia histórico-crítica, ou seja, uma teoria crítica não reprodutivista e voltada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras, evidenciando a tarefa revolucionária dessa teoria, qual seja:

[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrentes das teorias crítico-

reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Considerando esses pressupostos, a pedagogia histórico-crítica tem intenção de desvelar a ideologia presente nos discursos que apregoam a força própria da educação no processo de transformação social e, nesse sentido, evidenciar a necessidade de se retomar as bases do discurso crítico e voltado à explicitação das relações entre a educação e seus condicionantes sociais, na direção de mostrar a determinação recíproca prática social e prática educativa.

No bojo de suas proposições a pedagogia histórico-crítica tem interesse de tratar a questão relativa à natureza e especificidade da educação, assumindo que a educação encontra-se no âmbito do “trabalho não material”, ou seja, o produto do trabalho do educador não se separa do ato de produção deste trabalho e apregoa, ainda que a natureza humana não é espontânea, mas construída no processo educativo.

Segundo Saviani (2011, p.13), o trabalho educativo tem função preponderante na construção da natureza humana, pois é reconhecido como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nas palavras do próprio autor “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2011, p. 11). Continua e aponta que com isso o homem produz um mundo cultural, especificamente humano. Ou seja, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Ibidem).

Por isso, o trabalho é dividido pelo autor, a partir das bases do materialismo histórico dialético, em dois tipos: o trabalho material e o trabalho não material. O primeiro é aquele que produz materiais, transforma a natureza e o segundo tipo trata da formulação de ideias, conceitos, transmissão do

saber e dos conhecimentos adquiridos no percurso da vida humana. Para Saviani (2011) a educação está colocada neste segundo tipo de trabalho.

A especificidade da educação, portanto, define as formas de produzir nos indivíduos, a humanidade produzida e acumulada pelo conjunto de homens, conforme afirma Saviani (2011), sendo que é preciso que a educação mantenha seu olhar para os conteúdos clássicos, como salientamos.

Na mesma obra, Saviani define três conceitos fundamentais, de origem grega, para se pensar conhecimento e afirma que, o primeiro conceito é definido como *Doxa*, que diz respeito ao saber do senso comum, cotidiano, ligado ao conhecimento empírico. O segundo conceito é definido como *Sofia*, que é definido como a sabedoria adquirida pela experiência de vida. E por fim, o conhecimento específico da escola, cujo conceito é *Episteme*, que se traduz por ciência, é o conhecimento sistematizado e metódico construído pela humanidade.

Saviani propõe que a escola deve valorizar o diálogo com a cultura produzida pelo conjunto dos homens, respeitar o conhecimento cotidiano do aluno, porém, não limitar-se a ele, pois lhe é específico o trabalho com o conhecimento epistêmico, ou seja, oriundo das ciências, próprio das objetivações genéricas, como afirma Duarte (1993). Nesse sentido, a escola deve avançar na direção de esferas não cotidianas de objetivação, atingindo as objetivações genéricas (ciência, filosofia, artes, política, ética), transmitindo de forma ativa tais conhecimentos aos alunos.

Ainda ao discutir a natureza do trabalho educativo, Saviani (2011, p.07) afirma a sua função essencial no processo de humanização, pois “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

Oliveira (1996) na mesma direção que Saviani, enfatiza a importância do trabalho educativo na formação dos indivíduos concretos, os quais devem ser compreendidos como síntese das relações sociais pois, segundo a autora "não existe o desenvolvimento do homem em geral à parte

da história real das relações sociais concretas entre os indivíduos" (p.13), sendo que as relações na escola são parte integrante da prática social.

Oliveira (1996, p.22) afirma que o trabalho educativo de natureza crítica deve evidenciar o conhecimento e compreensão da realidade alienada, sendo que a filosofia crítica e as ciências, dentre outras objetivações genéricas, oferecem conhecimento essenciais na direção da efetivação de práticas sociais conscientizadoras, pois, segundo a autora, além do conhecimento da realidade, há que se realizar escolhas valorativas em direção à transformação, ao 'dever ser' possível nesse momento histórico, escolha valorativa crítica que entenda o movimento histórico da realidade na direção da transformação dessa realidade.

Enfatizamos que o próprio Saviani (2011) afirmou a importância do trabalho educativo crítico como atividade dirigida por valores, ou seja, que pressupõe determinado posicionamento ético e político por parte do professor e deve conceber a educação como prática mediadora no seio da prática social global, servindo como possibilidade concreta no processo de construção social dos seres humanos, considerando suas condições objetivas de vida e, paralelamente, as possibilidades de transformação qualitativa dessas condições.

O processo de construção do trabalho educativo, assentado nas possibilidades histórico-críticas, evidencia, com base nas condições históricas existentes, os caminhos para a efetivação de uma prática que inicie no interior das relações sociais alienadas e que ofereça contribuições para a transformação das consciências dos sujeitos que irão realizar as transformações na sociedade e, como afirmamos, as objetivações genéricas veiculadas na escola, contribuem efetivamente para esse processo.

O trabalho educativo realizado pelos professores nas diferentes disciplinas escolares possibilita condições diferenciadas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sendo que cada disciplina, dada a especificidade dos seus conteúdos, poderá ampliar o leque de conceitos a serem apropriados pelos alunos e, desta forma, contribuir para o desenvolvimento do pensamento conceitual na escola numa direção humano-genérica.

Conforme afirma Saviani (2011) é papel da escola, através das diferentes disciplinas do currículo, possibilitar a apropriação, por todos os alunos, de ferramentas culturais imprescindíveis para a vida social, para a prática social dos humana.

Para Silveira (1995) o papel do professor na escola e, sobretudo numa sociedade de classes, é o de se comprometer com o processo de transformação em benefício da classe dominada, ou seja, da classe trabalhadora. Nenhuma mudança social ocorre de forma mecânica e automática, é preciso haver movimentação por parte dos membros da sociedade para mudá-la. “Assim, ao realizar a sua função específica que é educar, o educador está, necessariamente, em certa medida, comprometendo-se com a transformação da realidade” (SILVEIRA, p. 27).

Outra questão importante apontada por Viotto Filho (2012) relativa a educação escolar e a escola é que essa instituição social precisa ser revista e reestruturada desde suas bases diante das condições postas pela sociedade capitalista, sendo que os professores, organizados coletivamente e ao lado dos gestores e outros sujeitos da escola, principalmente os estudantes, poderão construir um movimento social desde o interior da escola, com vistas à organização da escola como escola-comunidade, em que todos os sujeitos dela participantes poderão ter voz e vez na construção e vivência coletiva da democracia e da transformação da escola e da sociedade (VIOTTO FILHO, 2012).

Pensar a transformação social a partir da escola é pensá-la como escola-comunidade, conforme afirma Viotto Filho (2012) pois, diante das condições de alienação reproduzidas na sociedade capitalista e reproduzidas na escola, que os professores dotados de consciência crítica, ao lados dos seus estudantes e gestores da escola, poderão mobilizar outros membros da sociedade civil, na defesa de uma escola verdadeiramente humanizadora em que a apropriação das objetivações humano-genéricas sejam garantidas a todos os sujeitos da escola participantes, pois esse é o caminho da superação da alienação que lá se reproduz.

Salienta o autor que esse caminho de superação da alienação não é simples e tão pouco será conseguido sem a superação da sociedade

capitalista, no entanto, baseado nas reflexões Hellerianas, o autor defende que o processo de transformação das consciências numa escola-comunidade, acontecerá pela via do acesso e apropriação de conhecimentos humano-genérficos, desde que os professores cumpram a sua tarefa de socializar a ciência, a filosofia, as artes, a política, dentre outros conhecimentos de natureza crítica, pois desta forma contribuirão para a construção de sujeitos dotados de consciência crítica e comprometidos com as transformações da escola e da sociedade (VIOTTO FILHO, 2012).

Nessa direção, portanto, a escola possibilitará a construção e transformação qualitativa do pensamento humano, cumprindo sua função social, pois não dirige a transformação da realidade material por si mesma, porém cria as condições, pela via da transmissão dos conhecimentos científicos, para que os seres humanos possam, ao construir suas consciências, escolher conscientemente a direção da transformação social (SAVIANI, 2011).

É importante lembrar Oliveira (1996) quando afirma que a escolha ético-valorativa dos professores apropriados da pedagogia histórico-crítica, deve voltar-se para a educação dos sujeitos que poderão atuar no processo de transformação das condições objetivas de existência. É nesse sentido, então, que a pedagogia histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade da escola e em sua função educativa – pedagógica, ligada necessariamente ao conhecimento sistematizado pela humanidade e sua importância no processo de desenvolvimento da consciência humana.

Ao possibilitar o acesso aos conteúdos clássicos e que se mantiveram ao longo da história da humanidade, ou seja, aquelas obras que demarcaram sua importância ao longo do tempo, a escola cria as condições para o desenvolvimento do pensamento humano numa direção crítica e consciente. É portanto nos conhecimentos clássicos que encontra-se a fonte para se elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto de atividades da escola, isto é, o currículo, o qual viabilizará a formação dos alunos numa direção efetivamente humanizadora.

A defesa da escola, portanto, reside no fato dela proporcionar a conquista dos instrumentos que dão acesso ao saber elaborado pois, saber ler,

escrever, contar, compreender as ciências naturais e sociais, torna-se essencial para o processo de aprendizagem dos conteúdos provenientes das ciências, artes, filosofia e cria as condições por meio da apropriação de conceitos humano-genéricos, para o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana numa direção multilateral.

É na escola, portanto, repleta de conhecimentos construídos e mantidos pela humanidade, que cada ser humano poderá encontrar as condições para avançar à sua primeira-natureza, aquela natural e biológica e conquistar patamares elevados de pensamento para assim atingir a qualidade de sujeito humanizado, conforme afirmou Saviani, porque dotado de consciência, um sujeito humano-genérico, livre e universal.

3.2 O trabalho educativo do professor na formação do pensamento conceitual

Tanto para a psicologia histórico-cultural, como para a pedagogia histórico-crítica que fazem a mediação desta pesquisa, o homem é concebido como um ser social, pois ambas estão arraigadas no materialismo histórico dialético. Isto quer dizer que ao homem não é assegurada a transmissão, por código genético, das aquisições e conquistas do gênero humano. Neste caso, o professor tem papel fundamental na transmissão dos conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, e que ao serem apropriados na escola, deverão tornar-se parte das individualidades dos sujeitos a cada nova geração.

A cada novo membro da espécie humana, cabe a apropriação das particularidades humanas, bem como dos comportamentos culturalmente formados ao longo da história (MARTINS, 2013). Tais processos, afirmam Leontiev (1978), são internalizados pelos indivíduos por meio de processos educativos em que os bens culturais da humanidade tornam-se órgãos da individualidade dos sujeitos, em conformidade com a lei geral do desenvolvimento psíquico apregoada por Vigotsky (2014) em que processos de comunicação permeados por signos no plano interpsíquico, interiorizam-se na construção do plano intrapsíquico dos sujeitos.

O centro das transformações humanas está na internalização dos signos da cultura. Os signos são mediadores no processo de transformação do homem e pela sua apropriação ocorre a qualificação do psiquismo humano. Qualifica mais ainda, quando tais signos, na forma de conceitos científicos, são transmitidos aos indivíduos. Esta transmissão dos conceitos científicos, que foi sistematizada pelo professor, deve ocorrer no processo educativo escolar na direção da construção do pensamento conceitual.

Podemos compreender que o processo educacional científico que é função da escola, deverá produzir o desenvolvimento dos conceitos, cujos quais incidem na qualidade das funções psicológicas superiores, como menciona Vigotsky (2014), sendo que, tal processo se efetiva na escola, a partir de uma relação significativa entre o professor e a criança. Neste caso, o adulto professor, orienta a criança na aquisição dos conceitos científicos.

Vigotski (2009, p. 244) afirma que as condições de ensino devem favorecer o processo de desenvolvimento do pensamento. Segundo o autor:

"O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições de processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores, com o auxílio e a participação do adulto".

Menchiskaya (1978) reitera que os conceitos se formam no processo de desenvolvimento histórico da sociedade e são assimilados no decorrer da história individual das pessoas. Os conceitos se formam a partir da acumulação de conhecimentos vindos da experiência social, no caso, o conceito é o resultado da generalização de tais conhecimentos. Sobre a base do trabalho, formam-se os conceitos novos e são aperfeiçoados os conceitos existentes.

É no decorrer do processo histórico da humanidade que os conceitos mudam e se transformam, podendo tornar-se totalmente diferentes quando da sua formação original. Assim sendo, a assimilação de conceitos pelos indivíduos, representa o processo de aquisição da experiência humana acumulada pelas gerações (MENCHISKAYA, 1978).

Sobre a forma de assimilação de conceitos, a autora afirma que

A maneira de assimilar os conceitos é muito variada. Fundamentalmente estes meios podem se dividir em dois grupos: a) assimilação dos conceitos sem um ensino especial, na comunicação diária com outras pessoas e por meio da acumulação da experiência pessoal; b) assimilação dos conceitos por meio do ensino, quando se disponibiliza para a criança conhecimentos e conceitos decorrentes de Programa de ensino. Os conceitos que se formam fora do ensino se denominam *vulgares* ou comuns. Seu conteúdo está reduzido a um pequeno círculo de dados; se caracterizam porque não abarcam o essencial dos objetos e fenômenos [...] Quando se amplia a experiência da criança, sobre tudo graças ao ensino, os conceitos comuns alcançam o nível de conceitos científicos. (MENCHISKAYA, 1978, P. 245)

A autora continua apontando que os conceitos científicos correspondem a leis objetivas descobertas pela ciência, por isso na escola a assimilação desses conceitos inicia-se com as explicações do professor. Tal explicação visa mostrar o essencial e fundamental de cada conceito. Inicialmente, a assimilação de conceitos se apoia no conhecimento imediato do aluno, porém não limita-se a eles, os quais são reorganizados pelo professor através da ciência e transmitidos novamente aos alunos. Neste caso, muitos conceitos que são ensinados pelo professor entram em conflito com os conceitos cotidianos conhecidos pelos alunos, situação esperada pelo professor, pois é no confronto com os conceitos cotidianos que os científicos fazem avançar qualitativa e racionalmente o pensamento dos alunos.

Portanto, Menchiskaya (1978) revela que para superar a influência da experiência conceitual anterior e cotidiana, é preciso haver uma organização especial dos conceitos por parte da escola, que promova uma nova experiência ao estudante, orientando-o na direção do pensamento conceitual.

No processo de construção do pensamento humano, é preciso mostrar às crianças materiais objetivos como coisas, modelos, desenhos, esquemas e assim por diante; solicitar-lhes que recordem o que foi apresentado, para que sirva de ponto de apoio para a assimilação de novos conceitos tendo em vista a construção de conceitos abstratos permeados plenamente por palavras.

No caso de conceitos mais abstratos em que há dificuldades em mostrar um material objetivo para os alunos, é necessário que o professor se

utilize de relatos de fatos que possam auxiliar a assimilação de tais conceitos (MENCHISKAYA, 1978).

Pensamos que mesmo com o apoio nos fatos, o papel do professor é fundamental e indispensável para o processo de assimilação do conceito, porque é o professor quem realiza as explicações, dá exemplos, ilustra e organiza a transmissão de determinado(s) conceito(s) aos alunos e para isso, precisa constituir-se como um sujeito do conhecimento e que domina os conteúdos da sua disciplina, assim como as metodologias de ensino desses conteúdos.

Menchiskaya (1978, p 250) afirma que

Assimilar um conceito não é só saber as características dos objetos e fenômenos que abarca, mas ter a possibilidade de utilizá-lo na prática e operar com ele. Isso significa que a assimilação de um conceito inclui não só um caminho de baixo para cima, ou seja dos casos particulares e únicos para a generalização, mas também o caminho oposto, de cima para baixo, do geral ao particular e único.

Mais adiante a autora reitera que inicialmente, para a utilização do conceito na prática, é necessário que o professor guie essa prática, através de perguntas que orientem o aluno, vez que o aluno ainda tem um pequeno ou nenhum repertório de experiências sobre o conceito. A utilização correta do conceito está condicionada a uma relação firmemente formada no processo de aprendizagem deste. Ainda é necessário que o aluno compreenda que o conceito faz parte de uma cadeia de conceitos, sendo que esse processo leva um tempo prolongado e deve ser trabalhado em sala de aula, assim como através das tarefas, exercícios, redações, entre outras metodologias que viabilizem a apropriação de conceitos.

Menchiskaya (1978) afirma que uma atividade racional importante é a compreensão, que consiste em aclarar a causa de um fenômeno incluindo-o e um sistema de relações de causa e efeito descobrindo a origem de seu desenvolvimento. Ou seja, compreender é descobrir as relações essenciais e regulares entre os objetos da realidade; a compreensão se apoia em conexões, associações da experiência passada. No caso do domínio dos conceitos, este só é realmente alcançado quando o sujeito consegue utilizá-lo na prática, formando novas conexões.

Saber que o domínio dos conceitos científicos pela criança deve ser produzido pela educação escolar, reforça e engrandece muito mais a importância da escola como mediadora entre as esferas cotidianas e não cotidianas de objetivação na formação da criança. Mediação, neste caso, deve ser entendida como criação de exigências para uma transformação (ANJOS, 2013; MARTINS 2012).

Sabemos que a assimilação dos conceitos científicos começa desde as explicações do professor em sala de aula, pois as operações teóricas que a criança apreende na escola promovem o desenvolvimento do seu pensamento conceitual. Neste caso, quando o professor organiza e prepara a transmissão de conhecimentos científicos e os realiza em sala de aula, este processo contribui significativamente para formulação de conceitos científicos (MARTINS, 2013).

Pode-se afirmar segundo Martins (2013) que é importantíssimo que o trabalho educativo cause a inteligibilidade do real por meio da transmissão dos conceitos científicos. Assim sendo, continua afirmando a autora com base em Vigotski, a tomada de consciência por parte dos indivíduos ocorre por meio dos conceitos, que quando científicos qualificam a consciência. Por isso, o trabalho educativo, é quem possibilita o indivíduo ir além dos limites dos conceitos cotidianos. Estes conceitos devem ser superados por incorporação rumo aos conceitos científicos. O pensamento por conceitos produz o desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo.

Seguindo adiante, Vygotski (2013, p. 99) aponta que “a educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude.” Ou seja, sem a educação não há possibilidade de desenvolvimento do pensamento, especialmente no que se refere ao desenvolvimento dos conceitos científicos.

Facci (2004) explica que o ensino escolar, sobretudo porque o trabalho do professor possibilita as condições para a apropriação, por parte dos estudantes, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Por isso, a escola tem importância essencial no processo de humanização ao cumprir sua função social na transmissão e possibilidades de apropriação dos

conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade e, evidentemente, ao professor compete a tarefa de criar as condições em sala de aula para a efetivação desse processo.

Martins (2011) afirma que é tarefa da educação escolar possibilitar ao estudante a apropriação e assimilação dos conceitos científicos, os quais devem superar os adquiridos cotidianamente. Ou seja, é função da escola possibilitar acesso e apropriação do conhecimento sistematizado e vindos da filosofia, das artes e das diferentes ciências construídas pela humanidade.

Vigotski (2014) ressalta a fundamental importância de se estudar o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos na criança em idade escolar e assegura que tal desenvolvimento segue um caminho particular, diferente do desenvolvimento dos conceitos cotidianos, os quais por apresentarem característica e natureza diferenciada, precisam ser compreendidos desde a sua gênese e diferenciados da forma de pensar cotidiana.

Para a criança adquirir um conceito, ela mesma precisa vivenciar situações diferenciadas de aprendizagem ao longo de sua trajetória histórica e o processo de apropriação dos objetos culturais torna-se fundamental, sobretudo porque a construção do conceito científico sugere aprender a generalizar e expressar tal generalização por meio da palavra. Ao mesmo tempo, vai-se gerando significados mais complexos para cada conceito (VIGOTSKI, 2009), fato que relaciona-se ao processo histórico e às condições objetivas de vida de cada pessoa.

O pensamento abstrato opera a partir dos próprios conceitos que permitem a compreensão da totalidade, da integralidade, da situação concreta e multifacetada. Por isso, pode-se compreender que o pensamento teórico, em sua complexidade, torna possível a compreensão do objeto e seu sistema de relações que, na sua unidade, permite a apreensão da essência do movimento dialético do objeto pensado na sua totalidade. Vygotski (2012 e 2014) afirma que esta forma de pensamento será consolidada por volta da chegada na adolescência.

