



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Amanda da Silva Cuim

**A abordagem de gênero textual nos anos iniciais de escolarização:
um olhar ontológico**

São José do Rio Preto
2019

Amanda da Silva Cuim

**A abordagem de gênero textual nos anos iniciais de escolarização:
um olhar ontológico**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Maria Eliza Brefere Arnoni

São José do Rio Preto
2019

C966a Cuim, Amanda da Silva
A abordagem de gênero textual nos anos iniciais de escolarização : um olhar ontológico / Amanda da Silva Cuim. -- São José do Rio Preto, 2019
92 p. : il., tabs. + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Orientadora: Maria Eliza Brefere Arnoni

1. Gêneros Textuais. 2. Linguagem. 3. Mediação. 4. Dialética. 5. Escolarização anos iniciais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Amanda da Silva Cuim

**A abordagem de gênero textual nos anos iniciais de escolarização:
um olhar ontológico**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria Eliza Brefere Arnoni
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Prof. Dr. Mauricio dos Santos Matos
USP – Ribeirão Preto

Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
02 de setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar aqui minha gratidão às pessoas que foram grandes apoiadoras para a meu ingresso e permanência nesses anos de mestrado.

À Prof.^a. Dr^a Maria Eliza Brefere Arnoni, minha paciente e dedicada orientadora, que não mediu esforços para me guiar, com sua compreensão e dedicação, juntas conseguimos alcançar nossos objetivos e concluirmos a presente pesquisa. Não conseguirei aqui expressar o tamanho de minha gratidão e honra por tê-la em minha vida acadêmica. Obrigada!

Aos professores que aceitaram ser banca, obrigada pelas contribuições e sugestões, aos Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira e Prof. Dr. Mauricio dos Santos Matos.

À Prof.^a. Dr^a Adriana Juliano Mendes de Campos pelas considerações feitas na banca de qualificação.

A todos os docentes do Programa Ensino e Processos Formativos, gratidão!

Ao Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto, obrigada pela compreensão e paciência nesses anos com todos os discentes deste Programa.

Ao meu esposo Rafael, que firmemente me apoiou em todos os momentos de minha vida pessoal, profissional e agora acadêmica, que com sua paciência, dedicação, não mediu esforços para me ajudar, muitas vezes apenas dando colo, nos momentos de incertezas e angústias. Sua participação foi decisiva para que eu chegasse até aqui, meu eterno amor e respeito.

A meu filho, Carlos Eduardo, que desde o meu ventre, participou desta caminhada e, mesmo tão pequeno, me deu forças para seguir, meu amor eterno.

Aos meus pais, que desde sempre não medem esforços para me apoiar e guiar, pela paciência, amor e dedicação, obrigada!

À minha mãe Marisete, em especial, também professora da educação básica, obrigada por me mostrar o caminho da docência, você é minha eterna inspiração!

Aos meus amados Marco, Vanessa, Gabriel e Paloma, agradeço, imensamente, todo carinho e amor dispensados a mim!

À minha amiga irmã Iara, por me apoiar e torcer por mim! Obrigada sempre!

Às minhas amadas Paula e Priscila, por me apoiarem e acreditarem no meu trabalho.

À minha amada amiga Elimeire, que tanto fez e faz por mim, e juntas conseguimos vencer nesta batalha acadêmica, meu muito obrigado.

Às minhas amigas dialéticas, Alexsandra, Marcela, Patrícia e Verena, foi um imenso prazer conviver e aprender muito com vocês, sou grata pela nossa amizade!

RESUMO

A intencionalidade desta pesquisa é investigar a organização didático-pedagógica de atividades que objetivam o desenvolvimento do conceito de gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Selecionamos como objeto de análise o conceito educativo, ou seja, a organização metodológica do conceito científico de gênero textual no processo educativo, tendo a mediação dialética como categoria de análise, segundo a “Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.” que fundamenta a perspectiva ontológica da atividade educativa (ARNONI, 2014, 2016, 2017, 2018). Elegemos como objetivos: estudar os fundamentos ontológicos da linguagem, em especial, sua natureza social que reflete as relações sociais e veiculam o efeito das lutas sociais, numa sociedade organizada em classes sociais; compreender a linguagem das crianças como diversificação de gêneros textuais que expressam a natureza social de seu cotidiano; analisar a apresentação de *gênero textual* no livro didático (LD). Em relação aos gêneros textuais, apontamos os limites dos exercícios do LD, os quais dificultam e cerceiam a compreensão conceitual das crianças e apresentamos a proposição teórico-metodológica da M.M.D. como possibilidade do professor estudar e desenvolver o conceito científico de gênero textual, resgatando as ideias iniciais que os alunos trazem deste conceito, via linguagem cotidiana, valorizando-a (RESGATANDO), para, então, elaborar a questão problematizadora, pautada no conceito científico de gênero textual, que permita ao aluno estabelecer a contradição com suas ideias iniciais (PROBLEMATIZANDO), encaminhando o processo educativo para a sistematização do conceito ensinado, em que o professor discute conceitualmente a contradição, permitindo ao aluno superar suas ideias iniciais, via elaboração conceitual (SISTEMATIZANDO), potencializando, assim, a oportunidade do aluno expor suas ideias via elaboração de textos, em diferentes modalidades (PRODUZINDO). Explicitamos a relação pedagógica da mediação dialética entre professor e aluno, na perspectiva da ontologia do ser social, articulando dialeticamente - subjetividade e objetividade -, como elementos essenciais do processo educativo, gerando o movimento em espiral da produção do conhecimento (ARNONI, 2018).

Palavras-chave: Conceito educativo, Teoria Pedagógica e Metodologia da Mediação Dialética, Gêneros Textuais.

ABSTRACT

The intent of this research is to investigate the didactic-pedagogical organization of activities that aim the development of the concept of textual genres in the early years of elementary school. We selected as an object of analysis the educational concept, ie the methodological organization of the scientific concept of textual genre in the educational process, with dialectical mediation as a category of analysis, according to the "Pedagogical Theory of the Methodology of Dialectic Mediation MMD" that underlies the perspective. ontological analysis of educational activity (ARNONI, 2014, 2016, 2017, 2018). We chose as objectives: to study the ontological foundations of language, especially its social nature that reflects social relations and convey the effect of social struggles in a society organized into social classes; understand children's language as a diversification of textual genres that express the social nature of their daily lives; analyze the presentation of textual genre in the textbook (LD). Regarding the textual genres, we point out the limits of the exercises of LD, which hinder and limit the conceptual understanding of children and present the theoretical-methodological proposition of M.M.D. as a possibility for the teacher to study and develop the scientific concept of textual genre, rescuing the initial ideas that students bring from this concept, through everyday language, valuing it (RETURNING), to then elaborate the problematizing question, based on the scientific concept of textual genre, which allows the student to establish the contradiction with his initial ideas (TROUBLEMAKING), directing the educational process to the systematization of the concept taught, in which the teacher conceptually discusses the contradiction, allowing the student to overcome his initial ideas, via conceptual elaboration (SYSTEMATIZING), thus enhancing the student's opportunity to expose their ideas via text writing, in different modalities (PRODUCING). We explain the pedagogical relationship of dialectical mediation between teacher and student, from the perspective of the ontology of social being, dialectically articulating - subjectivity and objectivity - as essential elements of the educational process, generating the spiral movement of knowledge production (ARNONI, 2018).

Keywords: Educational concept, Pedagogical Theory and Methodology of Dialectical Mediation, Textual Genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Competências Específicas de LP para o EF.	24
Figura 2 Esquema da M.M.D	77
Figura 3 Coleção do Livro Didático "Buriti Mais Português" 2º ano do EF (anos iniciais)	80
Figura 4 História em Quadrinhos	84
Figura 5 Para compreender o texto	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Matriz Curricular curso de Pedagogia UNIVESP.....	31
Quadro 2 O gênero textual ao longo da história (BORGES, 2012).....	38
Quadro 3 Definição de Tipos e Gêneros textuais.....	43
Quadro 4 Correspondente curricular de Língua Portuguesa.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CNE Conselho Nacional de Educação

EF Ensino Fundamental

GPMMD Grupo de Pesquisa Metodologia da Mediação Dialética

HQ História em Quadrinhos

HTPC Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LD Livro Didático

LP Língua Portuguesa

M.M.D Metodologia da Mediação Dialética

MEC Ministério Nacional da Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 GÊNEROS TEXTUAIS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	17
2.1 “PCN” (1998) e “BNCC” (3ª versão, 2017)	17
2.2 A formação do professor dos anos iniciais da Educação Básica	27
2.2.1 Documentações oficiais na formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais da educação básica.....	28
2.3 Escola como locus formador.....	32
2.3.1 Gêneros Textuais	33
2.4 Gêneros e Tipos Textuais.....	41
3 LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: COLABORAÇÕES DE BAKHTIN, VIGOTSKI E ARNONI.....	46
3.1 Bakhtin (1997, 2006, 2009) e os Gêneros do Discurso	48
3.2 Vigotski (1993, 2001, 2007) e a abordagem da linguagem, em sua natureza social	55
3.3 Arnoni (2014, 2016, 2017, 2018) e a “Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.”	68
4 GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO DE ESCOLARIDADE	80
4.1 Análise do conceito de “Gênero Textual História em Quadrinhos” presente no LD do 2º ano	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

“O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa”. (LEONTIEV, 1978, p.86)

Debates promovidos pelos educadores da Educação Básica, a respeito do ensino da linguagem no Ensino Fundamental confirmam que as práticas educativas desenvolvidas não condizem com a realidade dos alunos e não têm favorecido o avanço adequado da proficiência dos alunos em Leitura e Escrita. Um dos aspectos que corrobora para mantê-lo, assim, são os modelos pedagógicos impostos pelos órgãos oficiais que se apresentam por meio das sequências didáticas que prescrevem a ação do professor e do aluno e se caracterizam como aprendizagem mecânica. Tais imposições enfraquecem tanto a capacidade de o professor elaborar uma aula, quanto a capacidade do aluno de aprender.

É comum, também, no meio acadêmico, a discussão sobre a questão metodológica do ensino da linguagem constantemente apontada pelos professores como dificuldade na alfabetização, o que é comprovado pelos baixos índices de aprendizagem das crianças, segundo dados divulgados pelas avaliações externas que recaem sobre a educação escolar brasileira, como o IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) e o IDESP (Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), dentre outros.

A literatura educacional e os manuais pedagógicos, usualmente, não informam a “maneira” ou “o como” o professor deve atuar para que os alunos compreendam as informações conceituais abordadas, ou seja, não apresentam orientações metodológicas adequadas para o professor se pautar quando ensina conceitos que os alunos desconhecem. E mais, determinam que sejam feitas perguntas, sem delimitar as etapas processuais e sem informar o que fazer com os registros parciais elaborados pelo aprendiz, ou seja, não explicitam os conceitos curriculares que o aluno deve passar a dominar; não potencializa suas ideias iniciais ou raciocínios reflexivos que constituem a aprendizagem, em direção ao conceito educativo; permanecendo somente transposição desarticulada do livro didático para a prática de sala de aula.

Decorrente de minha prática docente, em 2007, numa sala de 1º ano do ensino fundamental, numa rede municipal de ensino, passei a perceber que a

alfabetização representava um grande desafio profissional. Como a graduação e a formação continuada não proporcionavam subsídios teóricos e metodológicos para a alfabetização, as atividades eram guiadas por sites de internet, coleções de livros comprados ou emprestados e, muitas vezes, improvisadas via utilização de materiais oficiais, que traziam os gêneros textuais, sem conceituá-los e, assim, professores como eu apenas utilizavam o que estava no material, ensinando características dos textos, sem sua funcionalidade. No entanto, eram notórias as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos, apesar do trabalho com gêneros textuais, desenvolvido nas atividades em sala.

Pude verificar que os gêneros textuais na escola são tratados de maneira fragmentada, com ênfase nas suas características estruturais e de composição, gerando dificuldades em encontrar sua funcionalidade educacional, como mostram os PCN's:

(...) no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Este contexto despertou meu interesse pela área de pesquisa acadêmica, quando em 2013, frequentei as aulas do mestrado em Educação na UNESP de Araraquara, com o professor Francisco Mazzeu, na disciplina “Alfabetização e trabalho: Múltiplas Determinações”, em que o professor abordava os estudos de Marx, que dava suporte à minha prática e, a cada aula, uma nova descoberta, num mundo paralelo ao que vivenciava, porém, ainda em busca de um aporte metodológico que me permitisse exercer a docência segura de que estava ocorrendo, de fato, a aprendizagem efetiva e significativa pelos alunos, no que diz respeito à aquisição do substrato linguístico.

Continuei estudando, pesquisando, e então, em 2016, com a abertura do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos no IBILCE/UNESP, fiz uma disciplina com a professora Solange V. Lima D'Água, conheci os professores da linha de Tecnologia, Diversidades e Culturas e, no processo seletivo de 2017, entrei como aluna regular orientada pela professora Maria Eliza Brefere Arnoni.

Nos HTPC's – Horas de Trabalhos Pedagógicos - e nos planejamentos, as leituras sobre a questão de alfabetizar utilizando gênero textual suscitavam dúvidas, visto que a literatura que consultava remetia à necessidade de utilizar uma variedade significativa de textos; no entanto, não estabelecia critérios para uma seleção e nem meios para desenvolver suas relações com o processo de ensino e aprendizagem.

Esta situação educacional explicita a situação atual do ensino referenciado em textos no Brasil, comprovada pelas Avaliações externas, como IDEB (2017) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (2015) que apresentam dados demonstrando a necessidade de avanço em relação ao ensino de língua portuguesa em interpretação de texto, principalmente no ensino público que atinge as classes de trabalhadores.

Segundo o Relatório Nacional PISA (2015),

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). A média do Brasil na área de leitura também se manteve estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. (PISA, 2015)

Mesmo que se considere as limitações existentes neste tipo de avaliação, não se pode negar a existência de uma deficiência no ensino de língua portuguesa no nosso país.

Frente a isto, pensando sobre as dificuldades que surgiram em minha prática, elaboramos algumas questões que nortearam esta pesquisa:

- A apresentação de “gênero textual” nos documentos oficiais como PCN (Parâmetros Nacionais Curriculares) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular) permite ao professor conceituá-lo cientificamente?
- A formação inicial do professor da Educação Básica, via licenciatura em Pedagogia, desenvolve conceitualmente o “Gênero Textual” como base da alfabetização?
- O professor percebe a necessidade de compreender o conceito de Gênero textual para ensiná-los aos alunos, em processo de alfabetização?
- A organização do livro didático (LD) “Buriti Mais Português” permite aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental a elaboração inicial do conceito de gênero textual?

E, em relação aos procedimentos metodológicos, delimitamos, como *universo da investigação*, os documentos oficiais presentes na escola (PCN, BNCC, LD) no que se refere ao ensino do conceito científico de gênero textual nos anos iniciais no EF; como *objeto de análise*, o conceito educativo que propõe a organização metodológica do conceito científico de gênero textual no processo educativo e, como *categoria de análise*, a mediação dialética ancorada na linguagem na composição da relação pedagógica da mediação dialética que o professor estabelece como aluno, no desenvolvimento conceito educativo, via M.M.D.. (ARNONI, 2014, 2016, 2018).

Como objetivo geral desta pesquisa, pretendemos analisar a apresentação do conceito científico de *gênero textual* no livro didático, via *conceito educativo*. E, como objetivos específicos, pretendemos, a) estudar os fundamentos ontológicos do conceito de linguagem em Vigotski (1993, 2001, 2007) e Bakhtin (1997, 2006, 2009); b) explorar o conceito científico de gêneros textuais; c) estudar os *conceito específico* do gênero textual Histórias em Quadrinhos; d) examinar os *conceitos específicos* e depreender a finalidade/função da *linguagem* na apresentação do conceito dos gêneros textuais nos livros didáticos selecionados, segundo seu autor; e) identificar a contribuição da *linguagem como natureza social*, presente no processo educativo por meio da Metodologia da Mediação Dialética, segundo Arnoni (2014, 2016, 2018).

De maneira geral, a pesquisa foi delineada por momentos distintos e articulados, que atendem aos objetivos apresentados, via capítulos, abaixo apresentados.

Capítulo 1 Introdução - Apresentamos a formação profissional e inicial da pesquisadora, bem como a motivação para cursar a Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, a nível de Mestrado Acadêmico e o questionamento da presença oficial dos gêneros textuais nas salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujas discussões compõem os capítulos que seguem.

Na introdução também são apresentadas as questões que nortearam a pesquisa

Capítulo 2 - O entendimento de gênero textual nos documentos oficiais que tratam da formação inicial do professor da Educação Básica, como os PCN's e a BNCC, bem como de autores que se dedicam ao estudo da Língua Portuguesa,

numa perspectiva educacional, como Marcuschi (2002, 2010), Dolz e Schneuwly (2004, 2010), Bronckart (1999), Bazerman (2005), dentre outros.

Capítulo 3 - A natureza social da linguagem expressa nos gêneros textuais, fundamentada pelos autores clássicos, como Bakhtin (1997, 2006, 2009) e Vigotski (1993, 2001, 2007), como também este conceito de Linguagem na relação pedagógica da mediação dialética, desenvolvida por Arnoni (2014, 2016, 2018), em que aborda questões sobre o desenvolvimento intelectual do ser social.