O educador realiza o papel de organizador e guia do meio social e educativo da criança e ainda sabe-se que educar é o mesmo que guiar a vida de alguém (VIGOTSKI, 2003). Conforme Martins (2011) o conhecimento acumulado e sistematizado, condensados e organizados em conceitos científicos, devem ser ensinados às novas gerações. Isto é uma atribuição específica da escola como visto que propõe Saviani (2003) ao afirmar que o trabalho educativo é uma atividade que deve produzir de forma direta e intencional, em cada indivíduo particular, a humanidade construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Martins (2011) diz que a transmissão do conhecimento sistematizado é uma condição imprescindível para o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades. Afirma ainda que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da apropriação deste conhecimento de características especiais, científicos, que deve ser transmitido pelo professor na escola.

Referente à educação escolar, compete ao professor na escola, confirmar e legitimar o desenvolvimento do pensamento científico, conceitual dos alunos por meio da transmissão de tais conceitos, visto que pensar conceitualmente possibilita o avanço da experiência prática para ações intencionais, indo assim, para além da espontaneidade proporcionada pelas funções psíquicas elementares e próprias do cotidiano.

É por meio da aquisição e ampliação dos signos culturais que o ser humano avança no desenvolvimento e na complexificação do seu pensamento e reiteramos, a apropriação de conceitos científicos e seus respectivos signos, eleva a qualidade do pensamento humano em direção ao humano-genérico ou seja àquilo de mais desenvolvido já criado pelo gênero humano.

Defendemos que deve ficar a cargo da educação sistematizada da escola a tarefa de proporcionar ao estudante a apropriação dos conceitos científicos, os quais deverão ajudá-lo a superar ideias adquiridas cotidianamente e possibilitar avanço diferenciado nas suas formas de pensar e atuar na realidade concreta.

Defendemos que na escola, o professor tem como função possibilitar o acesso e apropriação dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade, priorizando os conceitos científicos, tendo em vista guiar o desenvolvimento psíquico do estudante numa direção crítica, consciente e humano-genérica, como temos enfatizado e, para isso, obviamente, há que se assegurar ao professor uma formação inicial e continuada de qualidade, pois, também o professor precisar constituir-se como um sujeito humano-genérico, consciente, livre e universal.

No próximo e ultimo capítulo desta dissertação, apresentaremos os dados coletados no processo de intervenção e pesquisa e discutiremos a importância do trabalho educativo do professor na construção do pensamento conceitual dos estudantes no interior da escola.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos os dados coletados na investigação empírica, a partir dos pressupostos do método materialista histórico-dialético, fazendo intersecções com a apresentação teórica feita nos capítulos anteriores e enfatizando a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como aportes fundamentais desta dissertação.

Vale lembrar que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância dos conhecimentos científicos e respectivos conceitos para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Para cumprir o objetivo geral foram elencados três objetivos específicos, quais sejam, 1) Identificar os conceitos veiculados pelo professor em sala de aula e no livro didático; 2) verificar se houve apropriação, por parte dos alunos, dos conceitos trabalhados em sala de aula pelo professor; e 3) discutir as implicações da apropriação de conceitos no pensamento conceitual dos estudantes.

A realização deste estudo baseia-se na teoria histórico-cultural, bem como na pedagogia histórico-crítica, como salientamos, sendo que ambas as teorias encontram-se enraizadas no método materialista histórico dialético. Foram realizadas observações do contexto escolar, juntamente com as atividades realizadas pelo GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), grupo do qual fazemos parte e que realiza intervenções com crianças do Ensino Fundamental da escola.

As intervenções realizadas pelo GEIPEE são de natureza ludo-pedagógica, porque estruturadas através de atividades lúdicas de caráter educativo, devidamente orientadas com a finalidade de criar condições de desenvolvimento humano e social no interior da escola. Essa proposta de realizar pesquisa-intervenção assumida pelo GEIPEE, tem a intenção de colocar a universidade e os pesquisadores ao lado dos sujeitos da escola pública, na intenção de possibilitar novas e diferenciadas atividades na direção da transformação da escola na sua estrutura e dinâmica, marca registrada do

grupo e que acontecem em escolas de Presidente Prudente/SP e região desde 2008, quando da fundação do grupo na UNESP-Presidente Prudente. as atividades do GEIPEE acontecem semanalmente, no interior da escola e são realizadas por alunos de graduação, mestrado e doutorado, sendo o grupo coordenado pelo orientador desta pesquisa.

Após as primeiras observações gerais na escola, escolhemos observar uma sala de 40. ano e para isso o pesquisador esteve presente durante um semestre nas aulas de Língua Portuguesa, com a finalidade de realizar observações, tanto do professor, quanto dos estudantes, afim de identificar as relações sociais e, especificamente, os conceitos científicos veiculados em aula.

Posteriormente às observações, que foram registradas em diário de campo, foram planejados 16 encontros de intervenção, visando cumprir os objetivos desta pesquisa já supramencionados. Para as intervenções foram convidados 06 alunos do 4º ano observado, sendo que todas as intervenções foram filmadas, visando uma coleta ampla do processo de intervenção, com a finalidade de garantir maior compreensão e aprofundamento da análise dos dados para torná-la a mais fidedigna possível ao discutirmos a realidade pesquisada.

Seguindo os objetivos deste estudo, os dados coletados durante os encontros realizados e foram transcritos visando pontos importantes e relacionados ao processo de identificação dos conceitos, socialização e sua devida apropriação pelos estudantes, os quais serão analisados considerando o processo de intervenção na sua totalidade e enfatizando situações e aspectos fundamentais identificados ao longo do processo de intervenção.

O estudo realizado por Natadze (1991), serviu como suporte para a presente pesquisa no que se refere à elaboração e estrutura dos encontros de intervenção, ou seja, primeiro levanta-se o que os alunos conhecem sobre os conceitos, depois estrutura-se situações educativas visando a apresentação de conceitos e, por fim, realiza-se momentos de conversa e questionamentos relacionados aos conceitos veiculados no processo e finaliza-se com uma avaliação escrita e realizada pelos sujeitos participantes do processo.

Vygotski (2013) afirma que para investigar as características e a estrutura do comportamento da criança é necessário desvendar seus atos instrumentais e também, levar em consideração a reestruturação das funções naturais que compõem tais atos. Portanto, o método instrumental se propõe a investigar o comportamento, a conduta e seu desenvolvimento por meio da descoberta dos instrumentos psicológicos que estão implicados nele e ao mesmo tempo, descobrir o estabelecimento da estrutura dos atos instrumentais.

O método instrumental possibilita o estudo psicológico da criança tanto os princípios quanto os procedimentos e para este fim pode utilizar qualquer metodologia, ou seja, nas palavras do autor, “qualquer procedimento técnico de investigação: o experimento, a observação etc.” (Vygotski, 2004, p. 101). No caso desta pesquisa utilizamos a metodologia da pesquisa com intervenções histórico-culturais e observação participante.

As observações participantes, segundo Felix (2013) possibilitam ao pesquisador histórico-cultural, adentrar ao ambiente pesquisado para conhecê-lo e compreendê-lo a fundo em seu movimento histórico, social e cultural, tornando-se, portanto, condição imprescindível para o pesquisador encontrar-se no campo, mergulhar nas relações e situações sociais da pesquisa, para compreender os sujeitos que vivenciam a realidade objeto da pesquisa e identificar as suas complexas e múltiplas relações e determinações.

Bezerra (2015) aponta que a metodologia de pesquisa-intervenção de natureza ludo-pedagógica materialista histórico dialética efetivada pelo GEIPEE, tem sido histórica e coletivamente construída, sendo que os membros do grupo e seus pesquisadores, enfatizam a necessidade da pesquisa assumir sua natureza de práxis e voltada a transformação humana e social.

Esclarecemos que este tipo de procedimento para a realização de pesquisas, busca intervir na realidade dos sujeitos participantes da pesquisa, no sentido de identificar as múltiplas determinações dessa realidade, não para descrevê-las simplesmente, mas, sim, para compreendê-la de forma crítica e criar condições para a sua efetiva transformação e foi nessa direção que

realizamos o processo de intervenção junto aos sujeitos desta pesquisa e que demonstraremos abaixo.

4.1 O processo de pesquisa, participantes e a coleta dos dados

Para a realização da pesquisa o projeto passou pelo comitê de ética em pesquisa da FCT-Unesp-Presidente Prudente e pelo comitê de ética da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/Sp. Foram solicitadas as devidas autorizações da escola e da Secretaria de Educação e também os responsáveis pelos sujeitos participantes, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, assim como os estudantes participantes (sujeitos da pesquisa) assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido.

Importa ressaltar que durante todo o processo de coleta de dados o pesquisador trabalhou ao lado dos membros do GEIPEE, desde os momentos de planejamento do processo, assim como durante as intervenções na sala de aula e na escola.

Durante o segundo semestre de 2015, foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula, as quais ocorreram uma vez por semana durante as aulas de Língua Portuguesa, visando identificar os conceitos trabalhados pela professora com os alunos. tudo foi registrado em diário de campo conforme previsto.

Das observações sistemáticas das aulas, pode-se afirmar que a professora manteve uma estrutura padrão de aula, qual seja, inicialmente, ao entrar na sala com os alunos, a professora auxiliava os mesmos na organização em suas carteiras, escrevia na lousa a pauta do dia e realizava uma leitura diária. Nas pautas continham os seguintes itens: oração, leitura diária, Língua Portuguesa, recreio, matemática e almoço.

A oração era realizada com todos os alunos da escola, em fila por turma e antes de entrarem nas salas de aula. Normalmente a oração era conduzida por uma funcionária da escola e geralmente rezava-se um “Pai Nosso”, além de algumas palavras que a condutora da oração proferia e os alunos repetiam frases do tipo: “papai do céu abençoe o meu dia”; “me dê

sabedoria”; “abençoe minha aula”; “abençoe minha professora e meus colegas”.

Em seguida, as professoras seguiam com as crianças para as respectivas salas de aula. Na sala observada, a professora, depois de auxiliar os alunos na organização em suas carteiras e de escrever a pauta na lousa, iniciava a leitura diária. Nestas leituras, algumas das histórias lidas foram: “Os Três Porquinhos”; “O Ouriço”; “Um Homem no Sótão”; “Conto: O Macaco e o Grão de Milho”; “Contos de Morte Morrida” entre outras.

Posteriormente pautava tarefas de Língua Portuguesa, em geral, até o horário do recreio e após o recreio tarefas de Matemática. Porém, na maior parte das observações, as atividades de Língua Portuguesa duravam mais tempo do que o previsto. Após o almoço, na maior parte das vezes, a professora realizava correções das atividades junto com os alunos.

Em geral a sala ficava disposta em fileiras únicas de carteiras e duas vezes apenas, durante o semestre observado, a professora formou grupos para realização de determinada atividade.

Durante as aulas relacionadas a Língua Portuguesa, foi possível observar que foram trabalhados alguns conceitos e, simultaneamente às observações, entramos em contato com os conteúdos presentes no livro didático da disciplina e utilizado pela professora em sala de aula, visando conhecer os textos trabalhados e os conceitos neles presentes. Observamos que foram trabalhados os seguintes conceitos, relacionados a literatura, durante o ano de 2015: contos de aventura, autobiografia e biografia, notícia e reportagem, contos folclóricos, cordel, poesia, diário de viagem e crônica. As atividades didáticas giravam em torno de ler o texto, segundo o gênero proposto, reescrevê-los e responder algumas perguntas do livro didático.

Encerrado o processo de observação em sala de aula, planejamos e realizamos, durante o primeiro semestre de 2016, os encontros de intervenção, num total de 16 encontros junto aos sujeitos escolhidos, com intuito de verificar a apropriação de determinados conceitos por parte dos sujeitos da pesquisa. Escolhemos trabalhar, durante os encontros de intervenção, com cinco conceitos, quais sejam, autobiografia, biografia, notícia, reportagem e conto.

As intervenções foram elaboradas a partir dos dados coletados durante o processo de observação anteriormente realizado em sala de aula e também, a partir dos conteúdos do livro didático da professora. Sendo assim, realizamos 16 intervenções didáticas, sendo 01 intervenção voltada à conversa inicial, 03 intervenções para trabalhar os conceitos de biografia e autobiografia, 04 intervenções para os conceitos notícia e reportagem, e 04 outras para trabalhar o conceito conto. As 04 últimas intervenções foram divididas, sendo 01 delas para a realização de um jogo de perguntas e respostas, 01 outra para conversa sobre os conceitos e definição do nome do livro a ser construído com os textos dos sujeitos e as 02 últimas intervenções foram utilizadas para construção do livro. As intervenções, em geral, ocorreram na sala de leitura ou no pátio da escola quando não tínhamos necessidade de utilizar carteiras.

A estrutura básica das intervenções foi a seguinte: no início eram feitas questões aos participantes visando levantar o quanto sabiam sobre cada conceito ensinado, então era perguntado a eles o que eles lembravam ou sabiam sobre aquele conceito relacionado a determinado gênero textual. Posteriormente era apresentado um ou mais textos relacionados ao gênero textual abordado e, por fim, era solicitado que os alunos escrevessem um texto visando verificar a apropriação do conceito trabalhado no encontro de intervenção.

Durante as intervenções foram, ainda, propostos jogos e brincadeiras no sentido de verificar o conhecimento dos alunos a respeito dos gêneros textuais veiculados e os jogos foram em formato de perguntas e respostas.

Todos os encontros de intervenção foram filmados e posteriormente transcritos. A filmagem contribuiu para que conseguíssemos analisar com detalhes cada fala dos participantes, considerando a totalidade do processo de intervenção.

4.2 Participantes e Local das Intervenções

Participaram da pesquisa 06 alunos¹ do quinto² ano do ensino fundamental de uma escola pública. Vale ressaltar que acompanhamos a turma durante o segundo semestre de 2015, ano em que os mesmos estavam ainda no quarto ano, sendo que para o trabalho específico de intervenção que organizamos para socializar os conceitos apresentados acima, escolhemos 06 alunos, sendo 03 do sexo masculino e 03 do sexo feminino, todos com 10 anos de idade.

A escolha dos participantes da pesquisa-intervenção foi realizada com base na maior frequência dos estudantes durante as observações, bem como considerando os diferentes perfis pessoais em sala de aula, para a formação do grupo de intervenção.

As intervenções foram realizadas na própria escola. Devido à organização das atividades da escola, não houve uma sala específica para que ocorressem os encontros, por isso a maior parte deles foi realizado no pátio da escola utilizando as mesas do refeitório, sendo que o pesquisador e membros do GEIPEE estruturavam a situação de ensino de forma a criar as condições de apropriação, por parte dos sujeitos, dos conceitos veiculados ao longo dos encontros de intervenção.

4.3 A apresentação dos dados para a análise

Considerando os dados coletados desde as observações, como as falas e respostas dos participantes e também seus textos, além de suas ações, entre outras manifestações identificadas nos encontros de intervenção, organizaremos os dados em forma de categorias de análise, que surgiram após retomada e aprofundamento dos dados coletados ao longo do processo de intervenção. Tais categorias de análise foram organizadas no sentido de

¹ Serão usados codinomes visando preservar a identidade dos participantes.² Esclarecemos que no período de observações em sala de aula (ano 2015) os sujeitos encontravam-se no 4o. ano, porém na época das intervenções realizadas pelo pesquisador e membros do GEIPEE (ano 2016), os sujeitos já estavam no 5o. ano do Ensino Fundamental.

respondermos aos objetivos da pesquisa e, ao final, realizarmos uma discussão acerca dessa proposta e na direção da resposta ao problema e cumprimento objetivo geral.

Como categorias descritivas para análise, dentre várias, elegemos as seguintes:

- A) as aulas observadas e o material didático;
- B) situações do processo de intervenção e as manifestações dos participantes; e
- C) textos escritos pelos participantes.

Primeiramente faremos a apresentação descritiva dos dados para, posteriormente, realizarmos um aprofundamento nas explicações dos dados em processo. Para tanto na sequência, buscaremos responder a questão central desta pesquisa, por meio de um diálogo com a teoria a qual nos pautamos neste estudo.

Vale lembrar que a pergunta a ser respondida nesta pesquisa é se, de fato, os conceitos de autobiografia, biografia, notícia, reportagem e conto, foram devidamente apropriados pelos sujeitos da pesquisa, bem como se após os 16 encontros de intervenção os alunos avançaram em relação a compreensão dos conceitos, pois foi nesse sentido que organizamos e realizamos nosso processo de pesquisa-intervenção, isso, com a intenção de atendermos o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, analisar a importância dos conhecimentos sistematizados e respectivos conceitos, para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, tarefa de extrema complexidade, como sabemos, no entanto, assumimos esse desafio, o qual, certamente, tem seu início neste trabalho, pois trata-se de uma dissertação de mestrado e, portanto, trata-se de projeto inicial e introdutório, para posterior aprofundamento acerca do tema no âmbito de uma tese de doutorado no futuro.

4.3.1 Análise decorrente das observações das aulas e do livro didático

A proposta deste subitem é apresentar dados coletados decorrentes das observações em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa, bem como dados provenientes do livro didático utilizado pela professora para a realização das respectivas aulas junto aos alunos do 4º ano do ensino fundamental da sala observada.

É importante lembrar que o processo de apropriação de um conceito ou conceitos, requer a efetivação de um trabalho educativo de qualidade e multifacetado, envolvendo ações do professor com os alunos, enfatizando conteúdo e forma de apresentação do conceito ou conceitos, durante a realização da aula, situação em que o professor orienta, de forma intencional, as ações e operações dos sujeitos ao longo da atividade educativa.

Para as aulas de Língua portuguesa durante o ano de 2015 com o 4º ano, a professora da sala utilizou o livro “Projeto Prosa: Língua Portuguesa” das autoras Angélica Prado e Cristiane Hülle, edição de 2011. Este é um livro adotado pela escola, sendo que está organizado em oito unidades para apresentação dos diferentes gêneros textuais: unidade 1 – contos de aventura; 2 – autobiografia e biografia; 3 – poesia; 4 – notícia e reportagem; 5 – diário de viagem; 6 – contos folclóricos; 7 – cordel e unidade 8 – crônica. No caso da nossa pesquisa, tomamos os conceitos de autobiografia e biografia, notícia e reportagem e ainda o conceito de conto para nossa análise e discussão.

A unidade 2 do citado livro didático, que trata dos conceitos autobiografia e biografia, apresenta, inicialmente, um texto autobiográfico e logo em seguida, oferece ao aluno algumas questões de interpretação do texto lido, tais como: quem era o narrador da história? Qual o assunto tratado? Qual a cronologia do texto? E ainda algumas questões sobre o autor do texto e, num seguinte momento, apresenta questões relativas a gramática e ortografia relativas ao texto.

A mesma unidade 2 do livro didático apresenta, também, um texto biográfico, sendo que as questões trazidas pelas autoras são: como o texto está organizado? Quais os fatos importantes da vida do artista? Sendo que, em seguida é apresentada uma linha do tempo da vida do artista tratado na

biografia. como proposição, as autoras solicitam que o aluno faça uma biografia, em forma de linha do tempo, de alguém que ele conheça e, ao final, são propostas questões de gramática.

No item “Gente que faz!”, parte integrante da unidade 2, é apresentada a definição do que é autobiografia e biografia, sendo que, em síntese, Prado e Hülle (2011, p. 58) definem que autobiografia é um texto em que o autor conta sua própria história, respeitando a ordem cronológica dos fatos. Texto que deve ser escrito em primeira pessoa e com uma linguagem mais pessoal. O conceito de biografia é definido com um texto que se propõe a contar os principais fatos da vida de alguém, também em ordem cronológica, mas em terceira pessoa. Como proposição final de atividade deste item do livro didático, as autoras sugerem que os alunos escrevam a sua autobiografia.

Em um outro item da mesma unidade e intitulado “Raio X da escrita”, Prado e Hülle (2011) propõem algumas tarefas para os alunos. Uma tarefa é conversar com um colega sobre os aspectos principais para se escrever uma autobiografia. Outra tarefa proposta é que alunos releiam sua autobiografia e, em seguida, leiam a autobiografia do colega, encerrando assim o trabalho didático de socialização dos gêneros textuais autobiografia e biografia.

Os gêneros notícia e reportagem são apresentados na unidade 4 DO mesmo livro didático (PRADO E HÜLLE, 2011). Nessa unidade as autoras apresentam duas notícias, sendo que, logo em seguida são feitas perguntas aos alunos: “Qual é a finalidade desse gênero textual?”; “Na sua opinião por que virou notícia? “Observe que abaixo do título há um comentário (...) qual é a função desse texto em uma notícia?”; “Localize e copie a manchete da notícia”.

Posteriormente apresentam algumas questões de gramática e um item da unidade 4 que é intitulado de “testando a memória”, o qual solicita que os alunos leiam manchetes e anotem no seu caderno os assuntos presentes em cada uma das manchetes. Há também fotos para que os alunos criem legendas com respectivas manchetes.

Ainda na unidade 4 é apresentada uma reportagem e, em seguida, questionam-se os alunos, se o texto apresentado é uma notícia ou uma reportagem. Em seguida as autoras apresentam uma breve definição de

cada um dos gêneros, conceituando como notícia, o texto que "informa sobre fatos ocorridos no mesmo dia ou recentemente. costuma ser um texto mais curto e direto do que a reportagem", e conceituam reportagem como o texto que "narra assuntos de modo mais detalhado e em geral mostra opiniões de várias pessoas" (PRADO E HÜLLE, 2011, p. 114).

Adiante, são feitas perguntas de gramática e são propostas atividades ao aluno nos itens "Gente que faz!", "Raios X da escrita" e "Conversa vai, conversa vem..." Da unidade 4. Há propostas para os alunos apresentarem um telejornal, conversar com os colegas sobre notícias já vistas ou lidas anteriormente e para a criação de manchetes.

Quanto ao gênero textual conto, este é dividido, no citado livro didático, em dois gêneros, quais sejam, conto de aventura e contos folclóricos. Inicialmente as autoras apresentam um texto em forma de conto e, em seguida, propõem questões para que os alunos identifiquem os elementos do conto, assim como questões de gramática e ortografia decorrentes do texto. No item seguinte da mesma unidade 6, há outro texto em forma de conto, seguido de questões, no entanto, estranhamente, observamos que não há explicação do conceito do que é um conto.

Foi possível observar que durante a aula da unidade 6, a professora da turma apresentou uma definição, por escrito, para os alunos, em que afirmava que os contos folclóricos são em geral de tradição oral e caracterizam-se por narrativas curtas. No texto, a professora apontava também como características de um conto, a existência de um conflito, que modifica a situação inicial e a resolução, muitas vezes, mágica, para o conflito, texto que, segundo nossa análise, torna-se muito superficial e não possibilita explicações adequadas acerca dos conceitos trabalhados na aula.

Das observações realizadas em sala de aula, assim como da análise crítica das atividades presentes no livro didático de Língua Portuguesa, compreendemos que, apesar da preocupação da professora da sala de aula em socializar os diferentes conceitos relacionados aos gêneros textuais, nem sempre, dada as condições objetivas e as metodologias de ensino empregadas, estes foram devidamente apropriados pelos alunos, sobretudo aqueles conceitos que reapresentamos aos nossos sujeitos da pesquisa

durante o processo de intervenção que realizamos na escola, quais sejam, os conceitos de biografia e autobiografia, notícia e reportagem e conto, cujas situações apresentaremos no item abaixo.

O livro utilizado pela professora em sala de aula, foi devidamente avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2009, que afirma que a coletânea “Projeto Prosa” é representativa da diversidade cultural escrita, pois traz gêneros das esferas jornalística, literária, publicitária, científica, escolar, digital e, sobretudo, textos de diferentes linguagens visuais como pintura, capa de livro e fotografia, que servem como ponto de partida para o início do trabalho em cada unidade, antecipando uma boa discussão a respeito do tema do texto. A partir dessa diversidade, as propostas de leitura contidas no livro focalizam a forma e a função social dos gêneros, situando os textos quanto a seu contexto de produção. Quanto as atividades, estas contemplam aspectos diversos envolvidos na compreensão, da localização de informações até a consideração dos recursos linguísticos utilizados. No entanto, “as orientações para a **produção de textos orais** nem sempre são consistentes e não oferecem subsídios suficientes para o aprendizado dos gêneros formais públicos” (BRASIL, 2009, p. 258 – Grifo no original).

O PNLD (2009) revela que a leitura é trabalhada, no livro, inicialmente na seção Imagem e contexto. Esta suscita os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema ou o gênero que vai ser tratado. Logo em seguida vêm outros textos em que os alunos devem realizar interpretação. Valoriza-se o estudo do gênero – sua forma, sua função, a área em que ele circula e trabalha com uma variedade grande de textos e contextos, porém, essa diversidade por vezes, deixa aspectos fundamentais da relação entre leitor e texto dissolvidos e não contempla o que se propõe (BRASIL, 2009).

Sobre as propostas de produção de texto escrito presente no citado livro didático, a avaliação do PNLD afirma que o livro traz na seção “Gente que faz”, local em que, de forma geral, os gêneros são trabalhados na seção de leitura, conforme identificamos nas nossas observações das aulas da professora na escola, situação que na maioria das vezes, o texto de leitura é utilizado como modelo para a re-produção do texto. Já, as informações sobre a revisão, são apresentadas na seção “Raios X da escrita” e, neste caso, nem

sempre o cuidado com a dimensão discursiva da escrita corresponde à atenção necessária ao tema e à forma do texto (BRASIL, 2009).

4.3.2 Sobre os Gêneros Textuais

Neste tópico iremos apresentar, ainda que brevemente, as definições sobre cada um dos conceitos trabalhados com os sujeitos participantes da pesquisa, quais sejam, autobiografia, biografia, notícia reportagem e conto. A utilização das referências bibliográficas abaixo foram essenciais para a caracterização dos conceitos e compreensão por parte do pesquisador, tendo em vista a sua socialização junto aos sujeitos da intervenção.

Segundo Kaufman e Rodrígues (1995) a biografia é um texto narrativo, feito por alguém sobre a vida de outra pessoa, porém, quando o próprio autor conta sua história é uma autobiografia. Algumas das principais características deste texto é que, em geral, é escrito em ordem cronológica e com recursos linguísticos que demarcam a temporalidade.

As mesmas autoras definem que notícia e reportagem são dois dos gêneros textuais que estão dentro do tipo jornalístico. A notícia tem como objetivo transmitir uma nova informação sobre acontecimentos, coisas ou pessoas. É uma unidade informativa completa, por isso contém todos os dados necessários para o leitor compreender a mensagem, sem ter que recorrer a uma outra fonte.

A notícia, em geral, é escrita com base na técnica da pirâmide invertida, que contempla primeiro o fato mais importante e depois finaliza com os detalhes. Contém três momentos, quais sejam título, introdução e desenvolvimento. Deve ser escrita em terceira pessoa. Este texto é marcado pela objetividade e veracidade. O texto da notícia ainda gira em torno das questões: O quê? Quem? Como? Por quê? E para quê? (KAUFMAN E RODRÍGUES, 1995).

A reportagem, por sua vez, é um gênero também ligado ao tipo jornalístico, porém com característica conversacional, por isso recorre a testemunhos. Tal conversação acontece entre o repórter e um personagem

importante. Deve conter uma rápida apresentação sobre o entrevistado, descrições e diálogo. Este último é formado por questões breves e concisas. Neste texto deve ser apresentada a ideia do entrevistado e não do entrevistador (KAUFMAN E RODRÍGUES, 1995).

Quanto ao gênero conto, Kaufman e Rodrigues (1995) definem que é um texto literário caracterizado por um relato em prosa, sobre fatos fictícios. Este texto é marcado por três momentos muito bem definidos: um estado inicial de equilíbrio; um conflito; e a resolução do conflito para recuperação do equilíbrio.

Consta de ações centrais com relações causais e deve manter o suspense. É um texto rico em detalhes, por isso necessita de recursos descritivos. no conto é preciso conter diálogos bem definidos, por isso utiliza-se de sinais gráficos como travessões, indicando mudança de interlocutores (KAUFMAN E RODRÍGUES, 1995).

Para as mesmas autoras, o conto tem uma demarcação de tempo que aparece, em geral, no parágrafo inicial, tal como a expressão “era uma vez” utilizada em contos tradicionais. As autoras ainda afirmam que os tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito imperam no conto. E o narrador é quem conta os fatos em primeira ou terceira pessoa.

4.3.3 Análise das situações relevantes dos encontros de intervenção

Neste tópico apresentaremos as situações relevantes do processo de intervenção que realizamos com os sujeitos da pesquisa, afim de socializar os conceitos de biografia, autobiografia, notícia, reportagem e conto, apresentando cada encontro, as principais falas e ações significativas dos sujeitos participantes, bem como as intervenções do pesquisador e dos membros do GEIPEE no processo. Vale ressaltar que a pesquisa foi conduzida pelo pesquisador, porém todos os membros do GEIPEE participaram, como veremos mais adiante. A pesquisa surgiu no seio do grupo e foi executada em conjunto com os membros do grupo, pois trata-se de pesquisa-intervenção de natureza pratico-teórica coletiva e ludo-pedagógica no interior da escola.

Esclarecemos que esta metodologia de intervenção educativa na escola enfatiza as atividades lúdicas como central nas relações com as crianças, as quais são permeadas por jogos, brincadeiras, rodas de conversa sobre os conteúdos da intervenção e discussão aberta avaliativa sobre o processo, sendo que todas as atividades são pensadas, planejadas e orientadas pelos membros do GEIPEE, assim como tem sido sistematizadas nas obras dos membros do grupo (NUNES, 2013; FELIX, 2013; DE SOUZA, 2013; SOUZA, 2014; BEZERRA, 2015; BORELA, 2015; NUNES & VIOTTO FILHO, 2016).

Primeiro encontro – 28/03/2016

Houve uma conversa inicial para conhecer os participantes, sendo que 04, dos 06 sujeitos convidados, estavam presentes neste dia. A intervenção durou apenas 30 minutos. Os sujeitos que participaram, lembrando que todos os nomes são fictícios, foram Irineu, Célio, Nathália e Cleuza. Houve apresentação dos membros do GEIPEE, do pesquisador e cada um dos sujeitos também se apresentou, sendo que todos os que se apresentaram falaram seu nome, idade e o que gostavam de fazer no tempo livre.

Irineu: *“Meu nome é Irineu, tenho dez anos e só”*

Célio: *“Meu nome é Célio, tenho dez anos”*

Nathália: *“Meu nome é Nathália, tenho dez anos”*.

Cleuza: *“Meu nome é Cleuza e tenho dez anos”*

Ao serem questionados do que mais gostavam de fazer na escola as respostas foram as seguintes: os dois meninos afirmaram gostar de jogar futebol e dentre as meninas, uma delas afirmou gostar de ler e a outra gostar de brincar. Também responderam gostar do recreio da escola.

Considerando a resposta de Cleuza, bastante inusitada e relacionada a "gostar de ler", o pesquisador perguntou que tipo de leitura e ela disse: *“Ah! Não sei, qualquer coisa. Não sei, eu leio...”* e afirmou *“já lí livros inteiros”* e ainda que *“pego os livros de uma caixa que tem no fundo da sala”*.

Na continuidade da conversa, o Pesquisador perguntou aos demais participantes se já tinham lido algum livro e eles responderam:

Nathália: *“Já, mas esqueci o nome”*.

Célio: *“Também esqueci, mas já li”.*

Irineu: *“Já li, só que eu não lembro”.*

Ao serem questionados que tipo de história haviam lido, Célio afirma: *“lí histórias de cavaleiro”* e os demais não se manifestaram. Tal situação foi objeto de reflexão por parte dos membros do GEIPEE ao final da intervenção pois, de forma efetiva, somente 01 dentre os 04 participantes, denotou segurança ao comentar sobre a leitura, sendo que os demais titubearam nas respostas e, de certa forma, se esquivaram de aprofundar na conversa ao afirmarem não lembrar do livro lido, fato que nos faz pensar na pouca importância dirigida para a atividade de leitura ou para o livro supostamente lido por parte dos sujeitos.

O pesquisador questiona se os sujeitos se lembravam das leituras diárias que a professora fazia na sala de aula e, na sua maioria, responderam que sim e foi perguntado que histórias eles se lembravam e o Célio respondeu: *“aquela, Só Um Momentinho”* e os demais disseram: *“é Só Um Minutinho, o nome da história é só um minutinho”*. Nathália disse: *“A Pequena Polegar também a professora já leu”*. Foi interessante perceber que os sujeitos lembravam de histórias a eles apresentadas em sala de aula, fato que denota que a professora, de acordo com suas possibilidades, procurou apresentá-lhes, através da leitura, algumas histórias da literatura.

Na sequência o pesquisador perguntou: *“o que vocês lembram de ter aprendido durante o quarto ano na aula de português?”* e as respostas foram as seguintes:

Célio: *“nós aprendemos a fazer..”* e Cleuza completa: *“reescrita?”*

Nathália: *“reescrita, fazer fábula”*

Cleuza: *“leituras”*

Célio: *“reescrita”*

E, na sequência o pesquisador continua, *“e do livro didático, quais textos vocês leram?”* e os sujeitos na totalidade afirmaram não se lembrar. O pesquisador mostrou o livro didático de Língua Portuguesa que a professora utilizou e disse: *“existem oito modelos de textos diferentes aqui, vocês lembram quais vocês leram?”* e, novamente, disseram que não lembravam, no entanto, em seguida Cleuza diz: *“Lembro do ‘Bumba meu Boi’ que eu demorei um*

seguinte resposta de Irineu, Célio e Cleuza: *"ler"* e Nathália, contrariamente afirma, *"assistir"*. O pesquisador, aproveitando a oportunidade retoma a questão da leitura e questiona: *"por que vocês preferem ler?"* e obtem as seguintes respostas:

Cleuza: *"ah! Porque ai a gente imagina"*

Célio: *"Porque a gente imagina mais coisas"*.

Enfim, ao término do primeiro encontro de intervenção, foi possível identificar que os sujeitos, de forma geral, participaram de forma significativa e expressaram suas ideias, sendo que Nathália mostrou-se mais expressiva em suas falas e mais participativa, no entanto, os demais também deram a sua contribuição para a conversa.

Foi possível observar, pelas falas dos sujeitos, que a atividade de leitura foi com eles trabalhada em sala de aula, assim como a atividade de cópia de histórias e, de certa forma, a verbalização sobre determinados conceitos, também trabalhados, denota que a professora, seguindo o livro didático, na maioria das vezes, transmitiu conceitos relacionados a gêneros textuais, no entanto, como foi possível perceber, nem sempre de forma a mobilizar os alunos para uma aprendizagem significativa, questão a ser discutida ao pensarmos na metodologia de ensino trabalhada e, sobretudo, nas condições de ensino que o professor encontra na escola, as quais, como sabemos, nem sempre são as melhores e favorecedoras de uma boa aprendizagem para os alunos.

Segundo encontro – 29/03/2016

Neste encontro estavam presentes seis alunos participantes da pesquisa, além do pesquisador e ainda estavam presentes a Tati, a Camila C. e o Heitor que são membros do GEIPEE. O encontro teve duração de uma hora e dez minutos.

O objetivo desse segundo encontro vinculava-se aos conceitos de biografia e autobiografia e estiveram presentes os 06 sujeitos convidados, sendo eles: Célio, Cleuza, Irineu, Nathália, Tiago e Vanessa e reiteramos, todos os nomes são fictícios e criados pelo pesquisador.

Para iniciar as atividades o pesquisador solicitou que aqueles que não tinham comparecido na primeira intervenção, que se apresentassem ao grupo.

Tiago: *Meu nome é Tiago, tenho dez anos e gosto de jogar futebol.*

Vanessa: *Meu nome é Vanessa, tenho dez anos e gosto de...de... Ah! Num sei o que que eu gosto*". Tati que é membro do GEIPEE perguntou: *"você não sabe do que você gosta?"* e Vanessa afirmou: *"eu gosto de brincar"*. Em seguida o pesquisador se manifesta e fala: *"agora é a vez dos professores (membros do GEIPEE) se apresentarem pra vocês"*.

Tati: *"meu nome é Tati, 26 anos e eu gosto... gosto de fazer tanta coisa.. é difícil, deixa a Yanca falar e eu falo depois"*.

Yanca: *"meu nome é yanca, tenho 19 anos e eu gosto de muitas coisas também, mas o principal é jogar bola"*.

Tati: *"eu gosto muito de comer"* e Vanessa fez sinal de positivo. Em seguida houve apresentação de outro membro do GEIPEE, que estava com a filmadora, o Gustavo que disse: *"meu nome é Gustavo, 23 anos e gosto de dormir"* e todos Riram. O pesquisador interage e questiona Gustavo: *"Você gosta de ler quadrinhos e desenhar também né?"* e Gustavo afirma *"é eu gosto"*.

Pesquisador: *"se a gente for fazer desenho, é o Gustavo que vai nos ajudar"*.

Ainda com a palavra o pesquisador esclarece a Tiago e Vanessa que na primeira intervenção conversamos sobre algumas coisas que vocês já viram antes em sala e explica o objetivo da pesquisa para os sujeitos e questiona: *"o que vocês acham que significa texto. Que que você acha Tiago?"*

Tiago: *"símbolo? Ensino?"*

Pesquisador: *que mais?*

Tiago: *"pra escrever, pra copiar, pra ler e pra olhar.. só"*

Pesquisador: *"Você já leu algum texto? Lembra de algum?"*

Tiago: *"eu li o livro "os brasileiroinhos"*.

Pesquisador: *"E você Vanessa?"*

Vanessa: *"li vários"*

Pesquisador: *"lembra do último?"*

Vanessa: *"o último que eu li foi do Peter pan"*

Tiago: *"o último que eu li foi "cachorro mau"*

Pesquisador: tem aqui na escola?

Vanessa: *"tem naquela caixa no fundo da sala"*.

O pesquisador explica o que é um texto detalhadamente afirmando: *"o texto é uma cadeia de palavras, então, todo texto tem várias palavras, um aglomerado de palavras e elas precisam ter um sentido, informar alguma coisa e estar organizadas"* e continua o pesquisador: *"Se eu pegar umas palavras e escrever uma frase de qualquer jeito, dá pra entender o que eu quero dizer?"* e reitera:

"Imagem a frase: "meu nome é Vinícius" dá pra entender, certo? E se eu escrever: "é nome meu Vinícius" dá pra entender?"

Todos: *Nãããããooooo!*

Pesquisador: *"por isso o texto precisa ter uma certa coerência. As palavras precisam estar organizadas"* e continua, *"o texto pode ser de forma oral ou escrita. Quando eu falo eu estou produzindo texto oral"*.

Célio: *"e cada ponto final separa uma parte da outra"*.

Pesquisador: *"o texto não é uma simples junção de palavras, precisa ter coerência para ser entendido"*.

Foi possível integrar os dois novos membros ao grupo, afinal já se conheciam da sala de aula e, de certa forma, foi possível atualizá-los do que aconteceu no primeiro encontro de intervenção e também identificar seus conhecimentos iniciais sobre texto e sua relação com a leitura.

O pesquisador retoma a sua fala e afirma: *"hoje nós vamos trabalhar o gênero textual Autobiografia e Biografia, que vocês já estudaram, vocês lembram?"*

Cleuza: *"A biografia fala sobre a história do autor"*.

Pesquisador: *"o que mais vocês sabem?"* (fizeram silêncio)

Pesquisador: *"qual a diferença entre biografia e autobiografia?"*

Tiago: *"Autobiografia? É pra quem é surdo?"* e todos riram.

Pesquisador: *"não, não é isso"*.

Cleuza: *"biografia é o que fala do autor, autobiografia... nós falando do autor?"*

Cleuza: *"fala sobre a história?"*

Nathália: *"ai... conta a história sobre o autor e o livro dele"*.

Pesquisador: *"que você acha Irineu?"*

Irineu: *"a mesma coisa"*

Pesquisador: *"a diferença da biografia e da autobiografia é que a biografia, conta a história da vida de alguém. Pode ser qualquer pessoa escrevendo sobre a vida de alguém. Por exemplo, se eu escrever sobre a história da vida do professor Gustavo. Escrevo onde ele nasceu, onde ele estudou, a idade dele, se tem filhos, o que gosta de fazer"* e continua *"a autobiografia é a própria pessoa contando a sua história, eu mesmo contando a minha história. É o que nós vamos fazer aqui hoje"* e pergunta: *"Vocês lembram da história do livro que fala de um índio?"*.

Todos: *"sim"*.

Pesquisador: *"então nós vamos ler uma autobiografia e depois vocês vão escrever suas autobiografias"* e propõe: *"todos vocês vão ler um pouquinho, cada um lê um parágrafo"* e, todos leram, exceto a Nathália.

Pesquisador: *"o que este texto informou para nós?"*

Cleuza: *"a biografia de um índio"*.

Pesquisador: *"sim, a biografia de um índio"* e continua *"agora vocês vão escrever uma autobiografia. Lembram o que é uma autobiografia?"*

Todos: *"sim"* e todos começam a escrever e fizeram perguntas do tipo *"o que eu escrevo?"*, *"Como devo escrever?"*, *o que é para escrever?"*.