Capítulo 4 - Análise do gênero textual “História em Quadrinho” no Livro Didático “Buriti Mais”¹ (2º ano do Ensino Fundamental), fundamentado em Arnoni (2014, 2016, 2018), acerca do conceito educativo, unidade da atividade educativa, desenvolvido na prática educativa, via Metodologia da Mediação Dialética, enriquecida por elementos relativos à linguagem presentes nos estudos de Vigotski (1993, 2001, 2007) e Bakhtin (1997, 2006, 2009).

Considerações Finais - As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, confirmam que a linguagem - gerada pela necessidade de os homens comunicarem-se entre si, posta trabalho, uma atividade essencialmente humana - constitui-se na base essencial do desenvolvimento cognitivo do ser social, ao gerar seus processos mentais superiores. E, devido estas propriedades, a linguagem constitui-se, também, na base do processo educativo, ao desenvolver a mediação dialética entre professor e aluno, veiculando e dialetizando o conhecimento entre ambos, via conceito educativo, por intermédio da M.M.D.

E, dentre as dificuldades que o professor se depara ao desenvolver a docência nos anos iniciais, em relação à ausência do conceito científico de gênero textual, em sua natureza social, citamos oficialmente a qualidade da formação inicial e da continuada; as legislações que determinam a grade curricular a ser seguida no EF; a presença determinante do livro didático, um elemento mercadológico, pautado no modelo burguês de aula, nos quais, apontamos como elemento consensual, o esvaziamento conceitual pela ausência de conceitos científicos em todas as dimensões de que envolvem a prática de sala de aula.

Esta situação é discutida no planejamento processual da atividade educativa, elaborada por Arnoni (2014, 2016, 2017), em especial, na 1ª Fase, dedicada ao desenvolvimento da profissionalidade da docência, em que o professor

¹ SANCHES, Marisa M. **Coleção Buriti Mais Português 2º ano**. São Paulo: Moderna, 2017.

se apropria de conceitos científicos, oriundos de áreas do conhecimento específicas que se articulam na composição da atividade educativa. A que produz os conceitos científicos a serem desenvolvidos com os alunos e a que produz os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o professor na organização metodológica do conceito científico a ser ensinado nos anos de escolaridade, independente dos níveis de ensino.

Os elementos teóricos e metodológicos presentes nesta organização metodológica, possibilita que o professor, conscientemente, transforme a linguagem formal do conceito científico em conceito educativo de gêneros textuais, adequando à sua prática docente na perspectiva da atividade educativa emancipadora.

2 GÊNEROS TEXTUAIS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Os Gêneros textuais são apresentados como *objeto de ensino* da disciplina de Língua Portuguesa e surgem na escola básica oficialmente via referenciais curriculares nacionais, como os PCN's (Parâmetros Nacionais Curriculares) e o mais recente documento, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). E, são apresentados nas formações continuadas como reuniões de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) ou HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), em que os professores têm contato com o assunto de maneira fragmentada.

Estes estudos são geralmente pautados em autores como Marcuschi, Dolz e Schneuwly, por meio de resumos de seus estudos, os quais exemplificam o assunto por meio de tópicos e, assim, o estudo das partes não correspondem à compreensão do todo e, neste sentido, o professor não depreende o conceito científico do gênero textual e, portanto, não estuda seus aspectos históricos, culturais e sociais.

Esse assunto exige um aprofundamento que demandaria tempo e espaço não condizentes com a delimitação desta pesquisa. Nesse sentido, as considerações aqui apresentadas têm por objetivo pontuar questões centrais relacionadas à discussão do conceito científico de gênero textual, tendo por base os documentos oficiais previamente selecionados.

2.1 “PCN” (1998) e “BNCC” (3ª versão, 2017)

Os materiais da BNCC (2017) e dos PCN's (1998) são documentos oferecidos por órgãos Nacionais aos professores da Educação Básica das escolas públicas, nos quais constam os objetivos, as habilidades e as competências de leitura e de escrita a serem aplicadas. Enfim, os documentos objetivam orientar professores do Ensino Fundamental quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa (LP), expondo procedimentos e estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, a fim de que os estudantes possam ser capacitados a ler, interpretar e escrever.

Os PCN's, implementados no ensino brasileiro na década de 90, constituem documento que não possui caráter de uso obrigatório, no entanto, é utilizado na formação dos currículos e organização dos municípios, Estados e da União, pois,

Segundo o entendimento do CNE, conforme dispõe o Parecer CNE/CEB nº 3/97: Os PCN's não dispensam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais que deverão fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional, nos termos do Artigo 26 da Lei nº 9.394/96 (LDB). O tema foi revisitado, quando da emissão da diretriz para o Ensino Fundamental, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº 4/98: Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional. De todo modo, cabe à União, através do próprio MEC o estabelecimento de conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum (LDB, art. 9º). (BRASIL, 2017, p.05)

No livro 1 dos PCN (1998) temos a seguinte afirmação,

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Nessa medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais *incluem orientações didáticas, que são subsídios à reflexão sobre como ensinar*. (BRASIL, 1997, p.61)

Neste trecho, o documento é apresentado como orientações didáticas sobre como ensinar, como subsídios para a organização e planejamento das aulas no Ensino Fundamental (EF), que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo, sem apresentar os fundamentos que subsidiam esta formação na sociedade atual, em que o cidadão é aquele que obedece as determinações impostas pela classe que está no poder (TONET, 2005, 2012), daí o aspecto ideológico que permeia o referido documento.

O livro 2 dos PCN (1998) é apresentado como específico de Língua Portuguesa, trazendo aspectos do ensino da língua materna,

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a *participação social efetiva*, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, *necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos*. (Grifos nosso) (BRASIL, 1997, p.15)

Nota-se a preocupação, na elaboração do documento, em relação ao ensino da língua oral e escrita como *prática social*, contudo, não há conceitos ou definições sobre estas modalidades de linguagem, gerando a multiplicidade de entendimentos, que tenham como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo, numa sociedade de classes. Explicitam-se, assim, as contradições plantadas pelo documento oficial, por não apresentar as referências bibliográficas de suas asserções. Trata-se de atitudes reiteradas oficialmente que, neste contexto, definem

a linguagem como a relação de comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno, como senso comum, diferentemente da concepção de Vigotski (1993, 2001, 2007), como considera Padilha (2013),

Assumindo que o *homem* passa do *estado de natureza* para o *estado de cultura* pela *atividade simbólica*, as *funções humanas*, denominadas por Vygotsky de *funções superiores*, são *constituídas nas relações entre pessoas*, ou seja, nas *relações interpessoais*. Nessas *relações* é que acontecem as possibilidades de cada pessoa *beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana*. A própria incapacidade de viver por conta própria ao nascer é condição natural da passagem do estado de natureza ao estado de cultura. *Inserido no meio humano, adquire-se a condição humana, portanto, cultural.* (Grifos nosso) (PADILHA, 2013, p.8)

Nesse sentido, a linguagem como natureza social não é definida apenas pela relação com o outro, mas pela transformação do homem biológico para o social, por sua imersão no meio histórico, cultural e social. Assim, é preciso que a escola considere, na formação do aluno, necessariamente, as funções psicológicas de cada um, em suas relações interpessoais.

Vigotski (1993, 2001, 2007) enfatiza a importância fundamental da linguagem como atividade simbólica responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores da espécie humana, o que a vivência escolar tem propriedade de realizar, via relações interpessoais, se os professores se apropriarem dos fundamentos linguísticos clássicos, dentre outros.

Entretanto, é necessário considerar as informações oficiais,

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da *articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino*. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o *sujeito da ação de aprender*, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a *Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola*, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o *ensino*, é, neste enfoque teórico, concebido *como a prática educacional que organiza a mediação* entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (BRASIL, 1997, p.25)

A tríade, definida no trecho acima, segundo o documento oficial, compõe-se de elementos e/ou variáveis que o professor deve considerar no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa na escola: o aluno, a língua e o ensino. Definindo, o aluno, como sujeito da ação de aprender, por agir sobre o objeto de conhecimento; a Língua Portuguesa, como objeto de conhecimento, tal como se fala

e se escreve *fora da escola*; a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente; o ensino, como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Uma primeira observação, apesar de o documento ser encaminhado para o professor, não se dirige a ele, trata-o como *ensino*, o que permite depreender que esta proposta retira sua essencialidade. Ainda na perspectiva do Documento, é o *ensino* quem estabelece a mediação, outro aspecto que merece atenção, devido à diversidade de sinônimos que o termo congrega, dentre os quais, o de “professor mediador”, como se o professor estivesse entre o conceito ensinado e o aluno, como informa a referida citação, não considerando a proposição de Arnoni (2018), em que a *linguagem*, como mediação dialética, estabelece a relação pedagógica entre professor e aluno, no desenvolvimento do conceito educativo, via M.M.D., na atividade educativa. Diante desta constatação, apontamos a necessidade de situar o professor como o terceiro elemento, por ser ele o responsável pela organização da *prática educacional*.

Assim, entendemos, primeiramente, que o documento oficial deve apresentar as referências bibliográficas que embasam cientificamente as informações que apresentam, caso contrário, torna-se um simples relato, em que as informações são vulneráveis, passíveis de interpretações antagônicas e equivocadas, no caso, em relação ao ensino e aprendizagem de LP.

E mais, segundo Vigotski (1993, 2001, 2007) e Arnoni (2014, 2016, 2017, 2018), autores que embasam nosso estudo, *a mediação é a relação sócio-pedagógica que se estabelece entre seres sociais, como o professor e o aluno, via linguagem no desenvolvimento do processo educativo*.

Padilha (2013) reitera esta concepção de mediação (VIGOTSKI, 1993, 2001, 2007 e ARNONI, 2014, 2016, 2017, 2018), ao citar Marx,

O processo não é de humanização apenas, mas de *hominização* – transformação do biológico do homem em cultural, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, cuja matriz marxista leva-me a citar o próprio Marx: “[...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo [o homem] modifica a sua própria natureza”. *Hominizar-se e fazer-se homem nas relações concretas de vida social, mediadas pela linguagem*, o que só é possível com outros homens, ou seja, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação e no domínio do social. (PADILHA, 2013, p.8)

Depreendemos, nos documentos oficiais, um cuidado demasiado com a questão *didática e um descaso em relação aos conceitos científicos*, fundamental no processo de ensino e aprendizagem, em que,

(...) esta ausência do referencial teórico dos termos básicos dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), por exemplo, leva o professor a comprometer-se com a educação escolar proposta pelo sistema político atual (...) (ARNONI, 2018, p. 24)

Nesse sentido, o professor sem embasamento teórico para avaliar o livro didático, posto oficialmente na escola básica, o reproduz, juntamente com a reprodução do sistema, o qual, ideologicamente, faz com que ele, o professor, sintasse culpado pelo fracasso dos alunos, algo enraizado em sua formação e que passa despercebido por ele. Por isso, a necessidade de o professor apropriar-se do conceito científico que irá ensinar e, também, dos pressupostos teórico-metodológicos que lhe explicam a organização metodológica do conceito científico a ser ensinado (ARNONI, 2018a). Segundo Arnoni (2018a), *conceito científico* pode ser compreendido como,

(...) o conhecimento histórico e socialmente produzido pelo homem, ao ser validado cientificamente, ganha o *status* de científico. Ele tem como unidade básica o *conceito científico*, universal e provisório, o que lhe permite superações. Neste sentido, é possível afirmar que o conceito científico expressa, *provisoriamente*, a superação das contradições que o homem depreende na atividade estabelecida pelo mundo do trabalho, na produção e na reprodução da sua existência material e espiritual, ou, intelectual, compondo o repertório cultural e intelectual da educação escolar, no desenvolvimento do intelecto. (ARNONI, 2018a, p.41-42)

É possível encontrar no PCN,

(...) sob o título “Gêneros discursivos”, em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. Embora não se tenha, neste documento, estabelecido exatamente quais gêneros seriam adequados para o trabalho específico com a leitura e com a produção de textos, isso não significa que devam ser utilizados indiscriminadamente. (BRASIL, 1997, p. 71)

É preciso destacar que, no trecho acima, o documento utiliza o termo *gêneros discursivos*, modo descrito por Bakhtin (1997, p. 262), “Evidentemente, cada enunciado particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 1997, p.262)

No PCN encontra-se os seguintes gêneros discursivos:

Gêneros discursivos: Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral: contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, *parlendas*, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras. *Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita*: receitas, instruções de uso, listas; textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem etc.); *quadrinhos*, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, slides, notícias, classificados, etc.; anúncios, slogans, cartazes, folhetos; *parlendas*, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.). (BRASIL, 1997, p.72)

O referido documento apresenta *gêneros discursivos e gêneros adequados para a linguagem escrita*, não utilizam a denominação gênero textual.

Aspectos encontrados em Bakhtin (1997):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso *são infinitas* porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (1997, p. 262)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelo MEC, pela Resolução CNE/CP Nº 2, 22/12/2017, em relação linguagem, prevê em seu artigo 14º:

I. Linguagens: a. Compreender as *linguagens como construção humana, histórica, social e cultural*, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; (Grifos nosso)

Ainda no artigo 14º:

e. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao *patrimônio cultural da humanidade*, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da *produção artístico-cultural*, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

O documento informa que o aluno deve compreender as linguagens e desenvolver o senso estético, porém, não informa a relevância destas ações, como práticas educativas, as quais que, “(...) exercem o papel fundamental de inserir cada ser humano no mundo simbólico ou cultural”. (Padilha, 2013, p.9). E, mais, que pelas *práticas educativas* o professor insere o aluno no ambiente educacional cultural e

simbólico, concorrendo para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, definidas por Vigotski (2001).

A BNCC, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), cita gêneros textuais no eixo Produção de textos, como ampliação do eixo Leitura/Escuta,

“(...) no eixo *Leitura/Escuta*, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo *Produção de Textos*, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p.87).

O trabalho com gêneros textuais propõe conscientizar os sujeitos do seu ‘ser-pensar-fazer’ e gerar um ‘saber-fazer’, informando o professor que o saber baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo. Assim, afirma que é *importante* os alunos se *apropriem* das *especificidades linguísticas*, *sem perder a visão do todo* a que estão inseridas e percebam que as particularidades têm sentidos construídos para determinados fins.

As competências específicas para o ensino de LP encontradas na BNCC (figura 1) para o EF:

Figura 1 Competências Específicas de LP para o EF.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8)

As competências de LP (Figura 1), definidas como conceitos e procedimentos, trazem nos itens 1 e 7, um encaminhamento similar ao que explicita a natureza social e ideológica do gênero textual, ao informar que a língua é um fenômeno cultural, histórico e social (item 1) e reconhecendo o texto com local de manifestação e negociação ideológica (item 7), não afirmando que a natureza da linguagem é de natureza social. Se a natureza social do conceito de linguagem fosse compreendida pelo professor, ele entenderia que a linguagem guarda a perspectiva ideológica da classe social que a utiliza, como as legislações oficiais, por exemplo, os livros didáticos.

Por outro lado, entendemos que a escola só é capaz de promover a mobilização no conhecimento do aluno se o processo educativo partir das ideias que ele já elaborou em sua vivência anterior, caso contrário, ele se torna uma construção sem alicerce, que não oferece elementos que permitam ao aluno realizar a aprendizagem conceitual, o que inviabiliza uma *“tomada de decisões pertinentes à vida prática e às suas relações sociais”*.

E, também, a expressão “pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, por não trazer o pressuposto teórico que lhe informa, torna-se senso comum, cujo uso depende da noção que o sujeito tem deste assunto. Nesse aspecto, para Tonet (2012),

A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e conflitivo – de todos os subseqüentes direitos civis, políticos e sociais. (TONET, 2012, p. 34)

E complementa,

Reconhecer as limitações intrínsecas da cidadania não significa, de modo nenhum, menosprezar a importância que ela teve e tem no processo de autoconstrução do ser social. Significa apenas reconhecer que ela integra necessariamente – ainda que de modo contraditório e tensionado – a sociabilidade regida pelo capital. De modo que cidadania, por mais plena que seja, jamais será sinônimo de liberdade plena (TONET, 2012, p. 34)

Nesse sentido e, em termos acadêmicos, os materiais pedagógicos pautados na legislação oficial que descrevem as tarefas do professor, sem conceituar cientificamente os termos utilizados e sem apresentar referências bibliográficas, considerando que o professor os domine, torna-se senso comum, em que o professor utiliza de acordo com suas possibilidades como leitor.

No entanto, o documento, afirma que é preciso que os alunos compreendam que as *linguagens* estão em constante mudança e que todos participam direta ou indiretamente do processo.

Tal proposta assume a centralidade do texto como *unidade de trabalho* e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao *uso significativo da linguagem* em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

O trabalho com gêneros textuais e linguagem propõe conscientizar os sujeitos do seu ‘ser-pensar-fazer’ e gerar um ‘saber-fazer’, informando o professor que o saber baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo. Assim, afirma que é *importante* os alunos se *apropriarem das especificidades linguísticas, sem perder a visão do todo* a que estão inseridas e percebam que as particularidades têm sentidos construídos para determinados fins.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o *texto ganha centralidade* na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um *gênero discursivo* que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os *gêneros*, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, *devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas*. (BRASIL, 2017, p.65) (Grifos nossos)

Nesse aspecto, ressaltamos que o documento considera que o professor dos anos iniciais estudou gêneros textuais profundamente em sua formação inicial, a Pedagogia e, portanto, sendo capaz de entendê-los conceitualmente e desenvolvê-los com os seus alunos. Entretanto, o documento não explicita a natureza social do texto, vinculando-o à classe social que o elaborou, assim como as teorias pedagógicas oficiais atuais que se voltam para esta finalidade. Daí, o professor

culpar-se pelos problemas ocorridos em sala de aula, como se fossem frutos de seu trabalho mal realizado, ou seja, como expressão de seu fracasso.

Para Arnoni (2018a), ensinar conceito científico é

(...) a única possibilidade de a educação escolar valorizar o acervo cultural que traz, em sua história, a origem e o desenvolvimento da atividade humana laborativa e educativa estabelecida pelo mundo do trabalho. Compreender o conceito científico, em sua totalidade, potencializa, ao homem, a compreensão de si, do ambiente e dele no ambiente - natureza e sociabilidade, numa totalidade complexa, estabelecida prioritariamente pelo mundo do trabalho. E, potencializa, também, a proposição de transformações, por ele, pretendidas. (ARNONI, 2018a, p.41-42)

No entanto, o fazer do professor é regulamentado por legislações, referenciais, emendas e diretrizes que prescrevem a rotina da prática, cujo uso gera acerto ou erro. Nesse contexto,

(...) os dados estatísticos das avaliações internas e externas apontam para a ineficácia deste modelo educacional, sem valorar o empobrecimento da escola pública, em todos seus aspectos, do material ao cultural e, em especial, no conceitual. (ARNONI, 2018, p.25)

Entendemos que o empobrecimento conceitual da escola pública, legalmente consolidado, é responsável pelo fracasso do processo educativo, cuja culpa recai sobre o professor e o aluno, ou melhor, sobre o meio em que vive. E, ainda, o aluno, por outro lado, assume o papel de agente do processo de aprendizagem sendo avaliado por meio de órgãos externos, onde o fracasso escolar já é contabilizado e esperado nessas avaliações.

2.2 A formação do professor dos anos iniciais da Educação Básica

Ao analisarmos as discussões a respeito de atividades com textos nas escolas, nota-se uma grande preocupação por parte dos professores, por não ser algo fácil de ser realizado. E, existe uma resistência por parte dos alunos frente às suas dificuldades de leitura e escrita; muitos encaram esse exercício como maçante e desestimulante, mas geralmente possuem facilidade em se expressarem oralmente.

Comumente a alfabetização pautava-se em cartilhas com textos fragmentados e desconexos, totalmente distantes da noção de *discurso*, visão embasada na teoria de Bakhtin (1997, 2006, 2009). Contudo, no contexto educacional atual, o *conceito de texto* foi aceito como a *base do ensino da língua portuguesa*, embora muitos educadores ainda não utilizem o texto em sua dimensão

discursiva. A esse respeito, Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que o ensino na educação brasileira forma leitores que retiram dos textos apenas informações básicas e simples.

E, nesse aspecto, o professor, antes de ser formador e ensinar um conceito ao aluno, precisa pesquisá-lo e estudá-lo, para entendê-lo, em sua totalidade complexa, o que lhe potencializa organizá-lo metodologicamente (ARNONI, 2018), e, assim, iniciar no processo educativo considerando o estado cognitivo do aluno. Trata-se, portanto,

(...) da *inclusão do professor* que, participando e se apropriando do conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade, constrói respostas concretas às suas necessidades como parte do gênero humano. (PADILHA, 2013, p.7)

É relevante asseverar que a inclusão do professor no contexto educacional se dá pela apropriação do conhecimento sócio-histórico e cultural que lhe permite compreender-se como ser social nesta sociedade excludente e, assim, incluir o aluno no contexto escolar, para que ele possa também apropriar-se do conhecimento sistematizado e socialmente produzido, objetivo da escola e direito de todos.

Assim, em relação ao professor dos anos iniciais de escolaridade, ele necessita de uma formação inicial que lhe permita estudar os fundamentos teóricos das áreas de conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais para compreender os conceitos científicos que ensina e os fundamentos que lhe ensina a ensinar, ou seja, uma metodologia de ensino que relaciona o processo de ensinar/professor com o processo de aprender/aluno, considerando o aluno como ser social que se faz na relação que estabelece entre sua subjetividade e a objetividade posta, sendo esta predominante.

No entanto, esses princípios ontológicos não são presentes explicitamente na legislação educacional que organiza a formação inicial, como discorreremos no item 2.2.1, a seguir.

2.2.1 Documentações oficiais na formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais da educação básica

Pela definição do parecer do CNE/CP/ 5/2005 (Conselho Nacional de Educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia), (reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006), no artigo 6º trata:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a *diversidade* e a *multiculturalidade* da *sociedade* brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: (...) i) *decodificação* e utilização de códigos de *diferentes linguagens* utilizadas por *crianças*, além do trabalho didático com conteúdo pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; (BRASIL, 2005, p. 21)

Tendo como princípio básico da docência (ARNONI, 2018b), a relação dialética que o professor estabelece entre distintas áreas de conhecimento que a sustentam, a que informa os fundamentos dos conceitos científicos a serem ensinados e a que informa os fundamentos de como organizar metodologicamente os conceitos científicos a serem ensinados, depreende-se uma não preocupação das diretrizes da Pedagogia em propiciar ao futuro professor o estudo dos conceitos científicos que serão desenvolvidos nos anos iniciais da educação básica, respeitando a autonomia pedagógica das instituições. No entanto, entendemos que o sucesso da aprendizagem depende sobremaneira do conhecimento histórico sistematizado cientificamente que o professor se apropria principalmente na sua formação inicial que,

(...) exige aprofundamento científico, resgate e sistematização de conceitos, bem como uma vivência acadêmica intensa, a partir da qual os universitários passarão a participar, mesmo quando ainda estudantes, da mobilização e produção do conhecimento científico, cultural e social, engajados na esfera de atuação de sua profissão. Socializar essa produção e conhecimento é tarefa de qualificação da formação inicial e continuada. (ARNONI, 2018b, p.8)

De acordo com o parecer CNE/CP/ 5/2005, cada Instituição de Ensino Superior, estabelece a sua grade curricular, seguindo os pressupostos definidos nos pareceres disposto pelo MEC (Ministério Nacional da Educação),

(...) conforme os Pareceres CNE/CES nos 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a *estabelecer bases comuns* para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País. (Grifos nosso) (BRASIL, 2006, p.5-6)

No Parecer do CNE/CP 009/2001 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, encontramos a seguinte afirmação:

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos. (Grifos nosso) (BRASIL, 2001, p.39)

Enfatizamos, neste trecho, a clareza da determinação oficial sobre a necessidade de a formação inicial garantir ao futuro professor o conhecimento dos “*conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam*” E, complementa, “*É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos*”.

Depreendemos, neste documento oficial, duas ações complementares e fundamentais para a docência, as quais determinam que: (a) o desenvolvimento do conceito científico (definido como conteúdo) nos anos iniciais de escolarização é de responsabilidade do professor; (b) a aprendizagem destes conceitos científicos é responsabilidade das instituições de formação dos futuros profissionais. E, por serem complementares, devem relacionar-se. No intuito de analisar como esses pareceres são operacionalizados, selecionamos a Grade Curricular do curso de Pedagogia da UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo) 2019:

Idealizado pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Ensino Superior, o Programa UNIVESP (...) em parceria com a Unesp, que é o curso semipresencial de pedagogia. (...) cursos de graduação das três universidades estaduais – USP, Unicamp e Unesp. (...) curso de graduação da UNIVESP, que ousa ao ampliar vagas com o uso de tecnologias e oferece aos alunos um nível de qualidade próprio da Unesp (...) A oferta de vagas de graduação na Unesp aumentou 21% com as 1.350 vagas oferecidas via UNIVESP (...) as vagas UNIVESP significam, ainda, uma expansão de 6,5% relativamente ao total de cursos de graduação das três universidades estaduais – USP, Unicamp e Unesp. Além disso, o número de vagas para pedagogia nas três universidades praticamente triplicou com o curso UNIVESP/Unesp, passando de 745 para 2.095. (Do Portal do Governo UNIVESP²)

² <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/aulas-de-pedagogia-univesp-unesp-comecam-na-segunda-feira/>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

Numa primeira leitura, é possível depreender, pela nomenclatura das disciplinas, a não preocupação deste curso de graduação em Pedagogia em ensinar conceitos das áreas específicas do conhecimento que compõem a Educação Básica. A esse respeito, Padilha (2013) considera que: “O esvaziamento do saber elaborado, fruto do pensamento pós-moderno, tem colocado em risco o aprofundamento das discussões sobre o cotidiano da escola”. (PADILHA, 2013, p.7)

Quadro 1 Matriz Curricular do curso de Pedagogia UNIVESP.

1º ANO			
1º Bimestre	CH	2º Bimestre	CH
Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação.	80	Teorias da Aprendizagem	80
Psicologia da Educação	80	Teorias do Currículo	80
Produção de Texto e Comunicação	40	Políticas Educacionais e Estrutura e Organização da Educação Básica	40
3º Bimestre	CH	4º Bimestre	CH
Matemática básica	80	Avaliação Educacional e da Aprendizagem	80
Didática	80	Inglês instrumental	80
Escola e Cultura	40	Metodologias para a pesquisa em Educação	40
Projeto Integrador para Licenciatura I			80
2º ANO			
5º Bimestre	CH	6º Bimestre	CH
Educação mediada por tecnologias	80	Sociologia da Educação	80
História da Educação	80	Filosofia da Educação	80
Projeto Integrador para Licenciatura II			80
7º Bimestre	CH	8º Bimestre	CH
Fundamentos da Educação Infantil I	80	Educação Especial e LIBRAS	80
Alfabetização e letramento I	80	Alfabetização e letramento II	80
Projeto Integrador para Licenciatura III			80
3º ANO			
9º Bimestre	CH	10º Bimestre	CH
Fundamentos da Educação Infantil II	80	Desenvolvimento de Materiais Didáticos para o Ensino	80
Letramento em LIBRAS para professores	80	Metodologias ativas de aprendizagem	80
Projeto Integrador para Licenciatura IV			80
11º Bimestre	CH	12º Bimestre	CH
Fundamentos e práticas no ensino de História	80	Metodologia para o ensino na Educação Básica	80
Fundamentos e práticas no ensino de Matemática	80	Fundamentos e práticas no ensino de Geografia	80
Projeto Integrador para Licenciatura V			80
4º ANO			
13º Bimestre	CH	14º Bimestre	CH
Organização do trabalho pedagógico	80	Educação de Jovens e Adultos	80
Fundamentos e práticas no ensino de Ciências da Natureza	80	Educação, corpo e arte	80
Projeto Integrador para Licenciatura VI			80
15º Bimestre	CH	16º Bimestre	CH
Gestão escolar	80	Educação em espaços não formais	80
Design Educacional	40	Educação Matemática	40
Trabalho de Conclusão de Curso			200
Estágio:			
· 100 (cem) horas de estágio em sala de aula, acompanhando o efetivo exercício da docência na Educação Infantil, bem como vivenciando experiências de ensino.			
· 100 (cem) horas de estágio em sala de aula, acompanhando o efetivo exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), bem como vivenciando experiências de ensino.			
· 100 (cem) horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola de Educação Infantil, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar.			
· 100 (cem) horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar.			
ATPA:			
· Será realizado por meio do TCC, com 200 (duzentas) horas de atividades dedicadas preferencialmente à problemática da inclusão e ao estudo dos direitos humanos, diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.			

Fonte: <https://univesp.br/cursos/pedagogia>

Uma das causas que o esvaziamento do saber elaborado causa no ambiente escolar, segundo Arnoni (2018b), é a presença oficialmente marcante do

material didático que determina o fazer do professor, retirando-lhe a possibilidade de ele, subjetivamente, “planejar teórico e metodologicamente o processo educativo para seus alunos reais” e objetivá-lo na prática educativa, considerando as ideias iniciais de seus alunos. E, nesse aspecto, o material didático desconsidera os saberes iniciais que os alunos já trazem de sua vivência, os quais são imprescindíveis no seu processo de aprendizagem escolar. Para a autora, um dos motivos dessa situação atual deve-se à opção institucionalizada por

(...) uma lógica utilitarista, em que a ênfase recai sobre os saberes da prática. Esta situação vem consolidando a implementação de um modelo aligeirado de formação inicial e continuada, movido pela deslegitimação do professor como profissional, este submisso ao currículo que determina os conteúdos disciplinares, concorrendo para o estabelecimento e a manutenção do hiato entre teoria e prática. (ARNONI, 2018b, p. 2)

Corroborando com esta reflexão, Moraes (2001, p.3) afirma que, atualmente, (...) basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Percebe-se pela análise feita neste tópico que o professor ao não ter uma formação sólida conceitual científica, coloca-se em questão também a sua formação intelectual, assim, concordando que o esvaziamento conceitual, que a educação escolar vem enfrentando, deve-se prioritariamente à formação inicial que não atende às necessidades postas pela profissionalidade da docência (ARNONI, 2018b), tornando-se necessário verificar como é apresentado o conceito de gêneros textuais nos materiais didáticos e referenciais curriculares.

2.3 Escola como lócus formador

A formação inicial do professor de Educação Básica em sua maioria não contempla o ensino de conceitos científicos das áreas do conhecimento, assim, é na escola que este profissional encontra a possibilidade de uma formação continuada, nas reuniões pedagógicas como os ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo).

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) n.9.394/96, afirma que a formação inicial e continuada dos professores é primordial para o avanço e melhoria da educação no Brasil. Na Resolução nº 02 de 1º de julho de

2015, do CNE, é definida as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação continuada, que é definida no Artigo 16,

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015). (Grifos nossos)

Mediante este artigo, tem-se uma referência do papel das reuniões pedagógicas como espaço de formação e reflexão sobre a prática docente, assim, uma possibilidade de estudar os conceitos científicos a serem ensinados, analisar os materiais didáticos propostos pelo sistema, possibilitando ao professor o conhecimento do que precisa ensinar cientificamente.

Assim, Amorim (2019) afirma que,

Acreditamos que analisar o agir do coordenador pedagógico pode contribuir com as discussões acerca da formação continuada, pois a constituição do agir profissional dele durante a HTPC pode contribuir ou não para o desenvolvimento dos professores. Assim, destacamos que os coordenadores também precisam de formação continuada, de prescrições claras e de momentos para refletirem sobre seu papel. (AMORIM, 2019 p. 31)

Devido a grandiosidade desta discussão, nos atentaremos em esclarecer que os HTPC e ATPC são de responsabilidade do Coordenador Pedagógico, figura responsável pela organização e execução dessas reuniões e, assim, como os professores de educação básica, sua formação inicial na maioria das vezes, não lhe dá subsidio para que possa formar o professor frente ao ensino de conceitos específicos a serem ensinados nas salas de aula do Ensino Fundamental.

2.3.1 Gêneros Textuais

Os materiais da BNCC (2017) e PCN's (1998) são documentos distribuídos por órgãos Nacionais aos professores da Educação Básica das escolas públicas, contendo habilidades e competências de leitura e escrita, com objetivo de orientar professores do Ensino Fundamental, em relação aos gêneros textuais, expondo-lhes procedimentos e estratégias para que possam desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, a fim de que os estudantes possam ser capacitados a ler, interpretar e escrever diversos gêneros textuais.

Os Gêneros Textuais, segundo Marcuschi (2012) expressam práticas sociodiscursivas com funções cognitivas, comunicativas e institucionais que subsidiam as situações de comunicação cotidiana e, podem ser considerados, como a forma prática da comunicação oral ou escrita. O sujeito, ao participar constantemente de situações comunicativas ou práticas sociais comunicativas, como um simples diálogo, um bilhete ou até um artigo científico, se estabelece socialmente, via estes construtos da utilização da língua, formando os gêneros textuais.

Nesse aspecto, ao ensinar os alunos a ler e a escrever, o professor sempre utiliza os gêneros, pois, toda maneira de comunicação cristaliza-se na linguagem, entendendo que “(...) há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.76)

Contudo, Machado (2009) nos alerta sobre a diversidade teórica infindável dos gêneros e suas variáveis presentes nos textos, o que representa dificuldade em relação à questão metodológica. Para se conceituar cada um deles, organizando suas especificidades e características, aconselha que,

(...) devemos primeiro ter algum conhecimento sobre o que eles são. Mesmo assim, seria possível efetuar um estudo dessas características a partir de um conjunto de textos intuitivamente classificados em gêneros diferentes, levantando suas características e construindo “modelos” que os caracterizam. A comparação de diferentes modelos poderia nos oferecer pistas para encontrarmos semelhanças e/ou diferenças que podemos não perceber de início, o que nos levaria a reformular os “modelos de gêneros” ou os “gêneros teóricos” inicialmente construídos. (MACHADO, 2009, p.129)

Assim, é imprescindível que o professor estude e se aproprie do conceito de gênero textual, compreendendo a complexidade que se expressa pela diversidade teórica dos gêneros, para compreender e “ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e que as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 78).

Para os autores, o professor, ao explorar a diversidade de textos, consegue aproximar o aluno de situações de produção de textos extraescolares, proporcionando-lhe uma compreensão dos gêneros textuais e seu uso na sociedade, além de facilitar o aprendizado de leitura, compreensão e produção textual.