Pesquisador: *"vocês vão contar suas histórias, contam desde quando vocês nasceram, escolas que estudaram, sobre sua família, seus amigos, o que mais gostam de fazer, essas coisas"*.

O pesquisador explicou que eles deveriam escrever na folha de sulfite que lhes foi entregue, pois ao final dos encontros de intervenção, todos nós construiríamos um livro do grupo, fato que causou um certo impacto nos sujeitos e comentaram *"Nossa, um livro, como?"*, *"que legal, um livro do grupo"*.

Ao término do segundo encontro foi possível identificar o quanto o trabalho com um grupo pequeno de 06 sujeitos seria favorecedor de uma boa aprendizagem para os mesmos, pois, todos estavam se apresentando de forma efetiva no grupo, sem grandes problemas de indisciplina, desatenção ou hiperatividade. Tais formas de comportamento, no entanto, foram identificadas, muitas vezes, durante a observação das aulas na escola, situações em que o

professor, dada a grande atividade dos alunos na sala de aula, dispersão e desatenção, nem sempre encontrava condições ideais de ensino.

Isso denota a grande diferença entre o trabalho feito em grupos pequenos como o que realizamos na escola em nossa pesquisa-intervenção e o trabalho do professor com um grupo grande como o da sala de aula, situações que não podem ser comparadas, obviamente, pois as condições reais e concretas são muito diferentes. Reiteramos que nosso objetivo não é, de forma alguma, comparar os dois trabalhos e tão pouco discutir a sua qualidade, embora fica evidente que o trabalho em pequenos grupos facilita o processo educativo.

O que desejamos no decorrer deste trabalho de pesquisa é apontar possibilidades para a efetivação de um trabalho educativo diferenciado de qualidade, na certeza de que as condições encontradas pela maioria dos professores na escola públicas, não é essa que conseguimos criar a partir de nossas intervenções, embora seja importante afirmar que diferenciadas condições de ensino favorecem o processo de aprendizagem dos alunos na escola.

Terceiro encontro – 04/04/2016

Para a realização do terceiro encontro de intervenção, preparamos a continuidade da transmissão dos conceitos de biografia e autobiografia. Estiveram presentes os 06 participantes da pesquisa e 03 membros do GEIPEE. A intervenção teve duração de uma hora. O pesquisador inicia a conversa: *"Vocês lembram do que a gente conversou no encontro passado?"*

Vanessa: *"de autobiografia".*

Pesquisador: *"o que é autobiografia, então?"*

Tiago: *"é quando fala da sua própria vida"*

Vanessa: *"falar da própria vida"*

Cleuza: *"é.. falar da própria vida"*

Nathália: *"falar da própria vida"*

Célio: *"alguém que escreve a própria vida".*

Pesquisador: *"e o que é biografia?"*

Tiago: *"alguém que escreve da vida do outro"*

Cleuza: *"a biografia é contar a história de outra pessoa"*

Vanessa: *"tipo, é uma biografia, eu falar da vida dela".*

Pesquisador: *"a diferença, então, qual é?"*

Vanessa: *"a diferença é que uma é do outro e uma é a sua".*

Considerando as falas dos sujeitos ficou notório que os mesmos, de certa forma e com suas palavras, conseguiram definir biografia e autobiografia de forma satisfatória, fato que denota que o processo de ensino engendrado pelo pesquisador e membros do GEIPEE, reforçando os conhecimentos já veiculados em sala de aula pela professora, estavam demonstrando uma certa aprendizagem por parte dos sujeitos.

Aqui podemos refletir e retomar o que foi antes descrito nesta dissertação. Há uma relação interdependente entre as funções psicológicas superiores destes alunos. Nesta passagem podemos apontar o funcionamento de todas as funções em conjunto e especificar os papéis da memória e da atenção em conjunto com o pensamento, pois os participantes se recordaram, após um processo de ensino diferenciado, dos conceitos trabalhados e, além disso, denotam sua compreensão para além das questões mais imediatas e próprias da relação cotidiana.

Em seguida a essa retomada inicial dos conceitos de autobiografia e biografia, os membros do GEIPEE entregam aos sujeitos as folhas em que eles tinham começado a escrever, no encontro anterior, sua autobiografia. O pesquisador solicitou que os sujeitos passassem a limpo o que haviam escrito e oferece uma folha nova a cada sujeito e solicita que eles acrescentem um pouco mais sobre a sua história de vida.

Nathália: *"professor eu escrevi muito pouco".*

Pesquisador: *"Prestem a atenção, agora vocês vão passar a limpo o que vocês já escreveram e acrescentar algumas coisas que vocês se lembrarem da vida de vocês".*

Pesquisador: *"podem colocar título se quiserem".*

Vanessa: *"minha autobiografia eu vou colocar"*

Irineu: *"como que escreve autobiografia? É junto?"*

Vanessa: *"é autobiografia ou autabiografia?"*

Pesquisador: *"Autobiografia"*

Tiago: "Professor escreve aqui pra mim, eu não sei", brincando e o pesquisador verificou que Tiago já escrito certo e disse para todos: *"Olhem lá na lousa como se escreve"*.

Foi interessante perceber que todos realizaram a atividade e durante o processo escreviam, conversavam, tiravam dúvidas uns com os outros, brincavam e realizaram a tarefa conforme a solicitação do pesquisador.

Esse terceiro encontro, ainda os sujeitos estão em processo de construção de sua relação com o pesquisador e membros do GEIPEE, assim como fortalecendo as relações entre eles e estabelecendo novas relações, diferentes daquelas vividas em sala de aula com a professora.

Quarto encontro – 05/04/2016

Continuidade do trabalho com os conceitos de biografia e autobiografia. A intervenção teve duração de uma hora e contou com a contribuição da Tati e do Gustavo membros do GEIPEE. Estavam presentes, novamente, todos os seis sujeitos da pesquisa, sendo eles: Célio, Cleuza, Irineu, Nathália, Tiago e Vanessa e o pesquisador inicia o encontro questionando: *"Vocês lembram as características de um texto biográfico?"*

Irineu: *"é falar sobre você"*.

Célio: *"falar de outra pessoa"*.

Cleuza: *"falar da sua vida, onde você nasceu"*.

Vanessa: *"contar sua vida"*.

O pesquisador no início de cada conversa, evita corrigir, pois deseja que os sujeitos sintam-se livres para se manifestar e questiona: *"o que tem que ter no texto biográfico?"*

Cleuza: *"o nome da pessoa, idade"*

Vanessa: *"o nome da pessoa, idade, o dia do aniversário"*

Nathália: *"as coisas mais importantes"*

Pesquisador: *"Tem que escrever em ordem cronológica. Então, hoje eu vou contar a minha história, pra vocês escreverem a minha Biografia, tá bom? Vocês podem fazer as pequenas que vocês quiserem para mim"*.

Os sujeitos, bastante empolgados com a possibilidade de conhecer o pesquisador começaram a perguntar nome, idade, preferências, local de estudo, de moradia, nome dos pais, se era casado, nome da esposa, se havia sofrido acidente, dentre outras perguntas. Em seguida, após essa tempestade de perguntas, o pesquisador as respondeu, uma a uma, e solicitou que os sujeitos escrevessem a biografia do Vinicius e distribuiu folhas de sulfite para que iniciassem a sua tarefa e todo o encontro foi destinado à escrita, sendo que os membros do GEIPEE ajudaram na tarefa, acompanhando cada um dos sujeitos na sua escrita, tirando dúvidas, esclarecendo a forma de se escrever determinadas palavras, situação, segundo nossa análise, bastante favorecedora da aprendizagem dos sujeitos e de reforço para a apropriação dos gêneros autobiografia e biografia, objetivo desses encontros iniciais.

Quinto encontro – 11/04/2016

Este encontro durou uma hora e contou com a participação dos membros do GEIPEE Tati, Gustavo e Yanca. Para o quinto encontro foi preparada a socialização do conceito do gênero textual notícia e a conversa foi iniciada pelo pesquisador, falando sobre as notícias que eles já haviam trabalhado nas atividades com jornal e realizadas pela sua professora em sala de aula e reitera: *"hoje nós vamos ver o tipo de texto jornalístico, vocês aprenderam né? Que tipo de texto tinha no jornal?"*

Irineu: *"era um jornal, a gente procurava informação".*

Nathália: *"procurava informação".*

Tiago: *"procurava informações sobre o aêdes aegypti".*

Cleuza: *"era da dengue"*

Pesquisador: *"qual Gênero textual que estava no jornal, qual era o gênero?"*

Cleuza: *"Sei lá, professor"*

Tiago: *"o que é Gênero?"*

Irineu: *"que que é gênero textual professor?"*

Célio: *Gênio? É Gênio.*

Cleuza: *"o Gênero é de jornal"*

Pesquisador: *"o que vocês procuraram no jornal eram notícias. O Gênero textual é notícia"* e continua *"o que vocês lembram sobre o que é uma notícia?"*

Nathália: *"é falar quantas pessoas que morreram, essas coisas"*.

Irineu: *"fala das coisas que aconteceu, tipo cidade alerta"*.

Célio: *"é uma coisa extraordinária, notícia, tem notícia boa, notícia ruim"*

Nathália: *"falar sobre o que aconteceu"*

Pesquisador: *"Qual é o objetivo de uma notícia?"*

Célio: *"Informar as pessoas"*.

Tiago: *"pras pessoas aprenderem"*

Nathália: *"pras pessoas saberem o que está acontecendo no mundo"*.

Pesquisador: *"vocês lembram o que tem que conter em uma notícia?"*

Irineu: *"os acontecimentos"*.

Pesquisador: *"Agora a gente vai ler o que é um texto jornalístico e depois o que é uma notícia. Prestem bem a atenção que no final eu vou fazer uma pergunta"* e todos leram, cada um dos sujeitos, um parágrafo do texto explicativo dos conceitos.

Pesquisador: *"O que falava esse texto?"*

Irineu: *"Falou sobre texto jornalístico"*

Célio: *"sobre jornal"*

Tiago: *"texto jornalístico"*

Cleuza: *"jornalístico"*

Pesquisador: *"O que tem que ter um texto jornalístico?"*

Cleuza e Nathália: *"informações"*

Irineu e Tiago: *"Linguagem"*

Nathália: *"tem que ter o nome do repórter, falar onde ele está"*.

Pesquisador: *"Pra vocês escreverem uma notícia, o que vocês precisam saber desse texto?"*

Nathália: *"tem que saber o que aconteceu"*.

Cleuza e Tiago: *"é..."*

Irineu: *"os acontecimentos, quem, porquê, quando? A hora, o dia, o momento"*.

Pesquisador: *"Vocês lembram da pirâmide invertida que o texto explicou?"* e o pesquisador explica o que é pirâmide invertida e afirma: *"Tem que ter introdução e o que mais?"*

Cleuza: *"parágrafos e essas coisas"*.

Pesquisador: *"Tem que ter título, introdução e desenvolvimento, não é?"*

Cleuza: "é..."

Nesse momento o pesquisador toma nas mãos o livro didático e propõe a leitura de uma das notícias que estava no livro didático e mais algumas e todos tomam contato com as notícias lidas e ajudam na leitura. O pesquisador, para finalizar o encontro faz questões sobre o que entenderam sobre o encontro e a maioria dos sujeitos afirma que está aprendendo sobre biografia, autobiografia e como deve ser escrito um texto de jornal.

Sexto encontro – 12/04/2016

Neste encontro, que durou cinquenta e cinco minutos, estiveram presentes dois membros do GEIPEE como auxiliares e quatro sujeitos participantes de pesquisa. Foi questionado o que os alunos se lembravam do que era uma notícia. Sendo assim o pesquisador pergunta: *"o que vocês se lembram sobre o que é uma notícia?"*

Tiago: *"quando fala das coisas, o que aconteceu, se tem repórter"*

Cleuza: *"lembro da pirâmide lá: das notícias mais importantes para as menos importantes"*

Nathália: *"isso mesmo, tipo um acidente, primeiro fala o lugar e depois que deu a batida e o carro rodou"*

Célio: *"não sei professor"*

Irineu: *"eu não lembro"*

A partir deste momento, o pesquisador solicitou aos participantes que relesem uma notícia e depois que lessem uma nova notícia. Eles reescreveram outra notícia a partir de um texto do livro didático. Para isso foi dito a eles *"vocês vão reescrever levando em conta o que é uma notícia, o que tem que conter numa notícia"*

Tiago perguntou se podia mudar alguns acontecimentos, se podia falar que o menino da notícia tinha morrido. E o pesquisador reexplicou como deveria ser escrita a notícia.

Após considerações sobre as falas dos sujeitos o pesquisador encerrou o encontro agradecendo a participação de todos e fazendo elogios da sua participação no processo.

Sétimo encontro – 25/04

Este encontro durou cinquenta minutos e contou com o auxílio de dois membros do GEIPEE. Estiveram presentes quatro sujeitos participantes da pesquisa. Para este encontro o que foi preparado para ser socializado foi um conceito do gênero textual reportagem. Sendo assim, o pesquisador pergunta: *“você se lembra do gênero textual reportagem? Vamos ler o que é uma reportagem, que a professora ensinou? Vamos ler um texto para lembrar!”*. Após a leitura do texto o pesquisador pergunta: *“o que vocês entenderam? O que caracteriza uma reportagem?”*

Irineu: *“tem que ter uma entrevista, o gravador”*

Tiago: *“tem que ter o repórter, tem que ter o microfone, tem que ter um canal”*

Nathália: *“Tem que ter um emissor, estava escrito”*

Vanessa: *“e tem que ter o que perguntar, né? Se não chega lá e...”*

O pesquisador lembra que tem que haver um assunto e perguntas breves para ser uma reportagem. Em seguida foi passada uma reportagem do fantástico e solicitado que escrevessem um texto sobre a reportagem assistida levando em conta os pontos importantes para uma reportagem.

Todos participaram ativamente do processo sem maiores problemas e tivemos a impressão da apropriação por parte dos sujeitos acerca do citado conceito.

Oitavo encontro – 26/04

Para o oitavo encontro foi proposta uma brincadeira chamada “mitos e verdades” sobre os gêneros textuais já trabalhados. A brincadeira era composta por afirmativas em que os alunos precisam decidir se concordam, discordam ou têm dúvidas a respeito. O Encontro teve duração de uma hora e dez minutos e contou com a ajuda da Fabi, da Tati e da Yanca membros do GEIPEE. Foram colocadas três placas contendo as palavras “concordo”, “discordo” e “dúvida”. As afirmativas foram sobre autobiografia, biografia, notícia e reportagem. Após cada rodada os alunos liam o significado do gênero. A seguir serão descritas algumas das afirmativas.

Afirmativa (feita pelo pesquisador): *“a autobiografia é a história de pessoas importantes para o mundo”*

Dúvida: Tiago

Discordo: Irineu, Cleuza, Nathália, Célio e Vanessa

Concordo: ninguém.

Afirmativa (feita pelo pesquisador): *“é a história da vida contada pelo próprio autor”*

Dúvida: ninguém

Discordo: ninguém

Concordo: Tiago, Irineu, Cleuza, Célio e Vanessa

Afirmativa(feita pelo pesquisador): *“a notícia é composta por três elementos: título, introdução e desenvolvimento”*

Dúvida: ninguém

Discordo: Irineu e Célio

Concordo: Cleuza, Tiago, Vanessa e Nathália

Afirmativa(feita pelo pesquisador): *“a notícia é contada pelos próprios participantes da história”*

Dúvida: ninguém

Discordo: Tiago, Cleuza, Nathália, Vanessa e Célio

Concordo: Irineu – ficou em dúvida, foi para o discordo e mudou.

Afirmativa(feita pelo pesquisador): *“a notícia é em formato de pirâmide: começa pelos detalhes e depois conta os fatos mais importantes”*

Dúvida: ninguém

Discordo: Vanessa, Nathália, Cleuza, Irineu e Célio

Concordo: Tiago

Afirmativa(feita pelo pesquisador): *“a reportagem é uma simples entrevista para o jornal”*

Dúvida: Cleuza

Discordo: Célio, Tiago, Irineu, Vanessa e Nathália

Concordo: ninguém

Afirmativa(feita pelo pesquisador): *“a reportagem contém perguntas breves e visa expor a ideia do entrevistado e não do entrevistador”*

Dúvida: Tiago

Discordo: Irineu, Célio

Concordo: Vanessa, Nathália e Cleuza

Diante das respostas às afirmativas, foi possível identificar que, de forma geral, os sujeitos tiveram respostas coerentes, no entanto, tal exercício pode ser relacionado à memorização, sem, no entanto, os conceitos estarem plenamente apropriados pelos sujeitos, o que deverá ser constatado ao longo do tempo, observando a qualidade da apropriação realizada pelos sujeitos na sua prática verbal e textual.

Nono encontro – 02/05

Este encontro foi programado para ser feito um levantamento do que os alunos sabiam sobre o gênero textual conto, bem como para ser explicado a eles o que é um conto e suas principais características. Participaram como auxiliares de pesquisa os membros do GEIPEE Yanca, Tati e Fabi. O encontro durou uma hora e dez minutos. O pesquisador inicia questionando *“o que é um conto?”*

Cleuza: *“conto é uma história... conto é uma história que não é verdade... é tipo conto de fadas, é imaginação”*

Vanessa: *“um conto é uma história que não é verdade, é mentira. Uma propaganda enganosa”.*

Célio: *“é um conto que uma pessoa inventou, mas que não existe”.*

Tiago: *“é uma história que não existiu”.*

Nathália: *“é uma história que é imaginada por uma pessoa, que tem personagem e essas coisas”.*

Em seguida às manifestações verbais dos sujeitos, foi realizada a leitura de um texto explicativo sobre contos e logo em seguida o pesquisador questiona os alunos *“então, o que vocês entenderam? Como deve ser um conto? O que é um conto?”*

Cleuza: *“tem que ser no ‘peterito’, pretérito, sei lá”*

Pesquisador: *“nesse gênero, a história tem que ser verdadeira ou fictícia?”*

Cleuza e Vanessa: *“fictícia”*

Cleuza: *“tem que ser da imaginação”*

Depois disso o pesquisador toma um livro de contos em suas mão inicia a leitura de um conto e cada aluno em seguida lia uma parte do conto. Podemos afirmar que a atividade relacionada ao gênero conto foi bastante satisfatória, com boa e qualitativa participação dos sujeitos.

Décimo encontro – 03/05

Este encontro foi totalmente dedicado à leitura de contos. Foram lidos dois contos e feita uma roda de conversas sobre o que eles acharam do conto e o que eles se lembravam. O encontro todo, praticamente foi de leitura, pois o objetivo era colocar os participantes em contato com um texto do gênero conto e observamos que os sujeitos mantiveram-se atentos à leitura e, de certa forma, compreendendo o conto e suas características, as quais eram comentadas pelo pesquisador e membros do GEIPEE em situações oportunas, sendo que o encontro teve duração de cinquenta e cinco minutos.

Décimo primeiro encontro – 16/05

Neste encontro foram retomadas as características de um conto e foi lido para os alunos as características principais de um conto. Além disso demos tempo aos participantes para pensarem em uma história e começarem a escrever seus próprios contos. Daí em diante os alunos permaneceram na atividade de escrita dos seus contos e, diga-se, de forma muito empenhada e compenetrada, sempre numa relação de integração, conversando e fazendo perguntas uns aos outros e ao pesquisador e membros do GEIPEE quando sentiam a necessidade. Podemos afirmar que a atividade atingiu os objetivos propostos e que os sujeitos parecem ter se apropriado e se objetivado do conceito do gênero textual conto. A atividade teve duração de uma hora e auxílio de Fabi, Yanca e Tati membros do GEIPEE.

Décimo segundo – 17/05

Da mesma forma que o encontro anterior, nesta intervenção retomamos com os alunos o que era um conto. Nenhum dos participantes tinha terminado o conto que havia começado a escrever no encontro anterior. Além disso, todos pediram para brincar um pouco pois estavam escrevendo muito e,

prometemos que após a realização da atividade proposta, faríamos algumas brincadeiras em grupo. Todos realizaram a atividade de retomada da escrita do seu conto e, após a finalização, os membros do GEIPEE realizaram algumas brincadeiras de memória, de adivinhação, dentre outras para descontração dos sujeitos e o encontro encerrou-se. A atividade teve duração de uma hora e auxílio de Fabi, Yanca, Tati, Kika e Lari membros do GEIPEE.

Décimo terceiro – 23/05

Este encontro nós chamamos de “Avaliação”, pois fizemos uma brincadeira em formato de programa de televisão. Os alunos tinham placas em suas mãos contendo as letras “A” e “B” ou “Verdadeiro” e “Falso”. Líamos para eles algumas questões em que os mesmos deveriam pensar e levantar a placa. Todos os sujeitos participantes estiveram presentes e o encontro foi conduzido pela Fabi com auxílio do pesquisador e ainda da Tati, da Yanca e da Camila C. E o encontro teve duração de uma hora e dez minutos.

Neste encontro, percebemos que os alunos haviam se apropriado de alguns conceitos, mas com muitas limitações, no entanto percebemos que o conceito conto apresentava-se bem apropriado pela maioria dos sujeitos participantes, sendo que os demais, apesar de apropriados, ainda mostravam-se pouco objetivados no pensamento dos sujeitos pois tinham dificuldades em defini-los claramente tanto verbalmente quanto na forma escrita.

Ao final, a maior parte dos alunos acertou todas as questões ou tinham dúvidas que foram sanadas naquele momento; consideramos que a atividade do encontro atingiu os seus objetivos, ou seja, colocar os pensamentos dos sujeitos em ação através de suas falas e outras expressões.

Levantamos aqui uma nova hipótese, bastante provável pois, dado o fato deste ter sido o último conceito trabalhado, tanto nas aulas como nas intervenções, e de ser o gênero mais lido nas atividades de leitura diárias e o mais frequente na caixa de livros da sala, torna-se evidente pensarmos que tais situações possibilitaram maior apropriação deste gênero pelos alunos da sala e nossos sujeitos participantes da pesquisa.

Décimo quarto – 24/05

Este encontro foi proposto para a finalização dos temas. Todos os participantes estiveram presentes e a atividade durou uma hora com auxílio de Tati, Fabi, Kika e Yanca membros do GEIPEE.

Preparamos uma roda de conversa sobre cada Gênero textual, visando novamente avaliar o processo de intervenções. Para tanto, o pesquisador fala aos alunos: *“hoje é a finalização das nossas atividades relacionada aos textos. As duas próximas semanas faremos o nosso livro. Vocês lembram os temas que a gente já trabalhou? Quais tipos de textos...”*

Nathália: *“lembro da pirâmide invertida”*.

Pesquisador: *“Ótimo e quais foram os gêneros?”*

Cleuza: *“Reportagem, notícia...”*

Tiago: *“Reportagem, notícia, parágrafo”*

Irineu: *“auto... auto...ah sei lá”*

Célio: *“autobiografia”*

Irineu: *“autobiografia”*

O pesquisador relembra todos os gêneros textuais trabalhados e pergunta: *“Vocês tem alguma dúvida? (dá uma pausa) Se eu perguntar pra vocês o que é uma autobiografia, conto, notícia vocês vão saber responder? Se eu passar um texto pra vocês, vocês vão saber de qual gênero ele é?”* e questiona: *“Vocês lembram a diferença entre notícia e reportagem?”*

Tiago: *“faz com câmera... câmera”*.

Vanessa: *“notícia é escrita e reportagem falada”*

Pesquisador: *“Célio você acha que notícia é escrita e reportagem é filmada?”*

Célio: *“é..”*

Pesquisador: *“Vocês também acham isso?”*

Todos: *“Siuuuuuuuim...”*

Pesquisador esclarece novamente: *“não é bem assim, a diferença não é só essa, dá pra ter uma reportagem por escrito também, lembram?”*

O pesquisador explica novamente o que é notícia e reportagem. E questiona: *“A reportagem tem que apurar o que? Porquê...”*

Célio: *“Porquê, como, onde será, quando, a idade”*.

Sobre os conceitos de biografia e autobiografia o pesquisador questiona: *“qual a diferença entre a biografia e a autobiografia?”*

Cleuza: *“autobiografia conta a história do autor e a biografia conta a história de qualquer pessoa”*

Tiago: *“conta a história de outra pessoa”*

Irineu: *“autobiografia trás notícia de você mesmo e biografia trás notícia de outra pessoa”*

Pesquisador: *“quais são as características de um texto biográfico?”*

Célio: *“não sei”*

Vanessa: *“tem ser escrito primeiro o nome da pessoa, depois quando ela nasceu, quantos anos ela tem e essas coisas”.*

O pesquisador questiona sobre o conto. *“E o conto, como deve ser escrito? Quais as principais características?”*

Vanessa: *“tem que ter começo meio e fim, só que eu não sei como fala”*

Célio: *“tem que ter travessão, ponto de exclamação, dois pontos, vírgula, vírgula com ponto, aquele de pergunta”.*

Vanessa: *“é uma história fictícia”*

Ao final do encontro consideramos que os sujeitos encontram-se bastante envolvidos com a discussão dos gêneros textuais e que esse tema já faz parte das discussões cotidianas do nosso grupo de intervenção, ou seja, em decorrência das atividades que realizamos ao longo do processo de intervenção, nossa discussão, que não é trivial, passou a fazer parte e motivo social dos nossos encontros e, desta forma, passou a fazer parte dos pensamentos dos sujeitos.

Décimo quinto – 30/05

Este encontro foi dedicado à escolha do nome do livro do nome do livro. Todos os sujeitos deram ideias e as ideias foram sendo anotadas. Foi sendo retomado com os mesmos todo o processo de intervenções, tarefa que coube ao pesquisador.

Por fim, a partir das ideias propostas, foi decidido que o livro se chamaria *“Movendo lápis e pensamentos: produções textuais do 5º ano”* e

todos os alunos gostaram do nome, proposto pelo pesquisador, a partir das discussões realizadas no encontro.

O encontro contou com auxílio dos membros do GEIPEE Kika, Fabi, Tati e Yanca e teve duração de uma hora, contando com a participação de todos os alunos sujeitos participantes da pesquisa.

Décimo sexto – 31/05

Neste encontro foi dado Início à confecção do livro. Fizemos juntos, coordenado pelo pesquisador e membros do GEIPEE. A Fabi, membro do GEIPEE, realizou uma explicação aos participantes de como deveriam fazer a atividade. Elaboramos a capa do livro e o sumário, bem como decidimos qual seria a ordem dos textos. Todos os alunos fizeram, cada um uma capa e ao final decidimos, por votação, por uma delas e o livro foi devidamente montado com os contos de cada um dos sujeitos participantes.

Por fim, considerando a finalização dos encontros de intervenção, podemos discutir a sua importância para os sujeitos participantes pois, além de colocar o pensamento dos sujeitos em movimento, desde o primeiro encontro de intervenção e possibilitar a apropriação de conceitos importantes e relacionados a gêneros textuais como biografia, autobiografia, notícia, reportagem e conto, possibilitou diferentes objetivações, pois cada sujeitos, à sua maneira e de acordo com a sua motivação e necessidades, pode se apropriar e se objetivar tanto a partir das aulas da professora desses conceitos, como também e, principalmente, a partir das nossas intervenções, situação de ensino bastante favorável, se comparada com aquelas presentes na sala de aula, pois nosso grupo de intervenção foi reduzido, contando com apenas 06 sujeitos, fato objetivo que possibilitou o desenvolvimento qualitativo do processo e, portanto, favoreceu as aprendizagens e o desenvolvimento do pensamento dos sujeitos participantes.

Queremos salientar, por fim, que os nossos encontros de intervenção em que o ensino dos conceitos teve importância fundamental para discutirmos o movimento do pensamento dos sujeitos, pode servir como um modelo para se pensar a importância da sala de aula, reconhecida como um espaço de socialização de conhecimentos e desenvolvimento dos

pensamentos dos estudantes na escola, desde que essa aula seja rica de aprendizagens e rica de possibilidades.

Nesse processo de valorização da escola e da sala de aula, enfatizamos que o professor de determinada disciplina não está em sala somente para transmitir conteúdos e ensinar os seus alunos a reproduzir, memorizar, calcular, ler e realizar avaliações padronizadas, mas sim, o professor em sala de aula, ao transmitir os conteúdos da sua disciplina, está criando condições para o desenvolvimento do pensamento dos seus alunos numa direção humano-genérica, como afirma Duarte (1993), qual seja, uma direção voltada ao processo de humanização dos estudantes, tarefa que, na sociedade atual, cabe exclusivamente à escola, pois nela devem ser socializados os conhecimentos que a humanidade construiu e de natureza humano-genérica, porque não cotidianos, tais como as ciências, as artes, a filosofia, a história, a política, dentre outros, tendo em vista a apropriação desses conteúdos para garantir a objetivação dos alunos e sua efetiva humanização.

É nesse sentido então que enfatizamos o processo de intervenção realizado com os 06 sujeitos participantes da pesquisa, pois demonstramos que é possível um ensino de qualidade, motivado e que atenda as necessidades de aprendizagem dos estudantes, bem como criando novas necessidades, de forma a criar condições de apropriação de conhecimentos humano-genéricos como afirmamos, conhecimentos que, na atualidade, são veiculados eminentemente no interior da escola e que são imprescindíveis para a construção do pensamento conceitual, como afirma Vigotsky (2014) aquele tipo de pensamento plenamente desenvolvido e capaz de possibilitar a cada sujeito humano uma leitura e compreensão mais ampla da realidade derredor e das relações sociais e da própria sociedade.

Enfim, temos clareza das limitações do processo realizado com os sujeitos da pesquisa, no entanto, temos clareza também que ele mostra um caminho para a realização de um ensino qualitativo e diferenciado na escola, o qual, se devidamente organizado, de forma a atender os estudantes nas suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitará, certamente, o avanço dos pensamento dos estudantes de uma condição mais elementar que

avança até chegar no pensamento conceitual, o qual, como já explicitamos, acontecerá em decorrência da apropriação significativa dos conhecimentos humano-genéricos veiculados na escola e na sala de aula, sendo que o professor, certamente, torna-se o sujeito principal desse processo de desenvolvimento do pensamento dos estudantes, logo, um sujeito que precisa ser valorizado nas suas ações educativas pois não transmite conhecimentos apenas mas coloca os estudantes no movimento de desenvolvimento do seu pensamento a partir dos conhecimentos que transmite, discute, debate, veicula e ensina na escola.

4.3.4 Análise das falas e textos produzidos pelos sujeitos participantes

Neste tópico apresentaremos uma síntese das falas de cada um dos participantes, bem como uma descrição e análise de seus textos, considerando o desenvolvimento do seu pensamento.

Participante Cleuza

Sobre autobiografia e biografia, quando o pesquisador questionou a definição dos conceitos, a participante Cleuza respondeu que *“a biografia fala sobre a história do autor”; “fala sobre a história”; biografia é o que fala do autor, autobiografia... é nós falando do autor?”*. Após a leitura e discussão feita sobre os respectivos gêneros, as respostas de Cleuza foram *“é falar da própria vida”; “a biografia é contar a história de outra pessoa”; “falar da sua vida, onde você nasceu”; o nome da pessoa, idade”*.

Seu texto autobiográfico (Anexo 5) apresenta algumas irregularidades, por exemplo, Cleuza escreve inicialmente a cidade em que nasceu, posteriormente a cidade onde mora, mas logo em seguida relata coisas que gosta de fazer e não acontecimentos de sua vida; Cleuza escreve ainda, da escola que estuda e, logo em seguida, da creche que estudou e por fim que é brasileira e tem sonho de conhecer Nova York e Paris.

O texto de Cleuza, relativo ao gênero biografia (anexo 9), apresenta a biografia do pesquisador, no entanto, está incompleto e com algumas lacunas, tais como, não descreve acontecimentos e fatos importantes,

apresenta apenas a escola em que estudou o pesquisador, o nome e idade do pesquisador, de seus pais e sua esposa. apresenta a formação acadêmica e as atividades de lazer favoritas do pesquisador.

Sobre os gêneros notícia e reportagem e a diferença entre os mesmos, Cleuza, durante determinada intervenção, foi questionada pelo pesquisador, conforme demonstramos a seguir: Pesquisador: *“qual gênero textual vocês leram no Jornal”?* Cleuza: *“o gênero é de jornal”*.

Após a leitura e discussão com o grupo, sobre as características de um texto jornalístico notícia, Cleuza respondeu que em uma notícia deve conter a *“informação”*; *“quem, porquê e quando”* e que se lembrava da parte que falava da pirâmide invertida, que foi explicada em intervenção anterior, que deveria ser composta por *“parágrafos e essas coisas”*. Foi explicado novamente aos participantes da intervenção, como deve ser a pirâmide invertida.

No encontro seguinte Cleuza se lembrou do conceito pirâmide para explicar o gênero notícia quando questionada, pelo pesquisador, se conseguia lembrar as características de uma notícia. Cleuza: *“lembro da pirâmide lá: das notícias mais importantes para as menos importantes”*; *“O que aconteceu, por que e com quem”*.

O texto de Cleuza referente à notícia (Anexo 23) foi feito levando em conta boa parte dos requisitos para uma notícia. Conforme explicamos anteriormente, apresentamos notícias aos sujeitos e solicitamos que deveriam reescrever, levando em conta as principais características do gênero e consideramos a sua produção adequada, ainda que breve e com poucos detalhes em relação ao texto original.

O texto feito por Cleuza sobre a reportagem (Anexo 27) que foi apresentada e gravada do programa “fantástico” realiza uma apresentação breve e confusa, não demonstra as falas das pessoas envolvidas e quando é questionada sobre sua compreensão do conceito de reportagem, apenas concorda com as respostas dos colegas, os quais afirmam que a reportagem é com câmera, microfone e tem um repórter.

Sobre o gênero conto, as respostas de Cleuza foram as seguintes: *“conto é uma história, conto é uma história que não é verdade. É tipo conto de fadas, é imaginação”*.

Depois da realização da leitura do texto sobre a definição de conto, Cleuza afirma que a história *“tem que ser no pretérito, sei lá”; “fictícia” e “da imaginação”*.

Quanto ao conto (Anexo 17) escrito por Cleuza, o mesmo teve uma estrutura bem organizada, com os três momentos citados por Kafman e Rodrigues (1995), quais sejam, de equilíbrio inicial, um conflito e a resolução deste conflito, sempre mantendo o suspense. Cleuza também apresentou uma narração e pontuações que demarcavam as falas dos personagens.

Podemos inferir, portanto, que as falas e o texto escrito pela participante apontam para a direção do pensamento por complexo. Em determinados momentos apresentando principalmente características dos complexos difuso e pseudoconceitos. Depois das intervenções a aluna conseguiu desenvolver um conto coeso com o que foi apresentado.

Participante Irineu

O sujeito participante Irineu, quando questionado sobre o gênero autobiografia, responde: *“é falar sobre você”* e, quando questionado a ordem em que o texto autobiográfico deve ser apresentado, Irineu responde *“na ordem da vida”*.

Quanto ao texto autobiográfico de Irineu (anexo 1), faltam informações e há erros na estrutura. Irineu começa o texto se apresentando, falando onde estuda e depois, apresenta o nome dos irmãos e logo fala de seu sonho, sem antes apresentar fatos relevantes de sua história.

Em relação ao texto biográfico sobre a vida do pesquisador (Anexo 11), Irineu inicia escrevendo o nome e idade do pesquisador e, logo, parte para um acontecimento relevante, depois volta a relatar os dados anteriores ao acontecimento, faltando assim, conforme constatamos, uma cronologia na descrição dos fatos da biografia do pesquisador.

As falas do sujeito participante, em relação às questões sobre o conceito de notícia, foram as seguintes: *“fala das coisas que aconteceu, tipo*

cidade alerta”. Já, sobre o objetivo e a temporalidade de uma notícia, respondeu: “*é anunciar pros outros os acontecimentos*”; “*do passado... do presente*”. Quando questionado, após a leitura do texto que definia o gênero notícia, respondeu: “*a notícia deve contar os acontecimentos, quem, por quê, quando, a hora, o dia o momento*”.

No encontro de intervenção seguinte, em que solicitávamos para os sujeitos escreverem sobre a notícia, Irineu afirmou não se lembrar do que deveria conter num texto dessa natureza. Sobre o referido texto de uma notícia (anexo 21), escrito por Irineu, verifica-se que é confuso e muda algumas informações, por exemplo, o garoto citado na notícia tinha 12 anos com estrutura física de 9 e Irineu relata que o garoto tinha 6 anos com estrutura de 9, denotando a confusão realizada na descrição.

A reportagem foi definida por Irineu da seguinte forma: “*tem que ter uma entrevista, o gravador (apontando para a câmera)*”. Quanto ao seu texto de reportagem (Anexo 25), aponta alguns fatos relevantes, mas não aponta as falas das pessoas, perguntas e respostas como deve acontecer no caso de uma reportagem.

Sobre o gênero conto, o pesquisador fez perguntas gerais para todo o grupo objeto da intervenção e Irineu, por sua vez, limitou-se apenas a concordar com os colegas, não deu respostas diretas, quando os mesmos afirmaram que no conto a história deveria ser fictícia.

Em seu conto (Anexo 14) utiliza corretamente os elementos apresentados pelo pesquisador a partir do livro de Kaufman e Rodrigues (1995), porém constatamos que houve uma falta de equilíbrio inicial no conto de Irineu, pois ele inicia a história com o conflito.

No caso deste participante, foi percebido que seus textos apresentaram dificuldades com a estrutura, assim como uma falta da compreensão qualitativa dos conceitos, porém, apresenta-se na fase do pensamento por complexos como já esperávamos. Fato denotado quando realiza associações a partir de suas próprias conclusões a respeito dos gêneros textuais reportagem e notícia.

Participante Vanessa

A participante Vanessa deu as seguintes respostas para as questões sobre autobiografia e biografia: *“falar da própria vida”*; *“tipo, é uma biografia, eu falar da vida dela (apontando para a colega)”*. Sobre a diferença entre os conceitos, disse que *“a diferença é que uma é do outro e uma é a sua”*.

A autobiografia de Vanessa (Anexo 6), apresenta erros na estrutura, pois inicia relatando os fatos em ordem, relata seus sonhos, porém no meio do texto muda e volta a redigir sobre quando estudava na creche. Em seguida Vanessa retoma e volta a apresentar seus sonhos.

A biografia do pesquisador, escrita por Vanessa (Anexo 10), traz fatos em ordem cronológica, porém da mesma forma que na autobiografia, ela retoma a fatos mais antigos, quebrando a ordem cronológica da apresentação.

Do gênero notícia, Vanessa não participou efetivamente, pois, como verificamos nas filmagens, manteve-se apenas observando e conversando com os colegas sobre outros assuntos. Contudo, em seu texto sobre notícia (Anexo 20), faz um bom resumo da notícia lida e discutida na intervenção, para composição do seu próprio texto sobre notícia. Vanessa inicia pelos fatos importantes e afunila para as informações secundárias, conforme deve ser uma notícia.

Sobre o gênero reportagem, Vanessa responde que *“tem que ter o que perguntar, né? Se não chega lá e..”* quando questionada sobre o que é preciso conter em uma reportagem. O texto de Vanessa (Anexo 24) da reportagem assistida em sala de aula, apresenta falhas na sua estrutura, pois não apresenta os pontos de vista e nem perguntas e respostas dos envolvidos no fato acontecido, descaracterizando o que deve ser principal numa reportagem.

O gênero conto foi definido por Vanessa pela seguinte fala *“um conto é uma história que não é verdade, é mentira. Uma propaganda enganosa”*. Depois das leituras e explicações sobre o que é um conto realizadas nos encontros de intervenção, as respostas de Vanessa foram diferentes e diríamos, mais elaboradas: *“tem que ter começo meio e fim, só que eu não sei como fala”*; *“é uma história fictícia”*.

O texto elaborado por Vanessa, o conto, (Anexo 12) não apresenta todas as características essenciais do gênero, pois não apresenta um suspense e nem um conflito. Tem apenas o início e as divisões das falas dos personagens com travessões, que são características de um texto do gênero conto.

Da síntese das falas e do texto desta participante, entendemos que a mesma tem boa compreensão dos conceitos de biografia e autobiografia, de conto, porém, na execução do texto ela demonstra falhas. Na execução da notícia, a participante demonstrou maior domínio após as intervenções.

Participante Célio

Sobre os conceitos de autobiografia e biografia, o sujeito participante Célio respondeu *“alguém que escreve a própria vida”* e continua, *“biografia é falar de outra pessoa”*.

Ao ser perguntado por quais fatos devem começar estes textos disse: *“começa por ‘era uma vez’”*. Sua autobiografia (Anexo 4) não trás acontecimentos importantes de sua vida, apenas informações de identificação, o que gosta de fazer e o que sonha ser quando crescer. Em relação à biografia do pesquisador (Anexo 7), o texto apresenta-se confuso.