Entretanto, se os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros formais, orais ou escritos, segundo Machado (2009, p.129), necessitam ser aprendidos sistematicamente sendo seu ensino uma responsabilidade da escola, que teria a função de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade.

Para Dolz (2010, p.40),

(...) um gênero é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos são dados de antemão. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural.

Nesse aspecto, Miller (2009) afirma que, ao compreendermos os gêneros socialmente, conseguimos explicar e interpretar a criação de alguns textos, pois, sejam *orais* ou *escritos*, permeiam as ações humanas e a maneira de agir no mundo, de acordo com os *saberes sociais* criados *culturalmente e historicamente*.

E, dessa forma, as atividades de linguagem entendem o texto como um objeto de ensino e pressupõem que sejam diversificados, que pertençam a gêneros diferentes, de forma a ampliar a experiência do aluno como leitor e produtor de textos, ou seja, de linguagem.

(...) o gênero, objeto de ensino, também é um instrumento cultural e didático. E, sobretudo, porque eles permitem o reagrupamento de uma variedade de textos disponíveis em funções de aspectos genéricos, tais como os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas. (DOLZ, 2010, p. 40)

Então, os gêneros textuais surgem nas salas de aula no ensino de Língua Portuguesa, como um instrumento didático ou *como megainstrumento didático*, segundo “o paradigma vigotskiano de gênero” (SCHNEUWLY, 1994; DOLZ, MORO e POLLO, 2001).

Por instrumento (DOLZ, 2010, p.44),

(...) nos referimos ao meio que o homem constrói para si, a fim de transformar a natureza. Da mesma forma, a transformação e o domínio dos processos psíquicos necessitam de instrumentos mentais. Assim, compreendemos o desenvolvimento humano como uma adaptação artificial, *mediada por instrumentos psíquicos* que transformam fundamentalmente as capacidades psíquicas. (Grifos nossos)

Nessa perspectiva, o autor, em sua definição, traz o gênero como um instrumento de natureza semiótica, construído nos esquemas cognitivos de cada indivíduo, via relações pessoais.

No entanto,

(...) há visivelmente um sujeito, o locutor do-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.(SCHNEUWLY, 2004, P.27)

Para o autor, desenvolvemos a ideia de gênero como instrumento para ação em situações linguísticas, com uma particularidade: ele é constitutivo de situações comunicativas, pois, para ele, sem romance não existe a situação de leitura e escrita deste gênero. Segundo o autor, “A maestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da maestria de situações de comunicação”. (SCHNEUWLY, 2004, p.52)

Nesse sentido, Bazerman (2006) afirma que os gêneros não representam somente formas de textos, e sim, *formas de vida*, maneiras de ser; seriam frems para a ação social, ambientes de aprendizagem, construindo sentidos, moldando o pensar humano, a comunicação e a interação social.

É interessante saber que a introdução do gênero textual no ensino brasileiro pautou-se no modelo de Genebra, que atendia às necessidades de como ensinar melhor e com mais eficácia. Para Dolz (2010), os gêneros tornam-se organizadores para o ensino da produção escrita e são considerados manifestação das práticas languageiras que “se caracterizam, ao mesmo tempo, por serem tipos estáveis de enunciados, produtos de sua história, e por seu caráter variável, dinâmico”. (p.41)

Marcuschi (2002) afirma que o surgimento dos gêneros textuais está diretamente ligado à sua função cultural e social, sendo utilizados em funções cognitivas, comunicativas e institucionais, sem visar questões estruturais e aspectos linguísticos. Defini-los formalmente, segundo o autor, é uma dificuldade, pois o uso dos gêneros textuais como práticas sociais, em seus aspectos pragmáticos e discursivos, do mesmo modo que surgem nas relações de uso sociais, podem desaparecer.

O gênero textual é designado a partir da funcionalidade em que é utilizado, Marcuschi (2002) afirma que surgem novas maneiras de discurso como videoconferências, e-mails, notícias em sites de internet, mensagens

virtuais via aplicativos de comunicação, entre outras. O autor afirma que a relação que os novos gêneros e os emergentes colocam sobre o uso da linguagem permitem redefinir conceitos centrais na relação entre oralidade e escrita. Acrescenta, ainda, que os gêneros que surgiram no último século em diversas mídias permitem formas comunicativas em contextos de hibridismo, que distancia a oralidade e a escrita da maneira *dicotômica*, muito presente em manuais de ensino da língua portuguesa.

Assim, os gêneros

(...) prefiguram as ações de linguagem possíveis: a existência de romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva “escrever um romance”, assim como o conhecimento e o controle do machado são condições necessárias da ação de cortar uma árvore. Por outro lado, há possibilidade de escolha do gênero (pelo menos, parcialmente) para, por exemplo, persuadir alguém a parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo. A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. (SCHNEUWLY, 2004, p.28)

É impossível haver comunicação senão por algum gênero. A esse respeito, Marcuschi (2002) considera que a comunicação verbal só ocorre por meio de um gênero textual. Trata-se, assim, de uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva que “Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua”. (MARCUSCHI, 2002, p.3). Para o autor,

(...) esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin (1997) que falava da transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe pré-existe, mas que pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares. O e-mail (correio eletrônico) gera *mensagens eletrônicas* que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes seus antecessores. Contudo, as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias, como se verá no estudo sobre gêneros emergentes na mídia virtual. (MARCUSCHI, 2010, p. 21)

Essa relevância talvez seja devido ao fato de se utilizar o conceito de gênero como parte do ambiente de ensino na atualidade, pois aparecem vinculados às necessidades socioculturais. Com o advento da tecnologia, pode-se constatar o uso de vários gêneros textuais no dia-a-dia da sociedade, que se adaptam às novas TIC's – Tecnologia de Informação e Comunicação, como exemplo, o e-mail, mensagem de celulares e aplicativos de comunicação.

Borges (2012, p. 121) considera que:

Ao longo da história ocidental, os gêneros textuais receberam diversas definições. Na Antiguidade clássica, os gêneros eram definidos de acordo com os elementos: forma (prosa ou verso), composição (expositiva, representativa ou mista) e conteúdo (subjetivo ou objetivo). Havia, então, três gêneros, o lírico, o épico e o dramático. Na Idade Média, a distinção referia-se à teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, distinção baseada no aspecto literário e no aspecto social, já que considerava o papel social ocupado pelos personagens na obra para poder classificá-la. Já no século 18, o modelo clássico proposto pelos gregos e assumido pelos renascentistas entra em decadência frente às revoluções que ocorreram nesse século. E, a partir do século 19, o estudo dos gêneros assume novas e importantes perspectivas com o surgimento da ciência da Linguagem, a Linguística. (BORGES, 2012, p.121)

Apresentamos, a título de ilustração, os teóricos que apresentaram novas perspectivas ao estudo dos gêneros.

Quadro 2 O gênero textual ao longo da história (BORGES, 2012).

a) Sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
b) Sociorretórica e sócio-histórica cultural (Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Amy Devitt);
c) Interacionista e sociodiscursivas de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart);
e) Sistemico-funcional (Halliday);
f) Sociorretórica de caráter etnográfico voltada ao ensino de segunda língua (Swales, Bhatia);
g) Análise crítica (N. Fairclough, G. Kress)

Fonte: Flávia Girardo Botelho Borges

Cabe ressaltar que os autores supracitados aceitam a linguagem como mediação nas práticas sociais, em que, “As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.73)

Eles informam que,

No que concerne às práticas de linguagem, o conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a *linguagem uma função de mediação*. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.72),

Os autores afirmam que a linguagem aparece no meio social de diversas formas, manifestando a capacidade do sujeito adaptar-se ao contexto e a

capacidade discursiva, além do domínio de ações linguísticos-discursivas, e consideram como hipótese “(...) que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.74)

Para Schneuwly,

A psicologia tende, em geral, a conceber a atividade do indivíduo como acontecendo entre dois polos: o sujeito, de um lado, e o objeto sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age de outro. (...) Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmite e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre os indivíduos que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. (2004, p.24)

Nesse aspecto, Rojo (2005) afirma que,

Segundo Bronckart (1997), é por causa da grande diversidade das espécies de textos que se manifestou, desde a Antiguidade grega até nossos dias, uma preocupação com sua delimitação e designação, que se traduziu na elaboração de propostas de classificação múltiplas, centradas, na maior parte dos casos, na noção de *gênero de texto ou de gênero do discurso*. Resulta que toda espécie pode atualmente ser qualificada em termos de *gênero* e que, portanto, todo exemplar de um texto observável pode ser considerado como pertencente a determinado gênero. (ROJO, 2005, p.189)

Nota-se que qualquer variável de texto se enquadra em algum gênero. É impraticável elencar e separar a diversidade que existe de gêneros textuais, já que

Chamamos de *texto* toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão de *gênero de texto* em vez de *gênero discursivo*. Enquanto, devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas. (BRONCKART, 1997, p.75)

Assim, podemos destacar a necessidade de a educação formal adaptar-se a esse contexto, como *lôcus* formador, através da ação social que exerce sobre os indivíduos, podendo criar situações comunicativas, pois os gêneros, segundo Marcuschi (2002), “(...) não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”.

Entretanto,

Bakhtin opta pelo termo gênero do discurso, definindo-os como tipos relativamente estáveis de enunciados ou verbal comum dos gêneros a que o autor se refere, é a relação dialética que estabelece entre os gêneros e os enunciados, ou seja, *olha os gêneros a partir de sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica) ao tomá-los como seus tipos históricos.* (RODRIGUES, 2005, p.163) (Grifos nossos)

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o ensino e aprendizagem escolar podem ser compreendidos com a teoria de Vigotski (1993, 2001, 2007) em relação aos conceitos espontâneos e científicos, retomando três ideias que podem definir o contexto de gênero.

A primeira ideia é dizer que os gêneros primários nascem (isto vimos na própria definição desses gêneros) na troca verbal espontâneas. Estão fortemente ligados à experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação à qual estão ligados de maneira quase indissociável, por assim dizer, automática, sem real possibilidade de escolha é o que mais os caracteriza – num nível muito pouco evoluído de desenvolvimento, isto é, precisamente antes da aparição dos gêneros secundários. Vygotsky descreve essa relação como sendo inconsciente e involuntária. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.33)

Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros primários de Bakhtin possuem dimensões como: interação, troca, funcionalidade imediata de gênero, uma unidade, pouco controle de ação linguística.

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema do ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.30)

É preciso salientar o que envolve os dois gêneros (primário e secundário), são os enunciados verbais e a diferenciação ocorre pelo grau de elaboração e complexidade que se apresentam. Para o autor os gêneros discursivos nascem da necessidade de expressão humana.

Os gêneros secundários para Schneuwly (2004) possuem três particularidades: “a) modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado” (p.30) – contextos linguísticos definidos e criados pelos textos – “b) modos de desdobramentos do gênero” (p.31) – seria a complexidade e autonomia de um gênero referente a uma situação imediata, mais a fala se enriquece – “c) (...) a gestão eficaz dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não

funciona na ‘immediatez’”. (p.31)” - seria baseado em diferentes níveis, de certa maneira autônomos, permitindo a decisão em relação ao gênero.

2.4 Gêneros e Tipos Textuais

As definições de gênero e tipos textuais na escola ainda não são claras tanto para os docentes quanto para os discentes. A esse respeito Marcuschi (2002) apresenta algumas distinções:

Vejamos aqui uma breve definição das duas noções: (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p.5)

Nessa visão é possível compreender tipos textuais como construções teóricas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Este aspecto não é muito compreendido nos meios escolares, já que a questão de gênero textual apareceu nas escolas brasileiras no final da década de 90, e os professores estão acostumados a seguir os padrões determinados pelos materiais didáticos e referenciais curriculares, que passaram a aceitar os gêneros, na maioria das vezes, sem questionar.

Em geral, a expressão "tipo de texto", muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, "a carta pessoal é um tipo de texto informal!", ele não está empregando o termo "tipo de texto" de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo/ receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversação casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro. É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral topologicamente variado (heterogêneo). (MARCUSCHI, 2010, p.5)

O autor considera que os gêneros textuais não são estáticos e definidos e podem ser considerados como *famílias de textos* definidos por suas semelhanças e serem entendidos como *eventos linguísticos* caracterizados por atividades sociodiscursivas. “Sendo os gêneros fenômenos sócio-histórico e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros”. (MARCUSCHI, 2002, p.10)

Para o autor, quando se domina um gênero textual não significa que se dominou uma forma de representação linguística, mas, sim poder realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais e culturais particulares.

Assim, afirma Bronckart (1999), apropriar-se de um gênero significa atividades de socialização e comunicação humana.

(...) os textos são produtos da atividade da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando as que sejam chamadas de gêneros de textos). (BRONCKART, 1999, p.137)

Acrescenta Marcuschi (2010, p.10): “(...) que os gêneros textuais operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica”.

O autor supracitado afirma que os apontamentos sobre gêneros textuais como artefatos linguísticos concretos, permitem aos gêneros ser heterogêneo, híbridos, referente à maneira de utilizá-los. Portanto, “(...) dizer que os gêneros são modelos comunicativos, servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada ação”. (MARCUSCHI, 2010, p.35)

E, neste aspecto,

Qualquer que seja o gênero a que pertençam os textos, de fato é constituído, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc.) E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas. Consequentemente, sustentamos que são esses segmentos constitutivos de um gênero que devem ser considerados como *tipos linguísticos*, isto é, como *formas específicas* de semiotização ou de colocação em discurso. (BRONCKART, 1999, p.138)

Para melhor entendimento, trouxe as considerações de Marcuschi (2002),

Quadro 3 Definição de Tipos e Gêneros textuais.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo e aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2002)

Considerando as questões que orientam esta pesquisa, um de nossos objetivos foi analisar propostas didáticas referentes ao gênero textual para os anos iniciais, apresentadas em livros didáticos, decorre da representatividade deste recurso didático que orienta o professor na prática em sala aula. Esta análise é voltada para a alfabetização e tem por objetivo verificar como o conceito de gênero textual é apresentado pelo(s) autor (es) do material didático e como ele(s), organiza(m) as propostas didáticas que orientam a prática docente.

Nesse sentido, compreender o conceito científico de gêneros textuais, constitui-se em uma alternativa para o professor de educação básica perceber a necessidade de ensiná-los na escola, criando situações que exigem comunicação, em que os alunos possam utilizar a variedade de gêneros para comunicarem suas ideias, discuti-las para mantê-las ou transformá-las. E, também ensinar o conceito científico de gênero textual, via proposição teórico-metodológica da M.M.D (Metodologia da Mediação Dialética) qualificando o processo educativo na perspectiva da emancipação humana, fundamentada em Arnoni (2014, 2016, 2017, 2018).

Entretanto, ao analisar as legislações, os documentos oficiais e os autores que se dedicam ao estudo da Língua Portuguesa, em específico, os textos na escola, percebemos que o gênero textual é tratado de maneira isolada, sem referência histórica e, portanto, sem considerar sua natureza social, dificultando que o professor se aproprie de conhecimentos científicos relacionados ao papel social que os gêneros textuais desempenham no desenvolvimento intelectual do aluno, bem como, no entendimento do influxo do contexto social na sua escolaridade.

O gênero textual, compreendido como *prática de linguagem* que se caracteriza pelos diálogos que ocorrem na escola entre professor e alunos, alunos e alunos, expressa sociabilidade, o contato social entre os alunos, como sujeitos sociais, em que vão incorporando comportamentos desejáveis, definições e as visões de mundo que aquele contexto social possui. Esta modalidade de sociabilidade não expressa a natureza social da linguagem, pautada em Bakhtin (1997, 2006, 2009), em que se entende que o *social* é determinado pela estrutura social, objetivamente posta pela classe social que comanda esta estrutura.

Para Arnoni (GPMMD³), a M.M.D. desenvolve-se pautada na origem social da linguagem, em especial, no Resgatando, em que o aluno livremente apresenta suas ideias iniciais, expressando sua vivência cotidiana, a qual é considerada como ponto de partida para o desenvolvimento do processo educativo, cuja intencionalidade é potencializar ao aluno a superação de suas ideias iniciais pela elaboração conceitual.

Portanto, ao entendermos que a estrutura social, objetivamente posta, determina as condições materiais e econômicas de vida do ser social, e que, este contexto sócio-político-econômico influencia na qualidade da linguagem da criança, compreendemos a sua natureza social. E, assim, valorizamos as práticas de linguagem como recursos pedagógicos que permitem ao professor apreender a realidade social de seus alunos, considerando-as como ponto de partida da escolarização, em que a vivência de gêneros textuais potencializa ao aluno o entendimento de sua realidade e, conseqüentemente, das causas de suas dificuldades escolares, as quais têm possibilidades de serem superadas.

E, assim, entendemos também que o modelo atual de organização da sociedade inviabiliza o pleno desenvolvimento da prática da linguagem pautada em

³ Grupo de pesquisa Ensino, aprendizagem e conceito educativo na Metodologia da Mediação Dialética: dimensão ontopedagógica e didática da atividade educativa. gp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6024133524404473

Bakhtin (1997, 2006, 2009) e em Vigotski (1993, 2001, 2007), visto que, historicamente, este modelo burguês de aula foi oficialmente determinado para a escola, visando a manutenção da estrutura socioeconômica que a gerou. No entanto, as produções acadêmicas propiciam o conhecimento científico referente à centralidade da linguagem no processo de desenvolvimento humano do ser social, visto que ela, assim como ser social, são produtos sociais, ou seja, de natureza social.

A necessidade de compreender a natureza social da linguagem deve-se ao fato de ela, a linguagem, constituir-se num elemento fundamental da “Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.”, elaborada por Arnoni (2018), que a conceitua como substrato da relação pedagógica da mediação dialética que o professor estabelece com o aluno, veiculando e dialetizando o conhecimento entre ambos, no desenvolvimento da atividade humana educativa que perspectiva a emancipação humana.

O capítulo seguinte tem como proposta apresentar a teoria de Bakhtin (1997, 2006, 2009) e de Vigotski (1993, 2001, 2007), em especial, a natureza social da linguagem, bem como, a mediação na “Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.”, em Arnoni (2018), entendida como relação entre seres sociais, o professor e o aluno, no desenvolvimento do conceito educativo, perspectivando a emancipação humana.

3 LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: COLABORAÇÕES DE BAKHTIN, VIGOTSKI E ARNONI

A presença de gênero textual nos documentos oficiais que determinam os programas e projetos escolares, em especial, para os anos iniciais de escolarização, como evidenciamos em nosso capítulo anterior, representa a possibilidade de criar espaços para se discutir e compreender a natureza social da fala, a qual está ligada às condições da comunicação vinculada às estruturas sociais. Neste contexto,

(...) a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema (...). A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder (...). Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. (BAKHTIN, 2006)

Compreender a natureza social da linguagem e sua relevância na humanização do ser social, entendendo que ele se humaniza pela apropriação do conhecimento produzido historicamente pela sociedade, o patrimônio histórico, social e cultural, a escola brasileira torna-se necessária, pelo fato que o conhecimento não é absorvido pelo simples fato de viver em sociedade ou pelo contato com o ser humano e suas objetivações. E, neste aspecto, é necessário entender a importância da educação escolarizada na sociedade que a organizou para preservar-se, o que justifica a padronização da aula via materiais didáticos oficiais, como o livro didático, um elemento mercadológico que determina a fala do professor e cala o aluno via exercícios desinteressantes que nem sempre o aluno entende o que deve fazer, quando sabemos que todas formas de comunicação implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia e, cotidianamente, no ambiente escolar, a utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder.

Entendendo que a escola é parte humanizadora do ser humano, quando tem a intencionalidade de despertar o educando para a compreensão do movimento dialético e histórico de aquisição da cultura pela humanidade, via conceitos que possibilitem ao homem lutar pela emancipação humana, quando a bandeira da sociedade atual é a emancipação política (TONET, 2005, 2012).

Assim, nesta pesquisa, que se volta para o ambiente escolarizado, tendo como objeto o conceito educativo de gênero textual, buscamos compreender natureza social de linguagem em autores clássicos como Vigotski e Bakhtin, para então, apresentar a proposição teórico-metodológica da atividade educativa, elaborada por Arnoni (2014, 2016 2018), também fundamentada em princípios marxistas e luckacsianos.

Na atividade educativa proposta por Arnoni (2014, 2016 2018), a M.M.D (Metodologia da Mediação Dialética), como instrumental da referida atividade, expressa a síntese da relação dialética entre uma teoria de compreensão de mundo, a Lógica Dialética, e um método, o materialismo histórico. Pautada nestes fundamentos, a atividade educativa guarda similaridades com a atividade laborativa, o trabalho universal, discutido em Marx (2008), quanto à intencionalidade, ao objeto e ao instrumental.

Na atividade educativa proposta por Arnoni (2014, 2016 2018), a M.M.D (Metodologia da Mediação Dialética), como instrumental da referida atividade, expressa a síntese da relação dialética entre uma teoria de compreensão de mundo, a Lógica Dialética, e um método, o materialismo histórico. Pautada nestes fundamentos, a atividade educativa guarda similaridades com a atividade laborativa, o trabalho universal, discutido em Marx (2008), quanto à intencionalidade, ao objeto e ao instrumental.

Para Arnoni (2014, 2016 2018), a linguagem é o elemento fulcral da Metodologia da Mediação Dialética, o instrumental do conceito educativo, tornando-se o substrato da relação pedagógica da mediação dialética, pautada na contradição, que se estabelece entre o professor e o aluno no processo educativo que perspectiva a conquista da emancipação humana, via compreensão do modelo desta sociedade que se organiza em classes sociais. Portanto, como alerta a autora, para entender a linguagem do aluno, segundo a ontologia do ser social, é necessário entender, primeiramente, que ela, a linguagem, se forma a partir dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, ou seja, da síntese entre subjetividade e objetividade presente na matriz da sociabilidade, em geral, e do trabalho, em particular, compreendido como cerne da ontologia social das sociedades.

Assim, para a autora, compreender a ontologia do ser social torna-se primordial conhecermos as relações sociais determinadas pelo modo de produção capitalista, em que o homem se forma a partir de suas condições materiais, ou seja,

na objetividade do trabalho. Entende-se, pelas leituras de Marx, que a linguagem é antiga como a consciência, ou seja, ela é a consciência real e prática que nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens.

3.1 Bakhtin (1997, 2006, 2009) e os Gêneros do Discurso

A linguagem como atividade humana num processo dinâmico em constante movimento, com função comunicativa e interativa, aparece nas escolas na forma dos gêneros textuais. Para falar de gêneros na perspectiva do materialismo histórico-dialético é preciso a compreensão de que a *linguagem* é advinda da produção humana, sendo desenvolvida como a consciência, decorrente de condições objetivadas pela existência do homem, não a reconhecendo *como característica genética*, mas sim como algo decorrente do desenvolvimento histórico humano.

O sentido de ideológico proposto por Bakhtin (2006), pode ser compreendido em relação aos pensamentos de Marx (1987):

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1987, p. 22)

Assim, as estruturas sociais e suas formações ideológicas são determinadas a partir das condições de produção material.

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (Grifos originais) (BAKHTIN, 2006, p.30)

Ao estabelecer uma relação dialética entre a palavra e o signo ideológico, a palavra sempre exercerá função de *signo neutro* enquanto língua abstrata, enquanto objeto da práxis concreta; a palavra está sempre carregada de valores, são justamente a eles que ela se prende, pois eles permitem a compreensão da função *ideológica* da palavra.

A *palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2006, p.34) (Grifos originais)

Nesse contexto, o modo como a palavra se inscreve em uma ou outra ordem histórico-simbólica forma valores, significando diferentemente em cada época, em cada espaço social, em cada modo de produção, em cada espaço institucional, repetindo ou retratando determinadas realidades que, por serem heterogêneas e multifacetadas, não podem ser aprendidas como um todo.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2006, p.40)

“(...) o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam”. (BAKHTIN, 2006, p.35)

A questão da reflexão e refração pode ser compreendida desta maneira - o termo refração diz respeito aos diferentes modos de somatização do mundo, gerados pela práxis dos grupos humanos; seria a interpretação do mundo, que se produz no ato de enunciação a partir das valorações atribuídas pelos grupos humanos ao conjunto de suas experiências históricas.

Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, é *acompanhado de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN, 2006. p.36) (Grifos originais)

A enunciação é vista como a dinamicidade da linguagem e da natureza social, com a ideia de que a língua é formada por normas imutáveis; por exemplo, uma oração descontextualizada é apenas uma oração, agora quando ela é apresentada numa corrente discursiva, surge como um enunciado, isso representa a dinamicidade da linguagem.

“É preciso dizer que toda expressão semiótica exterior, por exemplo, a enunciação, pode assumir duas orientações: ou em direção ao sujeito, ou, a partir dele, em direção à ideologia”. (BAKHTIN, 2006, p.60)

De acordo com esse autor, a enunciação acontece porque a língua se constitui em situações concretas, sendo os interlocutores, o espaço e o tempo fundamentais nessa formação. Para ele, a refração é a condição necessária do signo, já que as significações não estão no signo em si e não se asseguram nas

formas linguísticas abstratas. Assim, a construção do sentido realiza-se por duas situações simultâneas, a de reflexo e de refração do mundo (signos); não só se constitui o mundo, mas diversas interpretações, refrações deste mundo.

Todo signo que está sujeito à avaliação possui uma função responsiva que garante ao signo um caráter polissêmico por excelência. Se a noção de valor se elabora a partir de outros princípios, por uma ótica materialista, é porque o papel é esterilidade linguística; tomado pelo papel da história, desempenhado na determinação da condição ideológica do signo, torna-se fundamental para que, com isso, possa-se apreender o sentido. É por isso que o signo é um fenômeno do mundo exterior.

(...) papel da palavra como material *semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. Por isso, o problema da consciência individual como problema da *palavra interior*, em geral constitui um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem. (BAKHTIN, 2006, p.35)

O próprio signo e seus efeitos, ações, reações e os novos signos gerados no meio social circundante surgem das experiências exteriores. Todo signo está sujeito à avaliação ideológica e, segundo o autor, tudo que é ideológico possui valor semiótico.

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 2006, p.33) (Grifos originais)

Se a forma linguística pode ser considerada estruturante do signo ideológico como seu corpo material, aquilo que ele vale, seu sentido, o modo como o real se revela por meio dele, é determinado enquanto uma força produtiva e, nesse meio real e histórico, os sujeitos estão em interação, estruturando a consciência.

“A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2006, p.32)

Para o autor,

É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a *palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. (BAKHTIN, 2006, p.36) (Grifos originais)

Bakhtin (2006) estabelece um sentido dialético para explicar o funcionamento do signo e sua função ideológica, pois, para ele o signo não existe apenas por fazer parte de uma realidade, mas também reflete e retrata uma realidade. Essa interpretação pressupõe tomar como base de uma abordagem filosófico-linguística o princípio dialético de como o signo vai apreender a realidade.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. (BAKHTIN, 2006, p.43) (Grifos originais)

Para o autor, há também o princípio dialético do momento no qual determinada ordem é interpretada. Ao mesmo tempo que refrata, silencia o entorno de outras, significando diferentemente. Pode-se pensar que ele trata da ordem do real como sendo não logicamente estabilizada, mas marcada por concretudes e pontos suscetíveis de muitas leituras, desde a perspectiva histórica em que o sujeito se defronta com ela. É por esse viés, o da apreensão da ordem do real a partir de determinações históricas, que se pode então refletir as condições por meio das quais os signos são ideologizados; não por meios imaginários que invertem a realidade, mas como representações. Efeito das formas como o sujeito aprende vivendo e circunscrevem-se simbolicamente na história e na linguagem.

A significação é a função do signo; eis porque é impossível representar a significação (enquanto propriedade puramente relacional, funcional) à parte do signo, como algo independente, particular. (BAKHTIN, 2006, p.50)

Já o real, por ser desigual em virtude das divisões de classes ou do modo de produção, faz com que a relação dos sujeitos e significantes seja apreendida de forma desigual. Para o autor, tudo que é ideológico é signo e ele não se constitui fora de uma realidade material, mas reflete e refrata outras realidades.

(...) cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. (BAKHTIN, 2006, p.42)

Os signos ideológicos são aqueles que comportam em si valores que espelham e constitui os sujeitos que os utilizam e a realidade social por onde eles circulam.

(...) se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (BAKHTIN, 2006, p.57)

Assim, diferentes ideologias entabulam entre si relações dialógicas e disputas pelos sentidos.

(...) todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (BAKHTIN, 2006, p.57)

Os signos têm seu espaço particular por operar como uma ponte entre a língua sistêmica e a realidade sócio-histórica, que são articuladas pela ideologia. O signo se dá por uma interligação inseparável de partes de material, de materialidade sócio-histórica e do ponto de vista do locutor.

É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe. Nesse sentido, *toda atividade mental é exprimível*, isto é, constitui uma expressão potencial. (BAKHTIN, 2006, p.50) (Grifos originais)

De acordo com Bakhtin (2006), o signo ideológico não existe apenas por expressar uma parte da realidade, mas por refletir e refratar uma realidade que lhe é exterior de um ponto de vista específico. “Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior”. (BAKHTIN, 2006, p. 58)

Assim o autor afirma,

(...) cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis por que a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas de comunicação verbal*. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. Uma análise mais minuciosa revelaria a importância

incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. (BAKHTIN, 2009, p. 44-45)

O primeiro tópico que aparece nesse trecho é a *unidade* entre a maneira de comunicação, enunciação e tema, sendo elementos centrais do gênero. Assim, nessa perspectiva, não é somente a *forma* que configura certo gênero, mas ele como objeto de ensino. O segundo tópico a ser pensando são os vínculos que existem nas relações sociais, nas relações de produção e a maneira de enunciação concreta, pois aqui nota-se que há na linguagem a manifestação dessas relações e estas se apresentam na estruturação do gênero.

Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, e de natureza diferente e assume formas variadas. (BAKHTIN, 1997, p.275)

O ensino sistemático dos gêneros, precisa aproximar esse aluno à esta apropriação cultural do texto na escola e o texto em práticas sociais. Pois, o texto na escola é conceitual e objetivado no aprendizado no aluno, diferentemente do texto fora dela, que é apreendido de forma espontânea, no uso que se faz dele.

Para Bakhtin (1997), a diversidade de gêneros discursivos é inesgotável, pois na atividade humana, a cada novo desenvolvimento ou campo de atuação, o discurso torna-se mais complexo, devido à sua heterogeneidade.

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes). (BAKHTIN, 1997, p.2)

O autor afirma ainda que todo enunciado, seja ele escrito ou oral, reflete na individualidade de quem escreve ou de quem fala. Para ele, os estilos e mudanças da linguagem estão ligados às mudanças dos gêneros do discurso. Portanto, para ele os gêneros discursivos são elementos de transmissão histórica tanto social quanto da linguagem. Ele ressalta a importância do estudo do enunciado como

unidade da comunicação do discurso, partindo da ideia de compreensão da unidade da língua como sistema de palavras e orações.

“Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional”. (BAKHTIN, 1997, p. 266).

O autor considera que os estilos dos gêneros do discurso são transmissores entre a história da sociedade e da linguagem. Além de subdividir os gêneros do discurso em primário - que seria a linguagem cotidiana - e secundário - que possui estruturas mais formalizadas, como romances literários, textos científicos, publicitários, entre outros, afirma que

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo-oral de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico etc.). (BAKHTIN, 1997, p.268)

Para o autor, os gêneros primários podem modificar-se a partir dos secundários, precisamente por possuírem uma maior complexidade. Assim sendo, ao transpor-se para o gênero secundário, sua relação com o real também se modificará.

E, continua,

Nos gêneros secundários do discurso, particularmente nos retóricos, encontramos fenômenos que parecem contrariar essa nossa tese. Muito amiúde o falante (ou quem escreve) coloca questões no âmbito do seu enunciado, responde a elas mesmas, faz objeções a si mesmo e refuta suas próprias objeções etc. Mas esses fenômenos não passam de representações ao convencional da comunicação discursiva nos gêneros primários do discurso. Essa representação caracteriza os gêneros retóricos (*lato sensu*, incluindo algumas modalidades de popularização científicas), contudo todos os outros gêneros secundários (artísticos e científicos) se valem de diferentes formas de introdução: na construção do enunciado, dos gêneros de discurso primários e relações entre eles (note-se que aqui eles sofrem transformações de diferentes graus, uma vez que não há uma alternância real de sujeitos do discurso). (BAKHTIN, 1997, p.268)

O autor afirma que os gêneros discursivos se caracterizam pela relação humana, com influência histórico-social, portanto, eles são produtos culturais que podem ser considerados atividade social de linguagem, em que, os gêneros representam atos sociais de interação. Torna-se relevante compreender que os diferentes gêneros podem revelar diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, visto que o gênero textual tem origem sociocultural.

3.2 Vigotski (1993, 2001, 2007) e a abordagem da linguagem, em sua natureza social

Compreender os processos de desenvolvimento do pensamento e linguagem se faz necessário, a esse respeito Vigotski, (2001, p.111) considera:

O principal fato com que deparamos na análise genética do pensamento e da linguagem é o de que a relação entre esses processos não é uma grandeza constante, imutável, ao longo de todo o desenvolvimento, mas uma grandeza variável. (VIGOTSKI, 2001, p.111).

Podemos verificar que os planos genéticos do desenvolvimento da teoria de Vigotski (2011) consideram que o mundo psíquico não está pronto previamente, ou seja, não é inato, e não é recebido pelos outros ou pelo ambiente. Nesse sentido, o autor apresenta quatro conceitos que desenvolvem e caracterizam o pensamento humano, quais sejam: a *filogênese ou filogenética*, entendida como história da espécie humana; a *ontogênese*, que seria a história do indivíduo; a *sócio – gênese* histórico-cultural que apresenta os aspectos social e cultural e a *micro gênese*, que representa aspectos microscópicos do desenvolvimento humano.

Compreendemos que as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, segundo Vigotski (2001), passam por várias alterações, apresentando caminhos que se diferem quanto ao desenvolvimento, não apontando relação clara e permanente entre fala e pensamento, filogeneticamente, ou seja, quanto ao desenvolvimento que o homem apresenta, como andar, pegar, pinçar com as mãos. Importante destacar que, nesse contexto, o pensamento seria uma fase pré-linguística e a fala uma fase pré-intelectual.