Ao ser questionado sobre o que é uma notícia, as respostas dadas por Célio foram: *“é uma coisa extraordinária, notícia. Tem notícia boa, notícia ruim, notícia mais ou menos”; “novidades, coisas ruins, carros capotados”* e continua, *“a notícia que fica no jornal tem que ter a data, o dia, o mês, a hora, o ano e onde foi”*. Sobre o objetivo de uma notícia, disse *“trazer o jornal para as pessoas”* e o pesquisador questionou dizendo: *“o objetivo da notícia é trazer o jornal para as pessoas?”* Célio pensou e disse: *“não! Informar as pessoas”*. Quanto a temporalidade, disse que deve contar coisas do passado. A notícia escrita por ele (Anexo 18) apresenta uma estrutura correta, porém com uma falta de informações relevantes para compreensão do assunto tratado.

Sobre o gênero reportagem, Célio respondeu que a diferença é que a reportagem é filmada e a notícia não, e respondeu ainda que a reportagem deve apurar o *“porquê, como, onde será, quando, a idade”*. Na sua

escrita da reportagem (Anexo 29) há algumas confusões, porém, mesmo que de forma confusa, apresenta as falas dos envolvidos.

Célio disse que conto “é um conto que uma pessoa inventou, mas que *não existe*”. Sobre o que deve conter no conto afirmou “*tem que ter travessão, ponto de exclamação, dois pontos, vírgula, vírgula com ponto e aquele de pergunta*”. Já na escrita do conto (Anexo 15), Célio começou corretamente com o equilíbrio inicial e um diálogo, porém não houve um detalhamento na finalização e na resolução do conflito apresentado no seu conto.

Deste participante, inferimos que, da mesma maneira que os demais, encontra-se no período do pensamento por complexos, como esperado. Em geral, o participante confundiu algumas informações. Demonstrou em seus textos uma dificuldade em organizar as informações. Seus textos e suas falas ficaram, de certa forma, incompletas.

Participante Nathalia

Sobre os gêneros biografia e autobiografia Nathalia respondeu que a primeira “conta a história sobre o autor e o livro dele” e a segunda é “falar da própria vida”. Sobre o formato do texto, Nathalia disse que deve conter “as coisas mais importantes”. O texto autobiográfico de Nathalia (Anexo 2) apresenta falhas, pois não trás fatos importantes de sua vida, apenas coisas que gosta ou não e os dados pessoais. O texto biográfico (Anexo 8) sobre a vida do pesquisador, está desestruturado, pois começa pelo nome e data de nascimento, logo em seguida conta um fato distante e depois volta a um fato da infância.

Suas falas quanto ao gênero notícia são que “é falar quantas pessoas que morreram, essas coisas”; “falar sobre o que aconteceu”. O objetivo da notícia foi definido como “pras pessoas saberem o que está acontecendo no mundo” e continua “deve ser noticiadas coisas do passado”.

Sobre o que deve conter em uma notícia disse que “tem que ter o nome do repórter, falar onde ele está”; “tem que saber o que aconteceu”. Em relação à pirâmide invertida como estrutura de uma notícia disse que “isso mesmo, tipo um acidente, primeiro fala o lugar e depois que deu a batida e o

carro rodou”. O texto de Nathalia (Anexo 19), foi bastante resumido e não apresenta o modelo de pirâmide invertida.

Referente à reportagem, Nathalia somente respondeu depois da leitura do texto sobre este gênero, e disse que “tem que ter um emissor, estava escrito”. O Texto de Reportagem de Nathalia (Anexo 28) não cumpre as características do gênero e apenas resume os fatos. Não constam perguntas, respostas e pareceres dos envolvidos.

O conto foi definido por Nathalia como “é uma história que é imaginada por uma pessoa, que tem personagem e essas coisas”. O seu próprio conto (Anexo 16) apresenta uma história bem estruturada, com personagens e algumas características de um conto, no entanto, o momento do equilíbrio foi muito breve.

Nathalia demonstrou falhas na execução do texto e nas falas. A participante conseguiu definir razoavelmente o que é um conto, mas na hora de escrever um conto, por exemplo, houve falhas estruturais, assim como o gênero reportagem. De maneira geral, ela soube falar melhor o que é cada gênero do que escrever um texto.

Participante Tiago

As respostas de Tiago quanto a autobiografia e biografia foram “Autobiografia? É pra quem é surdo?” e depois de explicado ele respondeu que “é quando fala da sua própria vida”. Sobre biografia disse “alguém que escreve da vida do outro”. Sobre as características do texto, foi perguntado em que ordem deveria ser escrito e ele afirmou que em ordem “alfabética”.

O texto autobiográfico (Anexo 3) de Tiago apresenta deficiências, no entanto, começa pelo nome e idade, logo em seguida apresenta as coisas que gosta de fazer, relata sobre sua cachorra e o que queria ser quando crescer. O participante faltou na intervenção que foi solicitada a escrita da biografia.

Quanto ao conceito de notícia, Tiago disse que “tem que trazer notícias, esportes”; “tem que perguntar, perguntar o porquê” e define notícia como “é quando fala das coisas, o que aconteceu, se tem repórter” e afirma que o objetivo “é anunciar pros outros” e reitera, “coisas do passado”. Seu texto

relativo à notícia (Anexo 22) apresentou falhas, pois continha informações erradas e pouquíssimos detalhes.

Sobre o gênero reportagem, Tiago disse que “tem que ter o repórter, tem que ter o microfone, tem que ter um canal”. Quando questionado sobre a diferença entre notícia e reportagem disse “a notícia e a reportagem não tem nenhuma diferença”. Quanto ao seu texto (Anexo 26), o mesmo apresenta algumas falhas, pois não apresenta os diálogos, perguntas, respostas e mostra-se confuso.

O gênero conto, para Tiago, “é uma história que não existiu”. O texto produzido por ele (Anexo 13) é uma reescrita de “João e o pé de Feijão”. O texto apresenta um formato de conto, porém por ser uma reescrita, carece de alguns detalhes no início do texto.

Este participante apresentou uma grande carência de detalhes em seus textos. Houveram muitas falhas. O participante foi o mais faltoso entre todos, o que podemos atribuir a falta de compreensão dos conceitos explicados.

Por fim, como era esperado e que discutiremos a seguir, todos os participantes da pesquisa demonstram maior domínio da fala a respeito dos gêneros textuais, especialmente depois das intervenções, todos conseguiram, de maneira simples definir os conceitos, mas na prática não conseguiram contemplar o que era específico de cada gênero. E assim lembramos que Vygotski afirma que o pensamento conceitual somente é possível na adolescência e, se possibilitadas as condições necessárias. Lembramos também que o domínio da fala e da escrita se dão de formas diferentes, sendo a escrita um processo muito mais complexo do que a fala. Para Vigotski “ a comunicação mediante a escrita se apoia nos significados forais das palavras e requer um numero muito maior de vocábulos que a linguagem oral para transmitir a mesma ideia” e continua o autor “a linguagem escrita, ao excluir a entonação e o conhecimento do sujeito, é obrigada a utilizar muito mais palavras e usá-las com precisão. A linguagem escrita é a forma de linguagem mais elaborada” (VYGOTSKY, L. Pensamiento y lenguaje: nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Paidós, 1995).

CAPÍTULO 5 – SÍNTESE FINAL DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é realizar uma síntese final da discussão sobre as implicações da apropriação de conceitos para o processo de desenvolvimento pensamento conceitual, considerando os dados coletados na pesquisa e que apresentamos anteriormente nesta dissertação.

Podemos perceber a partir do exposto, que as falas e textos dos participantes nos apresentam a possibilidade de expressão do pensamento por complexo, conforme aponta Vigotsky (2014) e devemos ressaltar que já era esperado que tal fato ocorresse, dada a faixa etária de 10 anos de idade e nível de escolaridade dos participantes, ou seja, dada a situação social de desenvolvimento dos sujeitos, conforme esclarece o autor. Bem como, o fato de trabalharmos duas formas de linguagem de signos nas intervenções, quais sejam linguagem oral e linguagem escrita, sendo que a linguagem escrita, conforme salientamos, apresenta-se mais complexa e demanda mais tempo para a sua aprendizagem e pleno desenvolvimento junto aos sujeitos participantes da pesquisa.

Neste momento, discutiremos as implicações da apropriação e a qualidade da apropriação dos conceitos veiculados no processo de intervenção e suas implicação na objetivação dos sujeitos participantes, tendo em vista discutir o desenvolvimento do pensamento dos mesmos, sendo que, para a análise e discussão dos dados, recorreremos aos pressupostos histórico-culturais de compreensão do processo de desenvolvimento do pensamento, discutidos, principalmente por Vygotski (2014).

Resgataremos as diferentes etapas do processo de desenvolvimento do pensamento humano, segundo a teoria histórico-cultural, visando discutir o processo de desenvolvimento do pensamento dos participantes da pesquisa e salientamos, dada a complexidade do objeto, nosso esforço intelectual coletivo (pesquisador e membros do GEIPEE), para a compreensão deste objeto eminentemente humano, o pensamento, ainda que inicial e introdutória, oferece possibilidades para compreendermos o processo de desenvolvimento do pensamento humano pela via da apropriação dos conteúdos escolares e, no caso específico, exemplificando esse processo a

partir da apropriação dos conceitos relacionados aos gêneros textuais trabalhados com os participantes durante os encontros de intervenção e também considerando a sua participação na escola e na sala de aula.

Iniciamos nossa reflexão lembrando que Vygotski (2014) define que o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual passa por três fases: pensamento sincrético, pensamento em complexos e pensamento conceitual. Sendo que, as duas primeiras fases se dividem em outras etapas. Na fase sincrética do pensamento, a criança passa pelo período de ensaio e erro, organização do campo perceptual e os subagrupamentos. Na fase do pensamento por complexo, são definidas cinco etapas: complexo associativo, por coleção, em cadeia, difuso e pseudoconceitos e, por fim chega-se ao pensamento conceitual, fase mais desenvolvida do pensamento humano.

Vygotski (2014) em seu estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na escola relata ser muito importante a investigação científica do assunto, dada a sua importância para a educação, no entanto, conforme constatamos, há, ainda hoje, grande escassez de trabalhos que buscam investigar na prática a formação de conceitos, tarefa que nos dispomos a realizar nesta pesquisa de mestrado, ainda que na forma de primeiras aproximações acerca desse objeto, dada a sua complexidade.

Vygotski (2014, p. 183) afirma que

O desenvolvimento do conceitos científicos de caráter social transcorre sob condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação maduram as funções psicológicas superiores da criança, com a ajuda e a participação do adulto. Na esfera que nos interessa, isso encontra sua expressão na crescente *relatividade* do pensamento causal e no fato de que o pensamento científico da criança avança até alcançar um determinado nível de voluntariedade, nível que é produto das condições de ensino.

Tal cooperação entre o professor e a criança possibilita a entrada dos conceitos científicos na zona de desenvolvimento iminente em relação aos conceitos espontâneos (aprendidos para lidar com o cotidiano), o que possibilita que os conceitos espontâneos sejam uma forma de preparação para que a criança, ao adentrar na escola, possa apropriar-se dos conceitos científicos, históricos, literários e outros conceitos sistematizados e, desta forma, avançar no desenvolvimento do seu pensamento.

Vigotski (2014) nos lança algumas perguntas, cujas possibilidades de resposta, discutiremos em seguida. O autor questiona como se desenvolve o conceito científico na mente da criança que está em processo de aprendizagem escolar, e como se relaciona o processo de ensino e aprendizagem com o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos na consciência da criança.

Para Vigotski há uma escola da psicologia dizendo que o conhecimento científico não tem nenhuma história interna, não passa por nenhum processo de assimilação, sendo que esta escola defende que o conceito chega à criança de forma acabada, por meio do contato com o adulto. O autor tece críticas à essa visão por mostrar-se inconsistente e na compreensão de Vigotski (2014), um conceito vai muito além da soma de certos vínculos associativos formados pela memória, uma vez que o conceito é um ato real e complexo do pensamento.

Desta forma, um conceito não pode ser aprendido por meio de simples memorização, vez que as crianças em idade escolar memorizam e repetem conceitos aprendidos na relação com o professor, no entanto, no plano psicológico, a apropriação de um conceito, para ser efetiva, deve ser um ato de generalização do pensamento.

Salientamos que os conceitos evoluem com o significado das palavras e o conceito surge à criança no processo de aprendizagem, inicialmente de forma elementar, sendo que, à medida que a criança aprende e se desenvolve, o conceito transforma-se em generalização, alcançando, paulatinamente, esferas cada vez mais elevadas, culminando na formação dos verdadeiros conceitos, fator essencial no processo de construção e complexificação do pensamento.

Como foi descrito anteriormente, as intervenções referentes a cada gênero textual apresentado aos sujeitos, iniciavam-se com a pergunta se conheciam o conceito, sendo que em seguida o pesquisador, apoiado pelos membros do GEIPEE apresentava uma definição do conceito, o qual era devidamente explicado, seguido de discussão sobre o mesmo. Ao final da intervenção, era solicitado que os sujeitos participantes colocassem em prática, por meio de duas diferentes funções, verbalizando e produzindo um texto,

sobre o que acerca de determinado conceito ou conceitos veiculados na intervenção.

Vigotski (2014) afirma que a falta de consciência do próprio pensamento se manifesta em um fato fundamental que demonstra a característica da lógica do pensamento infantil quando a criança é incapaz de executar arbitrariamente uma operação, enquanto que espontaneamente demonstra ter capacidade. Neste caso, a criança consegue responder a uma pergunta utilizando a palavra ‘porque’, mas não sabe explicar o significado da palavra de forma intencional.

Durante o processo de intervenção, reconhecendo a necessidade de colocar os sujeitos em contato prático-teórico com os conceitos, realizávamos, sistematicamente, a seguinte estratégia metodológica: primeiro falando e discutindo sobre determinado conceito e, posteriormente, propondo a redação de textos a partir do conceito trabalhado.

Procuraremos expor os momentos que julgamos importantes de todo o processo de pesquisa, evidenciando os dados coletados, sejam aqueles referentes ao livro didático de Língua Portuguesa, como também dados coletados durante as observações da sala de aula objeto da pesquisa, como também, e principalmente, do processo de intervenção que implementamos junto aos sujeitos da citada sala de aula, no interior da própria escola.

Quanto aos conceitos de diferentes gêneros textuais apresentados aos alunos, bem como quanto aos procedimentos, vale esclarecer que durante a intervenção, que versou sobre autobiografia e biografia, utilizamos os textos do livro didático da professora e solicitamos que fizessem sua autobiografia e a biografia do pesquisador.

Para o gênero notícia o pesquisador, além de solicitar a leitura do texto do livro didático da professora, levou outras notícias e foi solicitado que os sujeitos reescrevessem uma notícia, levando em conta as características essenciais para a construção de um texto que se configurasse como uma notícia.

O gênero reportagem foi trabalhado a partir de uma reportagem transmitida no programa “fantástico” da rede globo de televisão, o qual acontece aos domingos e a maioria dos participantes costuma assistir,

conforme identificamos durante os encontros de intervenção e também utilizamos a proposta presente no livro didático da professora. O tema tratado na reportagem foi educação inclusiva.

A respectiva reportagem do programa fantástico foi devidamente gravada pelo pesquisador e transmitida durante a intervenção aos sujeitos participantes, os quais, depois de assistir, deveriam reescrevê-la, também levando em conta os atributos fundamentais desse gênero textual, a reportagem.

Quanto ao conto, foram lidos, durante os encontros de intervenção, os contos presentes no livro didático da professora, assim como outros três contos de outros livros sendo que, posteriormente, pedimos que os sujeitos participantes construíssem um conto.

Após assistir as filmagens, transcrever os dados e realizar leituras exaustivas das transcrições das intervenções, que encontram-se em anexo a esta dissertação, focando a investigação nas falas dos sujeitos, percebemos, considerando a relação entre as falas e as ações dos participantes, isso durante as intervenções, que o processo de desenvolvimento do pensamento em conceitos dos mesmos, de forma geral, encontra-se em movimento, no entanto, não temos evidências para afirmar a efetivação do pensamento conceitual propriamente dito, como já esperávamos, devido a situação de desenvolvimento dos mesmos e considerando a sua faixa etária e nível de escolaridade, tendo em vista que, segundo as proposições vigotskianas, o pensamento conceitual consolida-se somente na adolescência, constituindo-se a partir de estruturas mais elementares, desde o pensamento sincrético, passando pelo pensamento por complexos e suas várias fases, até chegar ao pensamento conceitual, estrutura complexa e superior de desenvolvimento do pensamento humano.

É possível afirmar, porém, que os sujeitos tiveram oportunidade de avançar no processo de apropriação dos conceitos que apresentamos e lhes ensinamos e que, nesse movimento de apropriação-objetivação, acreditamos que os mesmos encontraram condições para avançar no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, sobretudo no reconhecimento da importância das condições diferenciadas de ensino e aprendizagem

possibilitadas pelos membros do GEIPEE e com a orientação do pesquisador desta dissertação ao longo dos encontros de intervenção realizados.

Para Menchiskaya (1978), os conceitos se formam no seio da atividade de trabalho do ser humano, sendo assimilados durante o desenvolvimento individual, sendo que a fala é o instrumento fundamental para a transmissão e assimilação de tais conceitos. A assimilação de um conceito é sempre, ao mesmo tempo, um processo de formação e desenvolvimento dos mesmos, ou seja, são processos dialéticos e complementares e podemos afirmar que, tanto a linguagem quanto os pensamentos, estão em processo de construção e manifestação pelos sujeitos.

Há duas maneiras principais de assimilação de conceitos, sendo a primeira por meio da experiência pessoal e sem um ensino especial e acontece no cotidiano das pessoas, a outra, ocorre por meio do ensino programado. A primeira maneira oportuniza o conceito vulgar ou comum nas palavras de Menchiskaya (1978) ou conceitos cotidianos, nas palavras de Vygotski (2014). Já, o ensino programado e escolar, possibilita a apropriação dos conceitos científicos, sendo que tanto os conceitos cotidianos, como os científicos, inter-relacionam-se, entrecrocavam-se, complementam-se ou excluem-se no processo de construção e manifestação do pensamento.

Na escola a assimilação de conceitos científicos, segundo Menchiskaya (1978) começa com a explicação do professor, que mostra os caracteres essenciais do conceito para a criança. Muitas vezes os conceitos científicos, que serão ensinados pelo professor, já são de conhecimento dos alunos, porém, muitas vezes, com outros significados adquiridos pela criança no seu cotidiano. Para mudar esse conhecimento cotidiano é preciso haver um trabalho especial por parte do professor, no sentido de mostrar materiais objetivos e sensoriais como modelos para os alunos, assim como, utilizar de experimentos científicos, assim como leituras de textos e sua devida discussão, sempre respeitando o conhecimento prévio dos alunos, para ajudar a superá-los e chegar no conhecimento e pensamento científico sobre os fenômenos naturais, humanos e sociais presentes na realidade.

No caso de conceitos abstratos, é necessário recorrer a diversos recursos como modelos, desenhos, descrições e principalmente relatos, sendo

a condução do processo feita pelo professor, situação que envolve linguagem e conhecimento por parte do professor, sendo que a linguagem tem papel fundamental neste processo, como afirma Menchiskaya (1978).

Por isso quando se ensina um novo conceito é preciso recorrer a exemplos variados, para contrapor o conceito ensinado a outros conceitos já apropriados pelo sujeito (MENCHISKAYA, 1978). No caso das nossas intervenções, por exemplo, quando ensinamos aos sujeitos o conceito de notícia, apresentamos, também, o conceito de reportagem, contrapondo-os e diferenciando-os, assim como procurando semelhanças, todo esse trabalho qualitativo e diferenciado, para elucidar, da melhor maneira possível os conceitos e ajudar os sujeitos na apropriação e construção dos conceitos e, simultaneamente, na sua forma de pensar, considerando a sua objetivação, ou seja, a situação em que o conceito é internalizado e torna-se pensamento do sujeitos.

Salientamos que durante o processo de intervenção, após apresentação de modelos, sempre apresentávamos a definição científica do conceito, pois, assimilar um conceito é, ao mesmo tempo, aprender o que ele é o seu significado, mas também, o que ele não é e, neste processo, deve-se mostrar, ensinar e discutir os fenômenos ligados ao conceito, mas também fenômenos parecidos e não diretamente ligados ao conceito objeto de ensino, conforme orienta Menchiskaya (1978).