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança foram estabelecidas há muito tempo. O grito, o balbúcio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p.133)

Etimologicamente, filogenia - do grego PHYLON (raça, tribo, espécie) e GENEIA (origem) - compreende-se como características que qualificam uma raça, como ela se desenvolve durante um processo evolutivo. Segundo Vigotski (2001), podemos formular brevemente as conclusões básicas a que chegamos para a aprendizagem da linguagem e que são necessárias para a análise posterior do problema:

1. O pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas. 2. Os desenvolvimentos do pensamento e da linguagem transcorrem por linhas diferentes e independentes umas das outras. 3. A relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza minimamente constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético. 4. Os antropoides apresentam um intelecto parecido ao do homem *em alguns sentidos* (rudimentos de emprego de instrumentos) e uma linguagem parecida a do homem - em *aspectos totalmente diferentes* (a fonética da fala, a função emocional e os rudimentos de função social da linguagem). 6. Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala. (p.128)

Segundo esse mesmo autor, na *ontogênese* (história do ser social) o desenvolvimento do pensamento e o da linguagem seguem por linhas mais complexas. São relações ligadas ao ser, um assunto complexo que não pode ser qualificado cientificamente como certo. Na filosofia, o ser é conceito muito discutido; a *ontogênese* seria o que se apresenta antes da manifestação, que está ligada ao ser enquanto essência, utiliza-se da estrutura filogenética para se manifestar.

Na perspectiva do pensamento de Vigotski (2007), ao construir a cultura e o conhecimento por meio do trabalho, o homem produz uma realidade sócio-histórica externa e interna, que modificam sua natureza em sua totalidade levando-o a transformar seu meio, utilizando-se, para isso de funções psicológicas superiores, mais abrangentes e complexas que suas funções biológicas.

É relevante advertir que, para Vigotski (2001), aprendizagem histórico-cultural é a natureza social do conhecimento, do desenvolvimento humano. Faz diferença, portanto, pensar o processo de alfabetização quando a criança se apropria do conhecimento escolar, tomando como seu esse instrumento cultural e coletivo; ela participa dessa cultura, ao mesmo tempo em que se apropria e se transforma.

A mediação por instrumentos (MARX, 2008) é compreendida no relacionamento do homem com as coisas do mundo, ao utilizar ferramentas como instrumentos intermediários e a mediação por signos. Segundo Vigotski (2001), apresenta-se no plano simbólico e internalizado, de natureza semiótica, permitindo uma interposição (mediação) entre sujeito e objeto de conhecimento, ou seja, o homem interioriza as coisas e elas operam como mediadoras no campo semiótico, via sistema psicológico.

A diferença mais essencial entre signos e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é

servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VIGOTSKI, 2007, p.55)

Existe uma maneira inicial de os signos serem concretos: quando representam uma ideia no pensamento; um exemplo são os símbolos dos banheiros masculino e feminino, que representam a ideia de masculino e de feminino, sendo a informação compartilhada por todos. Ou ainda o ato de mudar um objeto de lugar para lembrar de falar algo para alguém, pois não é o objeto em si que faz com que haja a fala e, sim, uma informação de natureza simbólica que está interposta entre a intenção de fazer e a própria ação. Seria *a ideia da representação simbólica que está concreta e visível por outros; ela está marcada no mundo, fora do homem, mas não é de natureza instrumental e, sim, de natureza simbólica.*

Vale ressaltar que é fundamental o outro na aprendizagem da linguagem como produção humana, referente à história e à cultura, potencializando o funcionamento mental e provocando o desenvolvimento de novas funções. A percepção, a atenção, a memória e a imaginação representam o conhecimento mobilizado na realização de um trabalho simbólico, enquanto resultados da apropriação cultural.

No campo da manifestação expressiva, Vigotski (2007) ressalta que o uso e a criação de signos como meios auxiliares para solução de problemas psicológicos, como lembrar, comparar, relatar, escolher é comparável à invenção no campo dos instrumentos.

A relação entre o uso do instrumento e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento. (VIGOTSKI, 2007, p.22)

A mediação com instrumentos poder ser compreendida no relacionamento do homem com o mundo, utilizando ferramentas como instrumentos intermediários. Por exemplo, cortar as coisas com auxílio de uma faca ou um machado. A isso o autor classifica como o uso de instrumentos da tecnologia, o que faz uma mediação entre a ação concreta do homem sobre o mundo.

Vigotski (2001) apresenta os signos no plano totalmente simbólico, internalizado. Para ele, são formas posteriores de mediação, de natureza semiótica, que permitem uma interposição entre sujeito e objeto de conhecimento; ou seja, o homem interioriza as coisas e elas operam como mediadoras no campo semiótico, dentro do sistema psicológico. Existe uma maneira inicial dos signos que poder ser concreta, que representa, no pensamento, alguma ideia, por exemplo, os símbolos dos banheiros masculino e feminino representam a ideia de masculino e feminino e todos compartilham dessa informação; ou o ato de mudar um objeto de lugar para lembrar de falar algo para alguém, não é o objeto em si que faz com que haja a fala, e sim uma informação de natureza simbólica que está interposta entre a intenção de fazer e a própria ação, seria a ideia da representação simbólica que está concreta visível por outros, está marcado no mundo fora do homem, mas, não é de natureza instrumental e sim de natureza simbólica.

Quando uma pessoa ata um nó no lenço para ajudá-la a lembrar algo, ela está essencialmente, construindo processo de memorização, fazendo com que um objeto externo a relembre de algo; ela transforma o processo de lembrança numa atividade externa. Esse fato, por si só, é suficiente para demonstrar a característica fundamental das formas superiores de comportamento. (VIGOTSKI, 2007, p.50)

Temos, como exemplo a relação do homem com um objeto, um livro, não somente o objeto em si, que o homem reconhece fisicamente, mas uma representação simbólica interiorizada que remete ao conceito de livro, à palavra livro, à ideia de livro, à imagem de livro. Depende de como é a compreensão na forma de representação mental de mundo que está interiorizada no homem, que não é o próprio mundo e sim a representação dele, essa é uma característica exclusivamente humana.

Vigotski (2001, p.12) afirma que “(...) a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado”. O caminho para a comunicação com outra pessoa é o de inserção de signos, segundo o autor, em *grupos de fenômenos*, sendo necessária uma generalização.

A relação humana desenvolve-se via linguagem, por meio de signos, como formas superiores de comunicação psicológica, ou seja, por desenvolver-se no pensamento, dimensão na qual o homem reflete a realidade de modo generalizado. ou seja,

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.)

é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. *O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel, de um instrumento de trabalho.* (VIGOTSKI, 2007, p.52). (Grifos nossos)

Para o autor, *o significado da palavra como conceito é um fenômeno do pensamento* e, no processo de desenvolvimento do pensamento da criança, a palavra evolui à medida que avança o intelecto infantil. Assim, a generalização da palavra vai sendo substituída por generalizações mais avançadas, superando a formação do conceito. Portanto,

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. (VIGOTSKI, 2001, p.398) (Grifos nossos)

Para o autor, os signos são estímulos condicionais artificiais que, utilizados pelos homens em situações psicológicas, têm função de auto estimulação, dando à palavra um sentido amplo e exato.

Nesse aspecto, o homem utiliza os signos para dominar o comportamento humano. Portanto, a relação humana possui elementos que fazem com que, no trabalho de signos, o homem consiga estabelecer uma comunicação.

Ao confrontar-se com um problema um pouco mais complexo, as crianças apresentam diretamente tentativas para atingir o objetivo, seja com o uso de instrumentos ou com falas dirigidas àquele que lhe propõe algo ou simplesmente a acompanha.

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos *sistemas psicológicos de transição*. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado ao culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a *história natural do signo*. (VIGOTSKI, 2007, p.42)

Vigotski (2001) acrescenta que, na psicologia da linguagem infantil, a criança leva algum tempo para se conscientizar sobre o significado simbólico das palavras, portanto as utiliza como propriedade do objeto. Tais estágios do desenvolvimento da linguagem iniciais são entendidos pelo autor como pré-intelectuais.

Em resumo, a linguagem interior avança à medida que passa por mudanças de estruturas e funções, sejam elas sociais ou egocêntricas, e ao dominarem as estruturas da linguagem tornam-se estruturas de seu pensamento.

A esse respeito, Vigotski (2001, p.148) considera que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”.

A questão das relações entre o desenvolvimento e aprendizagem é aspecto relevante dentro da teoria de Vigotski (1993, 2001, 2007), devido ao postulado básico de que o desenvolvimento se dá de fora para dentro; por causa da importância da cultura, da imersão do sujeito no mundo, a aprendizagem aparece como fator extremamente importante na definição dos rumos do desenvolvimento; é ela que o promove. É por aprender que o sujeito se desenvolve, pois a cultura em grande medida indicará aonde irá o sujeito; suas especificidades serão definidas na interface com o mundo e em suas experiências com a aprendizagem.

Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado, desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2007, p. 94)

O aprendizado escolar sistematizado produz na criança um novo desenvolvimento. Seria o que o autor classifica como zona de desenvolvimento proximal: são funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, com funções prospectivas (que estão por acontecer).

Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descrevemos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2007, p.95)

Vigotski (2001), afirma que a fala requer do homem uma operação mental, por isso considera as zonas de desenvolvimento para que o aluno possa comunicar-se com o outro, seja com o professor ou com os próprios colegas.

Tal conceito, para o autor, não é valorativo, não é visível na prática, não é instrumental, porém é complexo e auxilia no entendimento do desenvolvimento, mesmo sendo impossível medi-lo. Tomemos como exemplo uma sala de aula com

trinta alunos: teríamos ali trinta zonas de desenvolvimento proximal em movimento, pois, a cada problematização, altera-se essa zona da criança ou uma parte dela.

Assim, ao superar o problema, o que representa a zona de desenvolvimento proximal hoje, será a zona de desenvolvimento real amanhã.

O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (...) a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VIGOTSKI, 2007, p. 98)

Vigotski (2007) sustenta que, ao observar-se o caminho do desenvolvimento e da instrução da criança em idade escolar, pode-se perceber que qualquer conceito gera nela a superação de outros conceitos já interiorizados. Acrescenta ainda que o ensino da língua escrita, muitas vezes, tem início na vida escolar da criança sem que ela possua todas as funções que lhe assegurem esse aprendizado.

“Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma”. (VIGOTSKI, 2007, p.245). A esse respeito o autor afirma que a aquisição de linguagem pode ser um paradigma para problemas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, já que, inicialmente, a linguagem surge como meio de comunicação entre a criança e seu ambiente.

O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas, sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar processos de desenvolvimento que se acham agora na zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2007, p.242)

Para Vigotski (2001), a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem quando os indivíduos se transformam ativamente na relação com o outro, pela mediação que é realizada através da linguagem. O desenvolvimento psicológico se dá pelas relações humanas com a natureza, de maneira consciente, pois, ao fazer parte da natureza, o homem age sobre ela e a modifica, transformando-a em objeto de sua ação, sendo protagonista de sua história e do outro.

Como mostram investigações que aqui não vamos abordar, todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. (VIGOTSKI, 2001, p.161)

É importante destacar o papel do professor ao incorporar a estrutura do processo e a utilização dos signos em sua prática docente, pois essa ação no ensino, via linguagem, promove o movimento de aprendizado interno do aluno, em direção ao aprendizado externo. Portanto, as intervenções do docente são importantes para auxiliar no desenvolvimento intelectual dos alunos, mediante o ensino dos conceitos escolares específicos.

Em relação à *psicologia da linguagem infantil*, o autor informa que a criança leva algum tempo para se conscientizar sobre o significado simbólico das palavras, portanto, as utiliza como propriedade do objeto. E, assim, *os estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem são entendidos como pré-intelectuais*.

Ainda a esse respeito, Vigotski (2001, p.148) considera que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”. (Grifos nossos)

O significado da palavra, por ser uma formação dinâmica, modifica-se de acordo com o desenvolvimento da criança, pois, no pensamento, o papel funcional do significado da palavra e seu desenvolvimento vão além da estrutura do significado verbal, visando à relação entre o pensamento e a linguagem.

A linguagem se interioriza, segundo o autor, porque muda de função, passando por quatro estágios:

- o primeiro - de natureza primitiva, correspondente a linguagem pré-intelectual ao pensamento pré-verbal;
- o segundo estágio - ‘psicologia ingênua’, experiências que a criança desenvolve com o próprio corpo ou objetos à sua volta, utilizando instrumentos;
- o terceiro estágio surge ao acumular as experiências psicológicas ingênuas, caracterizado por signos exteriores, operações externas que auxiliam na resolução de conflitos internos;
- o quarto estágio é denominado metaforicamente como crescimento para dentro, no qual as operações externas passam por grandes mudanças: a criança passa a contar mentalmente, usar raciocínio lógico, utilizando signos interiores, havendo uma grande interação entre as operações internas e externas.

O autor reitera que a linguagem interior se desenvolve em relação a mudanças estruturais e funcionais, ocorrendo na criança mediante as diferenciações

sociais e egocêntricas, e que todos esses aspectos se tornam estruturas básicas na formação de seu pensamento. Sendo assim, o *desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos, mudando o pensamento biológico para o pensamento histórico-social*.

A esse respeito o autor elucida:

(...) que o *pensamento verbal* não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de *propriedades e leis específicas*, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. (VIGOTSKI, 2001, p. 149) (Grifos nossos)

O autor considera que a *linguagem* está fora da pessoa; inicialmente, a criança nasce em um ambiente falante e se apropria dele ao longo de seu desenvolvimento, é um movimento que acontece de fora para dentro. Para ele, o primeiro uso da linguagem é a fala socializada, é pela interface da criança com o outro que a ela surge, externamente, com função comunicativa inicial.

O ponto de chegada da língua é o *discurso interior*, sendo o indivíduo capaz de incorporar um sistema simbólico no aparato psicológico com o suporte da linguagem, como se o pensamento acontecesse apoiado nos conceitos, quando o homem pensa sozinho, com suporte das palavras. Equivale a afirmar que o aprendizado se inicia externamente e acaba por internalizar-se.

A linguagem não representa um pensamento pronto, pois, ao adaptar-se para a linguagem, o pensamento se reestrutura. O pensamento e a linguagem unem-se quando produzem o que o autor classifica como *pensamento verbal*. E a natureza do desenvolvimento do pensamento verbal tem por base o conceito histórico-cultural do materialismo dialético, ou seja, é determinado por essa perspectiva, sendo o seu desenvolvimento regido pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da humanidade.

A linguagem para si surge pela diferenciação da função inicialmente social da linguagem para outros. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora, mas a *individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança*. (VIGOTSKI, 2001, p. 429) (Grifos nossos)

A aprendizagem tem a função de impulsionar os diversos processos internos do desenvolvimento, sendo acionada somente quando a criança interage com seu ambiente, em concordância com o outro.

Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceções à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético e não como algo que é introduzido de fora para dentro. (VIGOTSKI, 2007 p.41)

No meio escolar, a criança tem várias relações com o ambiente e com o outro, *cria processos de aprendizagem para compreender e aprender, utilizando recursos de suas funções psicológicas superiores*. Na escola, a linguagem e o pensamento da criança auxiliam no processo de leitura e escrita.

Vigotski (2001) acredita que a transformação sócio-histórica do homem acontece por um processo cultural que é parte da constituição da natureza humana. Essa aculturação influencia o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*. “(...) *desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que tem como traços fundamentais e distintivos precisamente a intelectualização e a assimilação, ou melhor, a tomada de consciência e a arbitrariedade*”. (VIGOTSKI, 2001, p.282) (Grifos nossos)

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para Vigotski (2001, p. 161), apresenta “(...) traço comum o fato de serem processos mediados [...] de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, *o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos*”. (Grifos nossos)

É preciso compreender como as funções psicológicas superiores se desenvolveram historicamente como foram produzidas pelo gênero humano. Partindo de uma análise da filogênese,

Todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente. (...) Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos - , elas permanecem ‘quase-sociais’. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade. (VIGOTSKI, 2007, p.26-27)

Vigotski (2007) afirma que o desenvolvimento de processos psicológicos superiores não é resultado da maturação biológica e sim da interação dialética, mediada pelos conhecimentos socialmente adquiridos, colocando em evidências

processos mediados, permitindo ao sujeito agir sobre as relações culturais, sociais e históricas. Para ele, *as funções psicológicas superiores, antes de tornarem-se funções internas, foram objetivadas e externalizadas em uma relação social.*

Para o autor, a transição do processo de externalização para o de internalização está ligada às relações sociais, já que falamos do desenvolvimento de um ser histórico e não abstrato, pois esse processo ocorre no interior dessas relações.

O principal papel da teoria vigotskiana traz características e o uso das palavras na formação do conceito, além de investigar a maneira como o homem usa os signos como caminho para orientar suas operações mentais, já que em sua teoria *da resolução de problemas utilizando instrumentos emerge a formação de conceitos.*

Segundo Vigotski (2001), é através do conceito como mediador que se adquire o significado da palavra. Para ele, a aquisição de novos aprendizados propicia ao homem utilizar de sua criatividade atingindo a capacidade de discernir a verdadeira natureza desse aprendizado.

(...) o conceito não é tomado em seu sentido estático e isolado, mas nos processos vivos de pensamento, de solução do problema, de sorte que toda a investigação se divide numa série de etapas particulares, cada uma das quais incorpora os conceitos em ação, nessa ou naquela aplicação aos processos de pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p.165)

Na escola pode-se encontrar várias situações nas quais as relações pessoais ocorrem e promovem o desenvolvimento intelectual dos alunos que, ao se apropriar socialmente dos significados historicamente produzidos, fazem reafirmar a escola como *lócus* privilegiado para a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados.