Na prática, Mechiskaya (1978) assevera que para utilizar um conceito é preciso conhecer as relações entre conceitos, pois assimilar um conceito é sobretudo, conseguir operar mentalmente, ou seja, abstrata e teoricamente, estabelecendo relação com outros conceitos. Para saber que um pássaro é diferente de um inseto, é preciso conhecer os dois conceitos, aproximando-os e diferenciando-os. Foi justamente dessa forma que procuramos trabalhar nas nossas intervenções e evidenciamos as situações de ensino dos gêneros notícia e reportagem, conforme já demonstramos, os quais, para os sujeitos, inicialmente definidos como iguais, requereram esse esforço na sua aproximação e diferenciação ao longo do processo de intervenção.

No caso de nossa pesquisa, perguntávamos, inicialmente, aos sujeitos, o que eles sabiam e/ou conheciam sobre cada um dos conceitos

apresentados e, após essa questão inicial, fazíamos a devida explicação sobre cada conceito a ser ensinado ou mesmo, retomado, pois todos foram objeto de ensino na sua de aula pela professora da turma.

Esclarecemos, no entanto, que o objetivo da pesquisa não limitava-se a ensinar o conceito, mas sim discutir o papel do ensino e, obviamente, do professor, no processo de ensino, para a apropriação significativa de um conceito ou conceitos em sala de aula, assim como, enfatizar a importância da escola na socialização, apropriação, desenvolvimento e aplicação dos conceitos construídos pelas diferentes ciências, com também pela filosofia, política, ética e outras objetivações humano-genéricas, no sentido de compreender as implicações desse processo no desenvolvimento do pensamento humano no plano do pensamento conceitual, pois o pensamento cotidiano, como salientamos, a criança o desenvolve na sua vida cotidiana e chega com ele bem desenvolvido na escola.

Os textos escritos pelos sujeitos participantes da pesquisa, segundo nossa avaliação, em geral, não apresentam apropriação efetiva dos gêneros textuais por nós veiculados nos encontros de intervenção; apenas o gênero textual conto apresentou melhor qualidade e poucas falhas estruturais, isso por parte da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa.

Em relação aos gêneros biografia, autobiografia, notícia e reportagem, percebemos que sua apropriação pelos sujeitos participantes, apresentou dificuldades, as quais evidenciaram-se na produção escrita, bastante elementar, dos mesmos e que apresentamos em anexo a esta dissertação.

As biografias e autobiografias elaboradas pelos sujeitos participantes apresentaram, em geral, uma desordem na apresentação cronológica dos fatos e poucos fatos relevantes da vida dos autores e do biografado. Em muitos textos pelos sujeitos produzidos, o foco permaneceu em fatos irrelevantes como sonhos, gostos e interesses pessoais. Quanto a ordem cronológica, muitos escreveram primeiro nome, data de nascimento e logo deslocavam-se para relatar um acontecimento atual, depois voltavam aos fatos antigos, sem um rigor cronológico.

Considerando tais situações, isso nos faz pensar que a apropriação dos conceitos não se efetivou significativamente ou seja, não possibilitaram a objetivação efetiva dos sujeitos, ou mantiveram-se no plano externo, sem a efetiva contribuição para a objetivação no plano do pensamento dos sujeitos, situação que consideramos, portanto, que não favoreceu o avanço qualitativo ou o quanto gostaríamos, do pensamento conceitual, dada a pouca qualidade de apropriação e objetivação efetivadas pelos sujeitos participantes do processo de intervenção e pesquisa.

Em tempo é importante salientar, segundo as reflexões de Duarte (1993) que os indivíduos não podem objetivar-se (construírem sua individualidade), sem apropriarem-se dos objetos culturais construídos pela humanidade, ou seja, os indivíduos não poderão pensar de forma humana, sem apropriarem-se das formas historicamente produzidas de pensar e, nesse sentido, o processo de apropriação-objetivação da cultura torna-se imprescindível e decorre das relações sociais e do processo educativo vivido pelos indivíduos e salienta o autor que a *"formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana"* (DUARTE, 1993, p.13) e que, em se tratando da ação educativa, também ela apresenta uma singularidade histórica e social, pois sempre se dirige a um determinado sujeito singular (o educando) e é conduzida por um outro sujeito singular (o educador) e acontece em determinadas condições singulares ou seja, tem uma existência dependente da história social.

Enfatizando a reflexão acima, afirmamos que o fato da não apropriação efetiva de determinados conceitos, pelos sujeitos participantes do processo, pode relacionar-se a vários fatores, desde a sua relação com a escola e com o conhecimento, por exemplo, até situações de falta de contato, ou mesmo um contato superficial com os conhecimentos, desde a família, como no grupo de amigos e também na escola e na sala de aula, tais como a falta de uma explicação sistemática pela professora dos conceitos presentes no livro didático, ou outros livros veiculados na sala de aula, ou mesmo em decorrência de um contato ou explicação superficial ou mesmo, profunda demais, à ponto de não atingir os estudantes, fatores de dificuldade para o processo de apropriação dos mesmos, dentre outros fatores históricos e sociais

que se apresentam na vida de cada sujeito, na sua família, na sua escola e na sociedade de forma geral.

Observamos que alguns conceitos do livro didático, nem mesmo foram apresentados pela professora em sala de aula e outros, quando apresentados, seus significados não foram devidamente explicados para os alunos, situação que identificamos nas observações em sala de aula e, além disso, identificamos que há uma certa padronização do processo de ensino na sala de aula, sem grandes novidades e motivações, sendo que algumas explicações são reproduzidas do livro didático e outras, eventualmente, feitas pela professora na lousa e de forma tradicional, enfatizando a cópia somente, fatores os quais tornam, em grande parte, pouco favorável ao processo de apropriação-objetivação dos conceitos veiculados na escola.

No entanto, em relação ao gênero conto, conceito melhor apropriado-objetivado pelos sujeitos, conforme foi possível identificarmos, conseguimos levantar dois momentos no livro didático ligados a esse gênero, uma explicação no próprio livro e ainda uma explicação, bastante clara, realizada pela professora, seguido da redação do conceito e suas características, também realizada pela professora na lousa, além da efetivação de leituras de contos durante as atividades em sala de aula, sobretudo na leitura diária com os alunos, fatores que evidenciaram o quanto uma atividade didático-pedagógica de qualidade e diversificada, tornou-se essencial para o processo de apropriação-objetivação do conceito do gênero textual conto, pelos alunos, conforme verificamos e, portanto, para a construção efetiva da qualidade do pensamento dos mesmos em direção à construção do pensamento conceitual.

Queremos enfatizar, portanto, finalizando nossas reflexões, a importância do trabalho educativo do professor na escola, como já ressaltamos nos capítulos anteriores, sobretudo pela sua atuação no processo de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos, literários, filosóficos, etc, pois é na escola que as crianças e jovens têm a oportunidade de avançar às apropriações cotidianas e, desta forma, desenvolver seu pensamento numa direção humano-genérica como aponta Duarte (1993).

Podemos afirmar que somente com uma escola de qualidade e que efetivamente socializa os conhecimentos sistematizados e cria as condições de apropriação-objetivação dos estudantes, que teremos condições de construir formas de pensar diferenciadas e, portanto, fazer avançar o pensamento conceitual dos alunos e, conseqüentemente, o seu processo de humanização, salientando que humanização refere-se a uma qualidade eminentemente humana e, portanto, jamais atingida pelos animais e que implica a apropriação principalmente da linguagem, das palavras, conceitos, símbolos e signos da cultura humana, elementos que engendram as condições ideais, através do processo educativo, para a construção do pensamento humano e conseqüente humanização dos seres humanos representantes da espécie homo sapiens, sendo que na sociedade atual, a escola torna-se o espaço fundamental para a maioria das crianças e jovens do nosso país, avançarem na construção qualitativa do seu pensamento e, nesse sentido, como temos afirmado, o professor torna-se sujeito essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novamente retomamos o objetivo geral desta pesquisa, qual seja analisar a importância dos conhecimentos científicos e respectivos conceitos para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental, bem como os objetivos específicos de: identificar os conceitos veiculados pelo professor em sala de aula e no livro didático; verificar se houve apropriação, por parte dos alunos, dos conceitos trabalhados em sala de aula pelo professor; e discutir, implementando um processo de intervenção com os sujeitos da pesquisa, as implicações da apropriação de conceitos na construção do pensamento conceitual dos estudantes e a importância da escola e do trabalho educativo do professor nesse processo.

Tais objetivos tiveram como fim responder a pergunta, já mencionada e lembrada agora, qual seja, se a escola realmente tem cumprido seu papel na transmissão dos conhecimentos clássicos e científicos que contribuem para a formação do pensamento conceitual dos estudantes.

Os conceitos, observados nas aulas da turma objeto da pesquisa na escola foram, autobiografia, biografia, notícia, reportagem e conto. Também tentamos compreender se o ensino de tais conceitos permaneceram na esfera dos conceitos cotidianos e pseudoconceitos ou avançaram para a condição de verdadeiros conceitos, sobretudo ao longo do processo de intervenção que realizamos com os 06 sujeitos, escolhidos da turma observada na escola.

Foi possível compreender que a escola tem sim papel fundamental no processo de formação do pensamento conceitual. Contudo devemos realizar alguns apontamentos quanto ao modo de trabalho adotado pelo professor na escola, sem, no entanto, desqualificar o trabalho educativo do professor na escola pois, como sabemos, nem sempre esse sujeito, o educador, encontra as condições favoráveis para o exercício da sua profissão, isso por inúmeros problemas e dificuldades desde as políticas educacionais, até a burocracia e o conservadorismo que toma conta da escola, como também problemas relacionados a sua formação inicial e continuada, como também problemas inerentes às famílias dos estudantes e dos próprios estudantes,

situações que formam uma miríade de problemas que se apresentam no interior da escola e que, obviamente, dificultam e/ou comprometem o trabalho educativo do professor na escola.

Como visto, as observações e análises revelaram, especialmente no que se refere ao livro didático e as aulas ministradas pela professora da turma observada na escola, que a apresentação e explicação dos conceitos, suas origens, características e finalidade, são limitados e pouco esclarecedores, desde o que se encontra no livro didático, como também na explicação realizada em sala de aula pela professora, situação que segundo nossa avaliação, se agrava, pois os conceitos veiculados naquela série, provavelmente, não serão veiculados na série seguinte, efetivando, portanto, uma lacuna no processo de apropriação conceitual dos estudantes.

Observamos que quando o livro didático apresenta o texto referente a determinado gênero textual, não há uma explicação sistemática, na maioria das vezes apresenta-se o gênero, sem a devida definição e explicação do mesmo de forma a esclarecer o significado dos conceitos e quanto aparecem no livro didático, apresenta-se de forma muito superficial.

Nas aulas, a professora se esforça no sentido de ensinar seus alunos e por isso, devemos reconhecer que talvez a falha no processo de transmissão de conceitos não esteja totalmente em sua forma de trabalho, mas sim em uma complexa trama que impossibilita um trabalho de qualidade em sala de aula, como já salientamos, desde questões ligadas ao sistema e políticas educacionais, até a situação da escola, da sala de aula e as condições de trabalho do professor, aliadas às condições precárias de vida dos estudantes e suas famílias, na maioria dos casos.

Enfim, nossa crítica a escola e a sala de aula, salientamos, de forma alguma se dirige aos indivíduos, seja o professor, sejam os estudantes, no entanto, para que seja construído um processo de ensino de qualidade, há que se repensar a escola e as condições de trabalho do professor, como também, as condições de vida e existência dos estudantes e suas famílias, de forma que a escola possa colocar-se ao lado desses sujeitos, compreendendo-os, para criar condições diferenciadas de ensino e aprendizagem na direção da humanização dos sujeitos dela participantes.

Salientamos que Viotto Filho (2014) tem defendido a transformação da escola atual em escola-comunidade, no sentido de transformar a escola por dentro e considerando as contradições nela presentes e enfatizando o papel protagonista dos professores no processo de transformação da escola, o qual, ao lado dos outros sujeitos, principalmente os gestores e seus estudantes, criar as condições para a efetivação de transformações na estrutura e dinâmica da escola atual, pela via da veiculação, discussão e estudo de teorias críticas na escola dentro dos grupos que já existem na escola, principalmente nas ATPCs, reuniões pedagógicas, conselhos e grêmios, na direção da efetivação de objetivações de natureza crítica desses sujeitos, no sentido de construção de consciências críticas e transformadoras na escola para a efetivação de uma escola-comunidade.

Como afirma Menchiskaya (1978), a apropriação dos conceitos abstratos, tais quais os observados nesta pesquisa, demanda um trabalho demasiado complexo e implica a utilização de variadas metodologias de trabalho. A metodologia que observamos em sala de aula foi, na maioria das vezes, a reescrita de textos por parte dos alunos, a partir de leituras de textos de cada gênero textual contidos no livro didático de Língua Portuguesa. O livro didático adotado pela escola aponta limitações nas formas de apresentação e explicação dos conceitos, conforme conseguimos avaliar ao entrarmos em contato com os seus conteúdos no que se refere aos conceitos concernentes aos gêneros textuais.

Os conceitos apresentados no livro didático não foram sistematicamente explicados nem no livro e nem nas aulas observadas na escola, sendo que é preciso esclarecer que o pesquisador não teve condições de observar todas as aulas realizadas pela professora da sala, então, não podemos afirmar, se em outros momentos houve explicações mais rigorosas, por parte da professora, dos conceitos de conto, biografia, autobiografia, notícia e reportagem que nos interessamos em estudar e trabalhar com os sujeitos da pesquisa. No entanto, é possível afirmar que, durante as intervenções realizadas pelo pesquisador e membros do GEIPEE, os participantes participaram efetivamente e, mesmo assim, não conseguiram resolver com qualidade por nós desejada, a tarefa a eles colocada, de escrever um texto

sobre cada gênero estudado durante as intervenções e nem mesmo conseguiram responder, com qualidade, questões relacionadas à compreensão dos conceitos junto a eles veiculados ao longo do processo.

Um exemplo claro da permanência dos sujeitos participantes no plano dos conceitos cotidianos, apresenta-se quando eles, na maioria das vezes, evidenciam apenas, após o devido estudo do conceito, as características externas ao conceito, facilmente memorizáveis, fato que não denota a devida apropriação e objetivação do conceito veiculado no processo, sendo que em outros momentos a mesma situação ocorreu, quando questionados sobre os outros conceitos veiculados nos encontros, fato que nos fez pensar na dificuldade de efetivar-se uma relação de apropriação-objetivação na escola atual, dada a grande fragmentação da escola, da sala de aula e das condições e metodologias de ensino, assim como, as situações sociais de desenvolvimento nas quais encontram-se os estudantes, muito aquém daquilo que se espera deles e que poderiam ter conquistado diante de condições ideais de aprendizagem e desenvolvimento escolar, fatos concretos e lamentáveis que encontram-se nas escolas de forma geral e, especificamente, na escola e na sala de aula observada para a realização desta pesquisa de mestrado.

Vygotski (2014) afirma que o pensamento por complexo tem como estrutura das generalizações fundadas por relações objetivas entre objetos e eventos, portanto nesta etapa, adquire maior grau de coerência e objetividade, pois vínculos reais são estabelecidos entre as coisas. Tais vínculos foram, de fato, percebidos ao longo da pesquisa, no entanto, não foi possível perceber uma compreensão para além da aparência dos conceitos, fato que responde a nossa questão inicial e aos nossos objetivos.

Analisando a importância dos conhecimentos científicos e respectivos conceitos para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, afirmamos, com base na Teoria Histórico-Cultural que é por meio da apropriação e objetivação de conceitos que o pensamento avança qualitativamente em direção ao pensamento conceitual. Compreendemos ainda que, como afirmou Vygotski (2012 e 2014) que o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual se firma na adolescência, desde que criadas as

condições sociais para isso, portanto, no caso desta pesquisa, o que encontramos foram indivíduos com a possibilidade de pensar por complexos, sem, no entanto, avançar qualitativamente na direção do pensamento por conceitos, isso por conta da sua situação social de desenvolvimento e em decorrência das condições objetivas de vida a aprendizagem, desde o interior de suas famílias e também na escola.

No entanto, precisamos ressaltar que os conceitos não estão sendo devidamente transmitidos, explicados e debatidos com os alunos, isso em decorrência de uma série de fatores gerais já citados e, especificamente, no caso dos sujeitos da pesquisa, em decorrência da qualidade questionável do livro didático e as formas de transmissão destes conceitos, bem como as condições precárias de trabalho do professor em sala de aula.

E, para finalizar, precisamos assumir a dificuldade em pesquisarmos tema de tamanha complexidade numa dissertação de mestrado e salientamos que fizemos o máximo de esforço intelectual, físico e emocional para a efetivação, da melhor maneira possível, deste trabalho e, neste momento de finalização, assumimos o compromisso de avançar em nossas pesquisas sobre o tema no futuro no plano de uma tese de doutorado e preencheremos as lacunas deixadas ao finalizarmos essa dissertação, a qual, apesar das dificuldades, certamente nos possibilitou lidar com um tema preponderante para a escola e para os indivíduos, qual seja, a compreensão do desenvolvimento do pensamento humano pela via da apropriação dos conhecimentos veiculados na escola, no sentido de qualificarmos, ainda mais, a escola e o trabalho do professor no processo de formação e humanização dos seres humanos na escola.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. **O Desenvolvimento Psíquico na Idade de Transição e a Formação da Individualidade Para-Si**: Aportes Teóricos Para a Educação Escolar de Adolescentes. 2013, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

BEZERRA, J. P. D. **Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola**: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2010. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 09 Ago. 2009.

DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar”. In: Cadernos Cedes. Campinas, vol. 71, número especial, p. 79-115, julho, 2000.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 1 ed, Editora Autores Associados, Campinas, SP, 1993.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FELIX, T. P. **Timidez na escola: um estudo histórico-cultural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. 1 ed. Editora Moraes. São Paulo, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências. Artes Médicas, Porto Alegre, 1987

LURIA A. R. **Curso de Psicologia Geral, Volume I** 2 ed. Civilização Brasileira, 1991.

LURIA A. R. **Curso de Psicologia Geral, Volume II** 2 ed. Civilização Brasileira, 1991.

LURIA A. R. **Curso de Psicologia Geral, Volume III** 2 ed. Civilização Brasileira, 1991.

LURIA A. R. **Curso de Psicologia Geral, Volume IV** 2 ed. Civilização Brasileira, 1991.

MALANCHEN, J. ANJOS, R. E. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013.

MARX, K. 2004 - **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2005

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica, 2011, 250 f. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru-SP.

MARTINS, L. M. **Contribuições da psicologia histórico cultural para a pedagogia histórico-crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012.

MARTINS, Lúgia Márcia. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica**. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 13, n. 52, 2013.

MENCHINSKAYA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. Buenos Aires: Grijalbo, 1978.

NATADZE, R. G. **A aprendizagem dos conceitos científicos na escola**. In: VYGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Psicologia e Pedagogia II*. Lisboa: Estampa, 1991. p. 27-34.

NUNES, R. L. **Atividade do jogo e desenvolvimento infantil**: Implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

NUNES, R.L.; VIOTTO FILHO, I.A.T. **A atividade do jogo no processo de construção da consciências das crianças na escola**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SANTOS, A. A. N. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) 167 pág – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 1 ed. Araraquara, SP. JM Editora, 2004.

SILVEIRA, Renê J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**-Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SMIRNOV, A. A. **Psicologia**. 4 ed. Buenos Aires, Editorial Grijalbo, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. Ícone Editora, São Paulo, 2010.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller**. Araraquara: Paco Editorial, 2014.

VYGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje: nueva edición a cargo de Alex Kozulin**. Barcelona: Paidós, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I, Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II, Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III, Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV, Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, 2012.