De início vem o processo de elaboração do conceito, depois o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízos e definição de conceitos reelaborados. (VIGOTSKI, 2001, p.165)

O autor sustenta que ao se apropriar do acervo cultural, o homem se humaniza, se transforma, surge uma nova concepção de conhecimento; acrescenta ainda que o homem não nasce humano, ele passa por um processo condicionado, um processo subjugado às condições que balizam suas relações com o mundo, com a natureza e com a cultura. Seria compreender o conhecimento como o acervo

produzido pelo trabalho intelectual da humanidade, que reflete o mundo subjetivo na consciência dos indivíduos.

A criança aprende a falar nas relações com o outro, mediada pela linguagem (oralidade), porém, para escrever ela precisa do ensino formal, daí sua não-arbitrariedade no sentido lato. Um grande problema da atualidade é que algumas pessoas não têm acesso à complexidade de um pensamento mais elaborado, estruturado.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2001, p.170)

Para Vigotski (2001), em relação ao desenvolvimento da aprendizagem existem duas definições de conceito: o *espontâneo* e o *científico*.

O conceito espontâneo é adquirido pela criança e desenvolve-se a partir de suas experiências. Já o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre na escola, de maneira sistemática, apresenta formas de comunicação diferentes de outras, com suas particularidades específicas.

O processo de formação dos conceitos da linguagem, de acordo com esse autor, resume-se a aceitar a palavra como signo, que inicialmente tem função na formação conceitual e, depois, tomar esse conceito como símbolo. Para ele, somente com o estudo da funcionalidade da palavra e seu desenvolvimento, visando à variedade de aplicabilidade do seu desenvolvimento, pode ocorrer a formação de conceitos.

Vigotski (2001) explica que existe uma influência das disciplinas formais frente aos conhecimentos específicos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, pois é a partir dos processos de ensino que o desenvolvimento intelectual surge, em decorrência de atividades organizadas e compartilhadas entre os pares, que possuem aprendizados e domínios diferentes, embasados por instrumentos culturais.

O autor reitera que os conhecimentos sociais e historicamente formulados desempenham papel primordial nesse processo, que somente serão considerados efetivos se caminharem para o desenvolvimento humano. Atribui às disciplinas um caráter colaborativo, em que a aprendizagem de determinadas áreas específicas

(conceitos científicos) corrobora para o desenvolvimento intelectual, para além dos limites existentes em cada área.

Vemos que toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira sempre em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e a apreensão. (...) O desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem das disciplinas principais não antecede o seu início, mas se realiza em indissolúvel vínculo interior com ele, no curso do seu desenvolvimento ascensional. (VIGOTSKI, 2001, p.321-322)

Segundo o autor, a questão teórica é fundamental em relação ao desenvolvimento e à formação do conceito científico; talvez um problema que apareça no desenvolvimento mental da criança possa ser o ponto de partida para a investigação de cunho experimental.

Isso nos leva a uma hipótese teórica sobre um caminho um tanto específico do desenvolvimento dos conceitos científicos. Este caminho se deve ao fato de que o momento da reviravolta no seu desenvolvimento é determinado pela definição verbal primária que, nas condições de um sistema organizado, nasce ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, elevando para as generalizações. (VIGOTSKI, 2001, p. 244)

A formação de conceitos, para ele, é um ato que apresenta complexidade, que se concebe no pensamento, não sendo aprendido mecanicamente ou por memorização, somente é realizado pela criança quando esta atinge níveis elevados no seu desenvolvimento mental.

Poderíamos dizer assim: existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento. Uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir esta lógica interna, esse código interior de processos de desenvolvimento desencadeados por esse ou aquele processo de aprendizagem. (VIGOTSKI, 2001, p.325)

Na perspectiva de aprendizagem dos conceitos, conseguimos ver a possibilidade do fracasso escolar dos alunos, pois muitos professores compreendem que os conceitos científicos são aprendidos pela criança de maneira pronta (materiais didáticos, apostilados) e que são assimilados por todos da mesma forma. Esse ensino de conceito propicia ao aluno o aprendizado de esquemas verbais vazios, deixando de lado o conhecimento vivo e prazeroso.

3.3 Arnoni (2014, 2016, 2017, 2018) e a “Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.”

Assim como Vigotski (1993, 2001, 2007), a pesquisadora Arnoni (2014, 2016, 2017, 2018) valoriza o processo de humanização do ser social, entendendo que o modelo atual de organização da sociedade inviabiliza o pleno desenvolvimento do referido processo, o que não impede a autora de perspectivar a na “Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D).”

Arnoni (2018), em encontros do GPMMD, assevera que

A linguagem constitui-se num elemento primordial do processo educativo por ancorar a mediação/relação dialética/contradição, uma categoria dialética que possibilita ao professor organizar metodologicamente o conceito científico a ser ensinado/conceito educativo (*objeto da atividade educativa*) e compor a relação pedagógica da mediação dialética que estabelece com o aluno, objetivando o desenvolvimento do conceito educativo com o aluno, por intermédio das etapas metodológicas da M.M.D. (*instrumental da atividade educativa*), na prática educativa de sala de aula, permitindo que o aluno supere suas ideias iniciais, via elaboração conceitual (intencionalidade da atividade educativa).

Para a autora, a *conversação pedagógica* entre professor e aluno na atividade educativa transcorre pela linguagem pautada na mediação dialética, ou seja, pela relação pedagógica da mediação dialética. Portanto, é pela linguagem que o professor elabora as questões das etapas metodológicas da M.M.D, pautadas em diferentes categorias dialéticas.

Nesse contexto histórico, social, cultural e econômico em que se insere a escola brasileira, Arnoni (GPMMD, 2018) entende que os autores supracitados colaboram no entendimento da expressão “perspectiva ontológica lukacsiana”, entendida pela autora como

(...) a relação dialética entre a subjetividade e a objetividade, unidade indissolúvel e efetivamente operante que atua no campo de possibilidades reais, decorrente da determinação essencialmente posta pela objetividade, a qual não determina o fim e, sim, um campo restrito de possibilidades para a subjetividade optar, ou melhor, para o ser social fazer suas escolhas. Daí, entender que a subjetividade é um produto social.

E, como informa Tonet (2005), o ato de pôr fins não é uma imposição inevitável, pois, o que a objetividade posta é um campo de possibilidades concretamente delimitado, o que torna possível considerar a subjetividade como produto social.

Para Arnoni (Grupo de Pesquisa Metodologia da Mediação Dialética - GPMMD, 2018), quando o professor entende a subjetividade como produto social, é possível que ele também entenda que o processo de ensino, por ele objetivado na prática educativa, pautado em pressupostos ontológicos, tem possibilidade de intervir no desenvolvimento da subjetividade do aluno, promovendo a superação do seu estado atual de conhecimento, dentre outras possibilidades. Outro aspecto relevante desta perspectiva ontológica é entender que o produto social é gerado pela estrutura da sociedade em que vive, e reflete seus aspectos ideológicos.

Compreender ontologicamente relação subjetividade e objetividade no desenvolvimento do ser social, em que prevalece a objetividade, ou seja, a estrutura político-sócio-econômica posta, propicia ao professor a possibilidade de ele, via Resgatando - 1ª. Etapa da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D. (ARNONI, 2018), depreender na linguagem do aluno os elementos socioculturais de sua vivência e problematizá-los conceitualmente, permitindo que aluno compreenda que sua realidade é, também, determinada por questões estruturais, ou seja, pelo modelo econômico desta sociedade, no intuito que ele possa aliviar a culpa de seu fracasso. Por outro lado, pedagogicamente, o professor entende que as ideias iniciais do aluno que ele resgatou - Resgatando da MMD - constitui-se no ponto de partida do processo educativo.

Este contexto propicia a compreensão da “Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.”, uma proposição teórico-metodológica do processo educativo na atividade educativa, desenvolvida em ambiente escolar, visando ao aluno a apropriação do conhecimento cultural, histórico e socialmente produzido, o que exige que o professor o domine, primeiramente, na perspectiva da totalidade.

Para tanto, é necessário estudar o processo educativo na perspectiva da categoria totalidade, entendendo-o como um complexo, cuja dinâmica é gerada na relação dialética entre seus nexos internos, os conceitos que se articulam em seu interior, os quais foram, por ele, historicamente superados e os seus nexos externos⁴, os quais expressam as possibilidades dele relacionar-se com elementos, a ele, externos. (ARNONI, 2018a, p.22)

Para Tonet (2012), a humanidade atual vive uma grave crise, por ser reprodutora do processo de produção e consequentemente do capital, afetando

⁴ Arnoni (2017) NEXOS INTERNOS ao conceito a ser ensinado, são os conceitos que o formam, relacionando-se internamente e, ao mesmo tempo, em que se relacionam com o próprio conceito selecionado; NEXOS EXTERNOS ao conceito a ser ensinado, são as relações que o conceito estabelece com realidade, em todos os aspectos, como tecnológico, biológicos etc.; áreas de conhecimento, pesquisas, dentre outros.

assim todas as existências humanas, inclusive na educação que impõe atividades para continuidade dessa reprodução.

Para tanto, Arnoni (2018) afirma que,

Ensinar o conceito científico é a única possibilidade de a educação escolar valorizar o acervo cultural que traz, em sua história, a origem e o desenvolvimento atividade humana laborativa e educativa estabelecida pelo mundo do trabalho. (ARNONI, 2018b, p.42)

Assim, Arnoni (2018) assevera que ensinar *conceitos* na perspectiva da totalidade *propícia* ao educando depreender os conceitos de diversas áreas do conhecimento, articulando-os com o ambiente humano, social e natural, em sua totalidade se reconhecendo como parte dele e validando suas relações na sociedade e na formação escolar; promovendo o desenvolvimento psicointelectual do aluno, através da compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos de forma articulada ao contexto e não de maneira fragmentada.

Para Arnoni (2018), o aluno se compreende e compreende a realidade a que pertence na sociedade através do ensino do conceito científico pautado na categoria da totalidade, ensino este que para a autora permite ao aluno (ser histórico e social) um entendimento mais articulado frente as relações e contradições diversas que existem, sendo capaz de transformar-se.

Assim, nas palavras da autora:

Compreender o conceito científico, em sua totalidade, potencializa ao homem, a compreensão de si, do ambiente e dele no ambiente - natureza e sociabilidade, numa totalidade complexa, estabelecida prioritariamente pelo mundo do trabalho. E, potencializa, também, a proposição de transformações, por ele, pretendidas. (ARNONI, 2018b, p.42)

Sob esta ótica, o conceito científico torna-se uma necessidade para o desenvolvimento *psicointelectual* do educando, que segundo a autora permite ao professor colaborar no âmbito intelectual dos alunos, possibilitando que ele compreenda as condições sociais e econômicas que os cerceiam, e busquem no futuro a melhoria de sua condição humana.

Para tanto, é necessário estudar o processo educativo na perspectiva da categoria totalidade, entendendo-o como um complexo, cuja dinâmica é gerada na relação dialética entre seus nexos internos, os conceitos que se articulam em seu interior, os quais foram, por ele, historicamente superados e os seus nexos externos, os quais expressam as possibilidades dele relacionar-se com elementos, a ele, externos. (ARNONI, 2018b, p.21-22)

O conceito educativo mantém e preserva a relação pedagógica da mediação dialética no desenvolvimento das etapas metodológicas.

Segundo Arnoni (2017),

(...) o conceito educativo é considerado a unidade por articular duas áreas distintas do conhecimento, a que informa o conceito científico a ser ensinado e a pedagógica que orienta o professor no processo de organizar metodologicamente o conceito científico por meio das etapas da M.M.D, pautando-se na contradição inerente à mediação dialética, para que o aluno, ao vivenciá-las, possa superar suas ideias iniciais na elaboração conceitual. (ARNONI, 2017, grifo da autora)

Arnoni (2018) afirma que, desde a origem, o modelo de ensino é definido pelo “*modo de produção material*.” (ARNONI, 2018b, p.23)

Este processo de produção material era, também, modelo do processo educativo, em que o artesão também ensina o aprendiz, na perspectiva da totalidade. Neste processo educativo, o artesão articulava a ciência, a arte e a técnica. No entanto, a busca de lucro, a produção manufatureira trouxe a fragmentação na produção do objeto material (ARNONI, 2018b, p.23)

Infelizmente, a cultura da educação escolar tem noções fragmentadas e desconexas, muito distantes de um trabalho realizado na perspectiva da totalidade.

A esse respeito, Tonet (2012) considera que a *categoria totalidade* é essencial, pois permite a superação da *fragmentação* do conhecimento tradicional.

Transformar valores específicos da sociedade capitalista em *entidades universais*, como termos de uso cotidiano, uma espécie de lugar-comum, que balizam a legislação educacional e os documentos oficiais, determinando as regras da Educação Básica, explicita o processo de dominação da burguesia. Estes termos despertam um sentimento de nacionalidade e, assim, “compram a simpatia” do professor, induzindo-o a pensar que ao usar o livro didático, por exemplo, desenvolverá os objetivos propostos pelos referidos termos. (ARNONI, 2018, p. 24)

No sistema educacional, é comum que se cumpram regras e leis por falta de tempo ou conhecimento sem a preocupação com o que de fato o aluno necessita aprender. É preciso entender a *condição* dos alunos, para que *não* permaneçam no estado em que se encontram, mas que a superem. Entretanto, no sistema educacional atual não há a preocupação em trazer uma metodologia fundamentada em princípios *ontológicos lukacsiano e marxista*, ao contrário, esta ausência teórico-metodológica é conveniente ao sistema, para a presença oficial do *livro didático*, e dos *sistemas apostilados* que surgem como salvadores das aulas na manutenção da *organização da sociedade atual, em classes sociais*.

O professor ao utilizar materiais prontos e definidos por outrem perde a *essência de professor*,

Isto é possível, pois os documentos oficiais não apresentam citações diretas ou indiretas dos fundamentos que informam tais termos e, assim, cada professor operacionaliza o manual pedagógico oficial, com seus próprios princípios e sentem-se culpados pelo fracasso, quando, na verdade, só obedece a ordens. (ARNONI, 2018, p.24)

Nesse sentido, Arnoni (2018b) afirma que:

Social e historicamente, fica explícito a dependência do processo educativo desenvolvido em sala de aula, ao sistema educacional institucionalizado, o qual lhe determina a função política de colaborar na manutenção do sistema capitalista, via gestores escolares que utilizam as legislações, os documentos e, em especial, os manuais pedagógicos oficiais, como meios para o professor colocar, em prática, o modelo burguês de aula. (ARNONI, 2018, p. 25)

A autora propõe a atividade humana educativa, como a proposta de superação do atual modelo burguês da aula, perspectivando *munir* o professor e aluno de elementos conceituais, os quais lhes possibilitam depreender o modelo social atual e lutar conscientemente contra o que está oficialmente posto. Nesta proposição teórico-metodológica, a autora apresenta,

(...) a “*Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D.*”, como *instrumental da atividade educativa*, por meio da qual, o professor desenvolve o *objeto da atividade educativa*, o conceito educativo, atendendo a *intencionalidade* consciente e previamente elaborada pelo professor. (ARNONI, 2018, p.26-27) (Grifos originais)

Segundo a autora, a M.M.D. orienta o professor no desenvolvimento do *conceito educativo* com os alunos, no decorrer da atividade educativa, por meio do processo educativo emancipador, que partindo das ideias iniciais que os educandos desenvolveram em sua vivência, problematizando-as, para que os alunos depreendam a *contradição* entre o conceito científico ensinado e suas ideias, gerando a *superação* destas, das suas ideias via elaboração cognitiva do conceito científico ensinado.

Daí, agregar à atividade educativa o termo perspectivar, dada a impossibilidade de se implantar um sistema educacional com esta intencionalidade na sociedade atual. Neste aspecto, a atividade educativa oferece ao professor a propriedade de ele analisar o modelo de aula proposto pelos manuais didáticos oficiais, em especial, no que se refere à simplificação e à vulgarização do conhecimento que ele promove. (ARNONI, 2018, p. 41)

A proposta da metodologia originou-se da concepção de trabalho pautada em Marx, pois, o trabalho é uma atividade por excelência que pode gerar novas atividades, assim como a atividade educativa, que tem intencionalidade política na perspectiva da emancipação humana, superando as aulas burguesas.

(...) apresento o trabalho, como atividade humana, por excelência, valorizando seus elementos básicos, a intencionalidade, o objeto e o instrumental. Ao mesmo tempo em que trago o estudo do trabalho, em Marx, sinalizo a possibilidade de propor a atividade humana educativa, identificando as similaridades entre ela e o trabalho, ambos, pautados na emancipação humana, e problematizo a necessidade que esta atividade educativa volte-se para o professor, no sentido de lhe oferecer os fundamentos que a informam, ou seja, a relação teoria (Lógica Dialética) método (Materialismo histórico) e Metodologia (aplicação das categorias do método na compreensão da prática), do trata minha pesquisa. (ARNONI, 2018, p.26)

Ao pensar seu planejamento tendo a aula como unidade, o professor é capaz de analisar o que, de fato, o aluno precisa aprender, lutando para a sua emancipação, promovendo um ensino na perspectiva da totalidade, indo contra o sistema e o capital, transformando sua aula e oferecendo a condição de transformação aos alunos, além de compreender que seu papel é fundamental na sociedade, a fim de não compactuar com a fragmentação do ensino, organizar uma prática educativa na perspectiva integral na formação do aluno. Sendo força ativa de pressão, colocando à disposição da humanidade seu próprio desenvolvimento.