ANEXOS

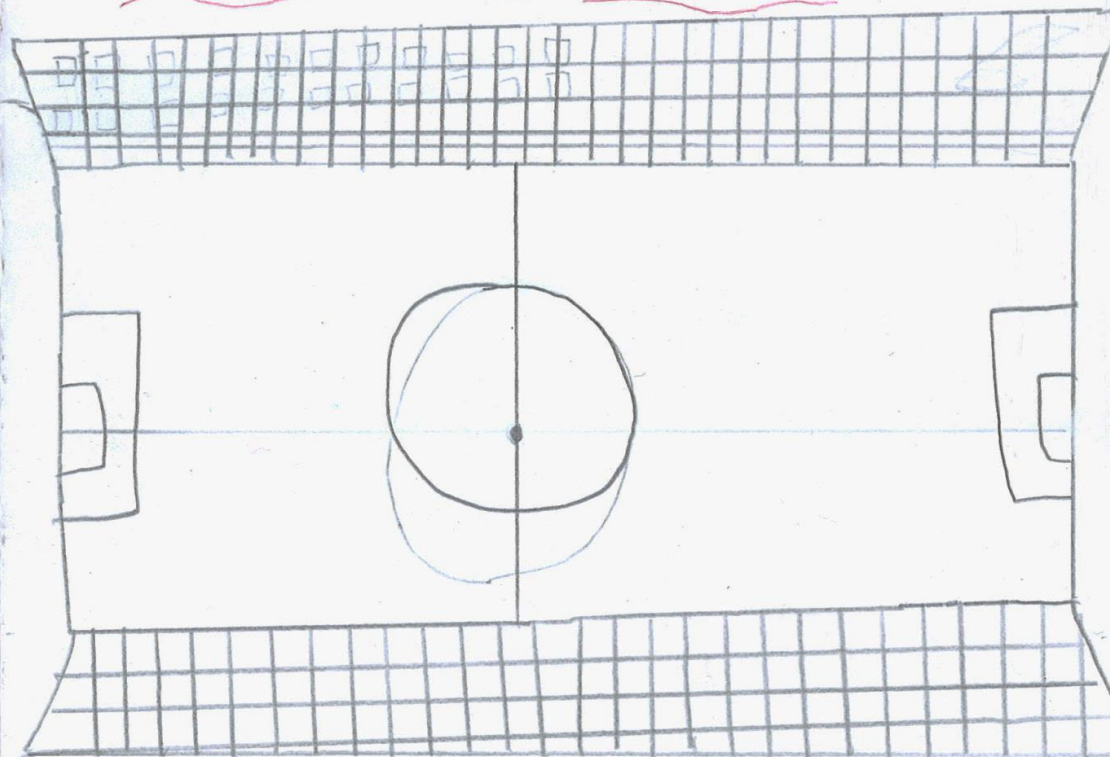
Anexo 1 – Autobiografia (Irineu)

Autobiografia de [REDACTED]

Meu nome é [REDACTED] Tenho 10 anos, nasci em Americana, Moro em Presidente Prudente, No estado de S.P, e gosto de jogar futebol e estudo na escola Catarina Martini no Centro. Também Moro no Bairro Lapajó. Fomos arriados no dia 4 de julho.

Desde o ano do 5º ano, eu moro com meus pais, Tenho 6 irmãos. Mais Moro com dois, um se chama, Mateus, Guilherme, Joel, Rigo, Jerrico, Thaurane.

E quando eu crescer quero ser jogador de futebol

Quando eu crescer

Anexo 2 – Autobiografia (Nathalia)

Autobiografia

Meu nome é [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]
tenho 10 anos, gosto de Matemática,
naci em Presidente Prudente, gosto de livros,
surfe, brico de queimada, naci 14/10/
2005, eu vou ter uma sobrinha em
agosto, tenho dois irmãos, eu tenho
muitos amigos, eu tenho uma loja, gosto
eu não quero estudar no Gernosinho,
não gosto da minha madrinha e meu
pai é ir para Disney.

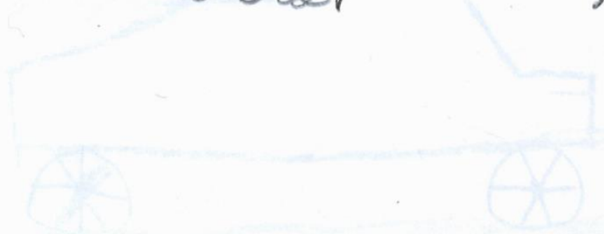
Anexo 4 – Autobiografia (Célio)

Autobiografia do ~~meu~~ [redacted]

Meu nome é [redacted] eu moro na Vila
Nova Prudente tenho 10 anos e nasci
01/01/2006/ eu gosto de brincar de pega-
pega, esconde-esconde, futebol e etc

Na escola eu sou quietinho
mas quando eu chego ^{em casa} a pior bagun-
ça jogo a bola no sofá jogo o tênis
para todo quarto e etc

Vou para rua brincar de Polícia
e ladrão eu gosto em ser médico, ou
policia e bombeiro.



Anexo 5 – Autobiografia (Cleuza)

Autobiografia

Meu nome é [REDACTED], tenho 10 anos e nasci em Marília, mas atualmente moro em Presidente Prudente - SP e gosto muito de ler livros de Guerra e etc...

Gosto muito de brincar de queimada, mas prefiro brincar na rua com meus amigos.

Estudo na escola E.M. Catarina Martins Antero. Nasci dia 28/09/2005, moro com a minha irmã. Já estudei na creche Walter Figueiredo.

Sou Brasileira, sonho em um dia poder conhecer Paris e New York.

FIM

Anexo 6 – Autobiografia (Vanessa)

Autobiografia de [REDACTED]

Meu nome é [REDACTED] tenho 10 anos, eu nasci em Presidente Prudente, estado de Sp. Gosto de brincar de ler e fazer varias outras coisas. Estudo na escola: Catarina Martins Citero. Faço aniversário a no dia 15 de agosto no ano de 2005. Moro com meu avô com minha avó meu pai e a sogra da minha avó. Meu sonho é ir para New York conhecer varios lugares.

Já estudei nas escolas: Valter Piquere da e Guarabara.

Quando crescer quero ser medica veterinaria ou medica pediatra.

Já tive varios amigos legais, i e isso e poucos, mas tudo bem.



Anexo 7 – Biografia (Célio)

Biografia
 Nome do meu professor e - i - Vinícios
 da Santos Oliveira 26 anos nasceu dia
 02/04/1990 sofreu um acidente de
 carro em 2008 a escola que ele estu-
 dou em: Carlos Castilho Colbral, Mourret
 arruda me fez estudar psicologia ele
 é ótimo nasceu em prudente se usa
 coréia forte para o Palmeiras
 faz pesquisa administrado e casado
 tem carro nome da mãe e Eleusa e do
 pai e Selis casado na unesp desde
 2010 a 2014, mãe tem 51 anos e o pai
 53, tem irmãos e irmãs no deles é Tiago
 se Natalia 17 anos Tiago 27 gosto do cor
 verde e odeia coritubos.

He -

Anexo 8 – Biografia (Nathalia)

Biografia

Nome: Vinícius dos Santos Oliveira, idade 26
02/04/1990 nasceu - Presidente Prudente
sofreu um acidente em 2008, fez
Estudo no Carlos Castilho Cabral e no Marist
faz faculdade de psicologia Unioeste, ele é
de São João do Rio Preto, Terceira Palmeiras, começou a usar
óculos com 6 anos de idade é casado
com a Vanessa, a mãe se chama
Gleyza tem 51 anos e o Pai chama
Celso tem 53 anos, a cor preferida é
Verde.

Anexo 9 – Biografia (Cleuza)

BIOGRAFIA.

Se CHAMA Vinicius dos Santos Oliveira, 26 anos, nasceu em 02/04/1990, já estudo no Deputado Carlos Castilho Cabral, Marrey Junior. Fez curso de Psicologia, Unesp, Faz Pesquisa de Mestrado. Nasceu em Presidente Prudente - SP. Casado: Vanessa, 29 anos, casou em 2.015. Mãe Cleuza, 53 anos. Pai: Celso, 53 anos. Irmã: Nathalia, 17 anos. Irmão: Tiago, 27 anos. Cor preferida: Verde. Torce pro Palmeiras. Tem bastante amigos. toca viola e violão. Fruta: Goiaba.

Anexo 10 – Biografia (Vanessa)

BIOGRAFIA DE VINICIUS

Ele se chama Vinicius dos Santos de Oliveira tem 26 anos ele nasceu dia 02/04/1990 na cidade de Presidente Prudente.

Estudou nas escolas: Deputado Carlos Castilho Cabral, Marei Junior, Cursou na faculdade de psicologia de 2010 a 2014 e estudou na Uneste.

Atualmente está fazendo curso de Mestrado em educação na UNESP.

Torcedor para o time do Palmeiras
Sua cidade civil é: Lages.

Sua mãe se chama Cleusa

Sua pai se chama: Celso, sua cor preferida: Verde, mora com sua esposa Vanessa. 29 anos. Gosta de jogar vôlei e basquete. Gosta de jogar e sofreu um acidente em: 2008.

Anexo 11 – Biografia (Irineu)

Biografia do meu professor

O nome dele é Vinícius tem 26 anos. Nasceu dia 02/04/1990 sofreu acidente de carro em 2008, estudou na escola MARCI e arruou muito. Estudou psicologia, tem palméiras nascidas em Presidente Prudente. Evidente é casado com Vanessa com 26 anos tem uma irmã que se chama Nathalia e tem 17 anos, e um irmão que se chama Thiago e tem 27 anos. Ele também faz curso de mestrado.

Ele gosta de tocar viola e violão o nome do pai dele é: Celso e a mãe Cleusa. Calça 42 faz faculdade de 2010 a 2014 na UNESP e faz pesquisa com Migo, e mais 4 amigos mais e escreve com a mão direita.

Anexo 12 – Conto (Vanessa)

O cachorro e o gato

Numa tarde bem ensolarada um cachorro brincava com um gato, em um parque, um parque bonito cheio de árvores, perdidas um parquinho bem colorido, o cachorro se chamava Tote e o gato Luk.

- Luk tá gostando de brincar comigo!

- Sim, vamos beber uma água na fonte.

- Claro, estou morrendo de sede.

O gato e o cachorro eram de rua, na esquina onde beber água, avistaram uma menina, que foi correndo machucar nele, viu que era cachorro de rua, correu para os pais e falou:

- Vamos levar eles mamãe e papai.

Os pais foram ver e viram que eram realmente de rua. Levaram o gato e o cachorro. E lá foram felizes.

Anexo 14 - Conto (Irineu)

O príncipe e a princesa

Era uma vez um príncipe e uma princesa.

Um dia a princesa doeu, e o príncipe ficou muito preocupado e foi urgente atrás da princesa, em uma carruagem.

O príncipe foi em todo lugar, e o príncipe ficou muito preocupado e falou:

— Será que eu vou perder a minha linda princesa.

Já estava ficando a noite e o príncipe resolveu ir em-lora para no outro dia, ele continuou a procurar a sua princesa.

No dia seguinte o príncipe foi em uma floresta e andou, andou até que achou uma pegada o príncipe seguiu as pegadas até que chegou em um buraco muito fundo e o príncipe disse:

— É agora será que eu vou perder minha linda princesa, os guardas pegaram rapidamente uma corda e amarraram em um deles.

Os guardas iam seguindo a princesa e quando ia de descordo, quando de repente o príncipe pegou a princesa e os guardas puseram o príncipe finalmente

Conseguiu ver sua princesa e ficou muito feliz.



Anexo 15- Conto (Célio)

Era uma vez uma raposa que
 estava com muita fome e
 viu uma fagulha, mas todos
 os animais eram iguais e ela
 chegou na toca e disse.
 - Depois eu fui ver a fagulha.
 Mas a fagulha era muito e disse.
 - Não cliquei na teia e depois todos
 vão comer a galinha e a fagulha.
 - Enquanto isso, minha mãe e eu
 fomos para a mata e em lá foram
 alguns de uma galinha e todos
 pagaram ela de muitas matas e de



Anexo 16 – Conto (Nathalia)

C. mulher e uma rã

Era uma vez uma mulher que estava com muita vontade de ter um filho e desejava que estivesse grávida.

E ficou muito feliz quando percebeu que estava com queda de cabelo e ficou muito assustada demais!

Quando ela acordou não sabia de nada, até que se passaram 5 dias e ela começou a se lembrar e foi até o médico!

Quando ela chegou ao hospital foi atendida pelo médico Gustavo, que começou a perguntar:

— O médico perguntou?

— O que você tem?

— Eu disse que estou grávida e estou com queda de cabelo!

— Então, ^{nome} e fazer um exame!

Depois de ver o exame ela ficou muito triste e com muito medo, pois que estava com câncer e estava já de alto risco.

C. mãe perguntou para o médico!

— Porque Gustavo, o que deve fazer?

— Você pode fazer um tratamento!

Passou um tempo ela fez o tratamento e foi curada e teve uma filha chamada Fabiana.

HOSPITAL



Anexo 17 – Conto (Cleuza)

Ruidos na floresta

Certo dia um grupo de escoteiros que estavam indo para um acampamento no meio da floresta, onde havia vários bichos, perigosos, na floresta havia várias árvores, flores e muito mais.

Montando sua barraca um deles escutou um barulho estranho:

— Ué, não ouvi isso?

— Não, não ouvi nada dos outros.

O menino ignorou, pois só ele havia escutado aquele barulho e continuou a montar sua barraca. Novamente o menino escutou o mesmo barulho. Foi atrás do barulho se distanciando mais do acampamento.

Tudo parecia sombrio, a única coisa de bonito eram as estrelas que estavam brilhando muito. Novamente o menino escutou o barulho, só que dessa vez ele estava sozinho e com muito mais medo do que antes. Foi aí que o barulho foi chegando mais perto dele.

No acampamento os outros sentiram sua falta, e foram atrás dele. Eles no meio do caminho escutaram o barulho que o menino havia falado para seu amigo.

— Ele comentou sobre esse barulho! — disse um deles.

— Porque não disse isso antes? — perguntaram a si.

— Porque eu pensei que era coisa da imaginação dele. — disse outro.

O dia amanheceu e eles não haviam encontrado o menino, eles estavam muito preocupados.

O garoto que estava estava ^{do} morrendo de sede parou para descansar um pouco e encontrou um rio, onde podia beber água.

Os outros também estavam com sede e de tão preocupados, debilitados esquecendo sua água no acampamento. Os que eles não sabiam que estavam no mesmo caminho que o menino.

O grupo de escoteiros também pararam para descansar e também encontraram o rio, que era o mesmo que o menino estava.

Eles se encontraram e voltaram juntos para o acampamento.



Anexo 18 – Notícia (Célio)

Menino é atacado por onça e
fica 6 dias para ser atendido

Um menino índio foi atacado por
uma onça brancando na floresta
da amazônica. Passou 6 dias viajando
em uma canoa pela iomazonas
para ter atendimento médico e sobreviver
depois de ~~passar~~ passar por uma ciru-
gia. O garoto tem 12 anos, mas estrutura-
se física de de uma criança de nove. Ele
sofreu fraturas nos ossos da face e parte
da ~~costa~~ ~~coxa~~ coxa e abdômen
avariada. O caso ocorreu na aldeia

Jarinal, no município de Eirunepé, a
criança ~~foi~~ foi atendida rapi-
damente e está em estado grave. A
mãe disse ~~que~~ que a onça tinha
1,70 m de comprimento e que sua mãe tinha
indicado uma estaca nela a on-
ça vai fazer uma cirurgia.

Anexo 19 – Notícia (Nathalia)

Um menino é atacado por uma onça e demora
6 dias para ser atendido.

Um menino foi atacado por uma onça na floresta
amazônica, ele demorou para ser atendido por 6 dias.
O garoto tem 12 anos e foi para o hospital muito
machucado, a tia do menino matou a onça com uma
estaca.



5^a ANO A

Anexo 20 – Notícia (Vanessa)

MENINO É ATACADO POR ONÇA
E VIAJA 6 DIAS PARA SER ATENDIDO

Um menino índio é atacado
por uma onça na floresta amazônica.
Esperou seis dias, para ter atendimento
médico, e sobreviveu por uma cirurgia.

O garoto tem 12 anos, mas tem a
estrutura física de criança de 9, sofreu
ferimentos nos ossos da face, uma parte
do couro cabeludo arrancado.

O acidente ocorreu na aldeia Jarinal
do município de Eirunepé, a 1.245 km sudoeste
de Manaus.

Os índios mataram a onça

Anexo 21 – Notícia (Irineu)

Menino é atacado por onça e vive
6 dias para receber atendimento
Médico

Um menino indio foi atacado por uma onça na floresta amazônica e estava brincando com seu amigo. Seu amigo conseguiu fugir, passou seis dias para ter atendimento médico e garoto tem mais estrutura física de uma criança de 10 anos. Ele sofreu fraturas nos ossos das pernas e teve parte do couro cabeludo arrancado. O caso ocorreu na aldeia Jarina I do Município de Irineu a 1.245 Km sudoeste.

Contem em um pronto-socorro de Manaus o menino passou por uma cirurgia na cabeça. A criança só sobreviveu por que a onça era um filhote.

Anexo 22 – Notícia (Tiago)

menino é atacado por uma onça
e sofre fraturas muito graves
o tio do menino conseguiu espantar
a onça furando-a com uma espingarda
e o menino conseguiu escapar, os
homens da tribo mataram a onça
eles também disseram que ele
estava brincando quando se dista-
nciou e foi atacado

Anexo 23 – Notícia (Cleuza)

Menino é atacado por onça e viaja 6 dias PARA RECEBER ATENDIMENTO

Menino Indígena foi atacado por uma onça, na Floresta Amazônica e viajou por 6 dias para ser atendido. Ele sobreviveu porque a onça era filhote. A criança tinha 12 anos, mas aparentava ter menos. O ataque de onça não era comum ali no lugar. A mãe escutou o grito da criança que estava brincando com seus amigos, se distanciou e foi atacado pela onça.

A enfermeira se chamava Luciana Ribeiro de Carvalho. A tia do menino furou o animal com um punhal.

Anexo 24 – Reportagem (Vanessa)

✱ [REDACTED]

Em uma reportagem, que eu vi um garotinho, de 9 anos tinha uma deficiência chamada (NANISMO). que não foi aceita na escola por causa da deficiência.

A mãe ligou várias vezes, e foi negada a vaga.

Já sua amiga que tinha filho sem deficiência ligou e achou vaga rapidamente.

Agora em 2016, foi criada a lei de inclusão. As escolas tem que ter, professores especializados e profissionais de apoio.

A escola teve que dar 20.000 de indenização. Só tem 1 cuidadora para 21 crianças com deficiências. Guilherme agora tem 22 amigos e outras salas. Em outro colégio

Anexo 25 – Reportagem (Irineu)

Um menino chamado Guilherme de 9 anos. Uma escola não queria dar vaga para o menino porque o menino tinha um a doença chamado Nanismo. A Mãe do menino pediu para uma amiga ligar para confiando para ela a vaga. A diretora não negou a vaga para a amiga da Mãe do menino. A Mãe do menino pois a escola na justiça a família do menino ganha 20 mil de indenização e hoje as escolas de 2016 tem que ter: professores especializados dos mediadores. Só tem uma cuidadora para 21 Crianças com deficiência. Hoje o menino foi para outra escola particular e tem 22 amigos

Anexo – 26 – Reportagem (Tiago)

Um menino deficiente que tem namorada presenciar
 escola a 3 anos e não encontra nenhuma
 a mesma fala que não ~~tem~~ namorada e
 como a mesma leira e esse tipo de
 discriminação e crime e hoje ele encontrou
 uma namorada mesma escola e meni-
 na fala que tem 33 amigos
 e ela recebeu indenização de
 20 mil reais. Ser escola tem que
 ter.

Professores
 especializados
 Profissional de apoio

Anexo 27 – Reportagem (Cleuza)

Fantástico

Um menino com deficiente procurou uma vaga na Escola onde não foi aceito por causa de sua deficiência (NANISMO)

A mãe ligou VÁRIAS vezes e foi negada. E quando uma outra mãe ligou e a vaga foi aceita, pois essa criança não tinha deficiência. Agora surgiu uma lei de Inclusão. A escola tem que ter: Professores Especializados. A escola teve dar um bom dinheiro (20.000) de indenização. So tem 3 cuidadora pra 26 crianças. "A escola tem que se adaptar ao aluno e não o contrario". Guilherme tem vários amigos "tenho 22 amigos" Diz ele.

Anexo 28 – Reportagem (Nathalia)

FANTÁSTICO

Em uma reportagem acotela um menino com 6 anos procura uma vaga em uma escola mas não tinha vaga e ele não foi aceito porque ele tinha nanismo.

A mãe do menino ligou 2 X e foi negada e a mãe pediu para a amiga ligar para a Escola para saber se o menino que não tinha deficiência fosse aceito e ele foi aceito. Por causa disso a Escola teve que pagar 20.000 reais.

A mãe tentou em outra escola e coregio e tem 22 amigos e outras salas.

Anexo 29 – Reportagem (Célio)

Conto de um menino que tinha nanismo e que a escola não aceitava ele, a amiga da mãe dele ligou para a escola e falou:

Tem vaga e a escola respondeu:

Sim, mas como a mãe dele ligou e negaram as escolas tem que ter:

— Professores especializados, profissional de apoio e a escola tem que ter 20, a ^{indicação} ~~indicação~~ ^{depois} ~~depois~~ tem 1 cuidadora para 27 alunos ele estuda em outra escola tem 22 amigos e outras classes.