Entendo que o estudo sobre a contradição do processo educativo envolve a mudança no modelo burguês de aula, de centrado numa forma de liberdade essencialmente limitada, oriunda da sociabilidade fundada no capital, para uma forma de liberdade ilimitada, a emancipação humana, que abre a perspectiva de autoconstrução para o gênero humano, tendo como ponto de partida a base material da sociabilidade, o trabalho associado, como propõe Marx, um estado de socialidade ideal que deve permanecer como objetivo da sociedade, como um todo. (ARNONI, 2018, p.26)

Para compreender o ambiente como totalidade dinâmica e complexa que *sofre as determinações* do modo de produção material decorrente das diferentes classes sociais que formam a sociedade pela contradição de sua formação capitalista, ou seja, a *exploração do homem pelo homem*, explicitando a *luta de classes sociais*, Arnoni (2018) traz a Lógica Dialética e os *fundamentos filosóficos* da Ontologia do ser social que fundamentam a M.M.D.

E, a partir deste contexto de estudo, organizei, como síntese de minhas investigações, a composição e organização do processo educativo emancipatório, em que, teoria, método e metodologia de ensino, relacionam-se dialeticamente: a) uma teoria de compreensão do movimento do real, como um todo que se forma e se transforma, por expressar a

síntese de múltiplas determinações, a Lógica Dialética, b) um método relativo à Teoria, o método dialético, cujas categorias – mediação, totalidade, movimento, contradição, superação, síntese e momento predominante - expressam o caminho teórico para se compreender essa realidade concreta, a partir da Lógica dialética e c) uma metodologia de ensino - a Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D., em que, as categorias do método dialético organizam metodologicamente o conceito científico disciplinar, transformando-o em conceito educativo, para ser desenvolvido com o aluno na prática educativa, a dimensão prática da atividade educativa. (ARNONI, 2018a, p.4)

A atividade educativa emancipadora permite que o aluno consiga compreender o processo de alienação que está subjugado e, assim, poder transformá-lo, no entanto, ao professor cabe organizar os conceitos educativos de maneira que isso se torne possível, colocando-se como agente do processo de ensino, pois

O objetivo é proporcionar ao professor e ao aluno a compreensão das relações materiais e sociais postas pela sociedade atual para que conscientemente possam lutar contra manutenção do que está posto, como a aula burguesa, via atividade educativa. (ARNONI, 2018, p.43)

Nessa perspectiva, o ensino está subjetivamente na cabeça do professor que, como ser social, vai se relacionar com o ser social aluno que, subjetivamente, vai realizar a aprendizagem na dependência do que objetivamente o professor vai desenvolver no tempo da atividade educativa. Para a autora, “(...) a atividade humana educativa constitui-se numa alternativa consciente para o professor analisar o sistema educacional brasileiro burguês e o modelo de aula atual”. (ARNONI, 2018, p.43)

Neste aspecto, a autora propõe,

(...) como *intencionalidade da atividade humana educativa*: – *Propiciar* ao aluno a compreensão dos conceitos das diversas áreas do conhecimento para que ele possa articulá-los na compreensão do ambiente natural, humano e social, como totalidade complexa, e reconhecer-se como parte, nele, inserida, como também, reconhecer as relações entre a sociedade e a educação escolar; – *Promover* o desenvolvimento psicointelectual do aluno, numa perspectiva omnilateral, pela compreensão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, como instrumental para a análise dos fatos, compreendendo-os articulados ao contexto mais amplo e, não de forma fragmentada; – *Permitir* ao aluno a fruição da riqueza intelectual do gênero humano para que possa aplicá-la nas demais atividades que desenvolve. (ARNONI, 2018, p.42) (Grifos originais)

Para Arnoni (2018), o aluno se compreende e compreende a realidade a que pertence na sociedade através do ensino do conceito científico pautado na categoria da totalidade, ensino este que para a autora permite ao aluno (ser histórico e social)

um entendimento mais articulado frente às relações e contradições diversas que existem, sendo capaz de transformar-se.

Assim, nas palavras da autora,

Compreender o conceito científico, em sua totalidade, potencializa ao homem, a compreensão de si, do ambiente e dele no ambiente - natureza e sociabilidade, numa totalidade complexa, estabelecida prioritariamente pelo mundo do trabalho. E, potencializa, também, a proposição de transformações, por ele, pretendidas. (ARNONI, 2018b, p.42)

Sob esta ótica, o conceito científico torna-se uma necessidade para o desenvolvimento *psico intelectual* do educando que, segundo a autora, permite ao professor colaborar no âmbito intelectual dos alunos, possibilitando que ele compreenda as condições sociais e econômicas que os cerceiam, e busquem no futuro a melhoria de sua condição humana.

Para tanto, é necessário estudar o processo educativo na perspectiva da categoria totalidade, entendendo-o como um complexo, cuja dinâmica é gerada na relação dialética entre seus nexos internos, os conceitos que se articulam em seu interior, os quais foram, por ele, historicamente superados e os seus nexos externos, os quais expressam as possibilidades dele relacionar-se com elementos, a ele, externos. (ARNONI, 2018, p.21-22)

Formada por três fases distintas que se articulam a Atividade Educativa, planejada, desenvolvida e avaliada no desenvolvimento do processo educativo emancipador de maneira processual, cujo a essência é a avaliação processual.

1ª. Fase da atividade educativa - Subsidiar a profissionalização da docência via desenvolvimento psico intelectual do professor, segundo os fundamentos ontológicos da Metodologia da Mediação Dialética, visando assegurar o planejamento da atividade educativa que perspectiva a emancipação humana, via desenvolvimento psico intelectual do aluno; (ARNONI, 2018, p.47-48)

Esta fase tem com princípio o preparo do professor para o que a autora define como *profissionalização da docência*, subsidiando teoricamente para a *práxis educativa*. É preciso salientar que o professor precisa compreender a importância do seu papel no desenvolvimento do processo educativo emancipador.

(a) Das relações estabelecidas entre as políticas sociais da sociedade, as políticas educacionais e à docência na educação escolar; (b) Da reprodução do modelo social excludente em sala de aula pelo uso oficial dos guias curriculares, livros e cadernos didáticos; (c) Da forma (in)consciente do professor colaborar na internalização do conformismo global; (d) Do processo educativo emancipador com a intencionalidade de intervir no desenvolvimento conceitual do aluno; (e) Da possibilidade de transformação deste modelo burguês de aula, pela compreensão da atividade humana educativa pautada nos princípios ontológicos do trabalho (MARX, 2008). (ARNONI, 2018c, p.5)

A título de compreensão, Arnoni (2018a, p.2) define *profissionalidade docente*,

Trata-se da qualidade inerente à profissão de professor e, portanto, um direito do licenciando e um dever da educação superior via graduação na modalidade licenciatura, o modelo de curso voltado para a formação inicial de professores, em que, todos os docentes, sem exceção, participam efetivamente do objetivo de graduar o licenciando na área de conhecimento do curso, outorgando-lhe a licença de ensinar os conceitos científicos de sua disciplina, os quais se relacionam dialeticamente com os das demais, compondo o curso, como totalidade complexa e dinâmica. E, neste aspecto, é possível depreender que se torna fundamental para uma formação inicial adequada, a efetiva participação de todas as disciplinas, uma vez que são desenvolvidas por profissionais, o professor, cuja prática em sala expressa consciente ou inconscientemente sua concepção de docência.

A 2ª fase da Atividade Educativa:

2ª. *Fase da atividade educativa* - Planejar processualmente o desenvolvimento do conceito educativo pela objetivação das Etapas metodológicas da Metodologia da Mediação Dialética; desenvolvê-las na prática educativa e avaliar as relações entre professor, aluno e conceito educativo. E, sucessivamente o objeto de cada uma das Etapas é o resultado da que a precede. (ARNONI, 2018, p.47-48) 3ª. *Fase da atividade educativa* - Analisar a atividade humana educativa, em sua totalidade, e seu influxo no desenvolvimento psicointelectual do aluno no contexto da sociedade atual. (ARNONI, 2018, p.47-48)

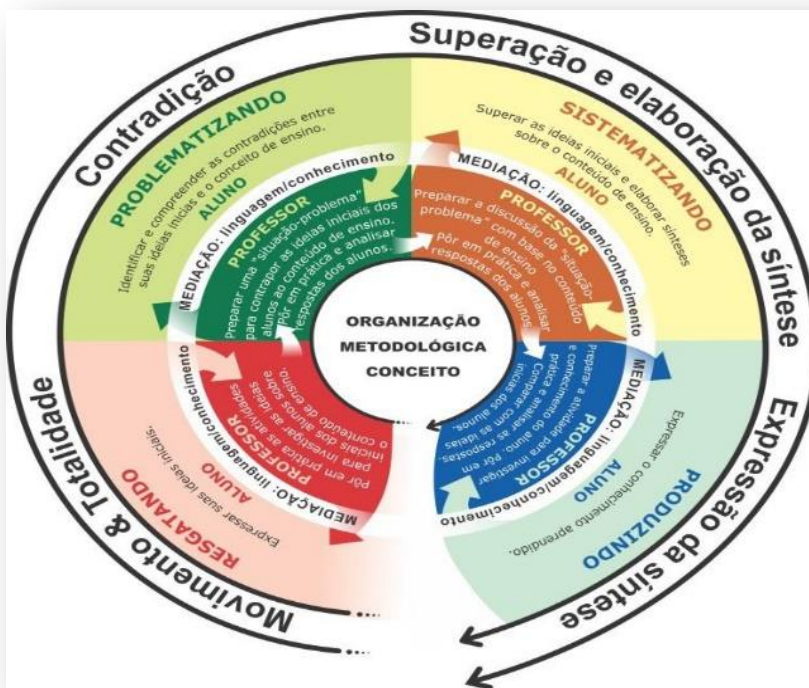
Nessa fase, o professor desenvolve as etapas da M.M.D em sala de aula, onde se desenvolve o conceito educativo com os alunos a partir de quatro etapas: *Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo*.

Arnoni (2018) apresenta as Etapas da M.M.D,

- RESGATAR é investigar as ideias iniciais que os alunos trazem em relação ao conceito, é o ponto de partida para o desenvolvimento do conceito educativo. O professor elabora, por diferentes linguagens, questões investigativas que abrangem: (a) o conceito a ser dialetizado; (b) seus nexos internos; (c) seus nexos externos. - PROBLEMATIZAR é explicitar subjetivamente uma contradição e, para isso, é necessário colocar o aluno em uma situação desafiadora capaz de levá-lo mentalmente a perceber as diferenças entre suas ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo professor. - SISTEMATIZAR é o ato mental do aluno, ao superar as ideias iniciais na elaboração do conceito ensinado. Isto lhe é potencializado pelo professor quando retoma a questão-problema, discutindo-a, por meio de informações conceituais que possibilitem ao aluno compreender as relações de sentido entre aspectos de suas ideias iniciais e elementos do conceito ensinado, a elaboração de sínteses, o que lhe permite desenvolver a Etapa seguinte. - PRODUZIR é o momento de o aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas no desenvolvimento da M.M.D., por meio de diferentes linguagens, o que permite ao professor compará-las com as ideias iniciais dos alunos. Como a produção final, a síntese conceitual, apresenta-se mais elaborada que as ideias iniciais, o Produzindo torna-se imediatamente o Resgatando de um novo conceito, e, assim, o ciclo não se fecha, ao contrário, ele forma no pensamento do aluno, a espiral do conhecimento, contínua e eterna. Ou seja, se a análise do texto final demonstrar que houve superação das ideias iniciais, o Produzir torna-se

imediatamente um novo Ponto de partida, o Resgatando, gerando o movimento em espiral que representa o movimento do pensamento em processo educativo, ou seja, o movimento em espiral da aprendizagem no pensamento do ser social, contínuo e eterno. (ARNONI, 2018a, p.10-11)

Figura 2 Esquema da M.M.D



Fonte: Arnoni (2014, p. 110).

A figura 2 representa o Diagrama da *organização metodológica do conceito educativo* e a *mediação pedagógica* estabelecida entre professor e aluno por meio da linguagem, em todas as Etapas.

(...) é por meio da mediação, centrada na contradição, que o professor estabelece a relação pedagógica com o aluno, via linguagem³ que veicula o conhecimento entre ambos. A organização metodológica do conceito científico é realizada no decorrer das Etapas da “Metodologia da Mediação Dialética”, quando o professor, orientado pela avaliação processual, desenvolve o conceito científico de sua área de atuação, segundo as categorias dialéticas que qualificam cada uma das Etapas da M.M.D., objetivando o desenvolvimento psico intelectual do aluno, o qual expressa a intencionalidade posta pelo professor ao planejar a atividade educativa, perspectivando a emancipação humana. (ARNONI, 2018b, p. 47)

A linguagem veicula e dialetiza o conhecimento entre professor e aluno, permitindo a compreensão do conhecimento historicamente produzido e academicamente validado, potencializando que o homem se compreenda na sociedade pelas relações humanas e, assim, pela relação pedagógica da mediação dialética que o professor estabelece com o aluno no decorrer do processo educativo.

Em síntese, na relação pedagógica e dialética da mediação entre professor e aluno, via linguagem que veicula conhecimento pelas questões apresentadas pelo professor e nas respostas dos alunos, a contradição inerente à mediação, apresenta direcionamentos distintos: (a) a relação de mediação entre o professor e aluno, a contradição não sofre superação, ela se realiza via momento predominante, em que, ora é o professor que predomina na mediação e, ora, é o aluno, e, assim, sucessivamente; (b) em relação ao pensamento do aluno, as questões postas pelo professor geram contradição entre suas ideias iniciais e o conceito educativo desenvolvido pelo professor, em que, a contradição é superada pela elaboração conceitual do aluno, no decorrer das Etapas metodológicas da M.M.D. (ARNONI, 2018b, p.50)

Para a autora, na *organização metodológica do conceito educativo*, o professor transforma o *conceito científico* (área de Conhecimento sustentada pela disciplina) em *conceito educativo*, esta organização é realizada pelas etapas metodologias da M.M.D (Arnoni, 2018), pautada em fundamentos e princípios da área de conhecimento das Ciências Humanas (princípios Ontológicos).

(...) o conhecimento histórico e socialmente produzido pelo homem, ao ser validade cientificamente, ganha o *status* de científico. Ele tem como unidade básica o conceito científico, universal e provisório, o que lhe permite superações. Neste sentido, é possível afirmar que o conceito científico expressa PROVISORIAMENTE a superação das contradições que o homem depreende na atividade estabelecida pelo mundo do trabalho, na produção e da reprodução da sua existência material e espiritual, ou, intelectual, compondo o repertório cultural e intelectual da educação escolar, no desenvolvimento do intelecto. (ARNONI, 2018b, p.42)

Assim, para a autora, na articulação de duas áreas do Conhecimento se tem a natureza *interdisciplinar* da organização metodológica do conceito educativo, na perspectiva do processo educativo emancipador da atividade educativa, via M.M.D.

Segundo a autora, é na 3ª Fase do Planejamento Processual da atividade educativa que,

(...) o professor trata da avaliação processual ampla, analisando as relações entre a 1ª. e a 2ª. Fases, observando o influxo da atividade educativa em ambientes internos e externos à escola. Concluindo, em relação à contribuição desta proposição teórico-metodológica para a pesquisa científica em Educação, destacamos que o docente que optar pelo seu desenvolvimento precisará pesquisar os *fundamentos teóricos* que a subsidiam (1ª. Fase do *Planejamento Processual*) que se caracteriza pelo momento da *prévia-ideação*. E, mais, a *Metodologia da Mediação Dialética* pressupõe que o docente desenvolva uma visão crítica de mundo, ao se apropriar de seus fundamentos, e aprofunde seus conhecimentos acerca dos conceitos sistematizados que irá ensinar. Ao *objetivar* o processo educativo na prática educativa (2ª. Fase), o professor avalia esse processo (3ª. Fase) que implica num “novo ponto de partida”, ele se confronta com o produto de sua atividade educativa que modificou sua subjetividade, circunstância em que conscientemente depreende sua profissionalidade da docência e, em decorrência, constata a efetiva

participação dos alunos e a compreensão do conceito ensinado, processo este que é denominado de *exteriorização*⁵.

Nesse contexto, a educação escolarizada constitui-se num dos elementos essenciais do processo educativo humanizador do ser humano, em que a linguagem é a base da relação pedagógica da mediação dialética que o professor estabelece com o aluno, por veicular e dialetizar o conhecimento entre ambos, por meio das etapas metodológicas da M.M.D., objetivamente postas pelo professor, permitindo que o aluno realize subjetivamente a superação de suas ideias iniciais pela elaboração conceitual.

Assim, como vimos nos capítulos anteriores, os gêneros textuais são definidos pedagogicamente como prática de linguagem, daí a relevância do professor estudá-los cientificamente, perspectivando a superação de suas ideias iniciais sobre o desenvolvimento do conceito científico de gênero textual, via planejamento processual da atividade educativa, seu desenvolvimento processual na prática educativa, via MMD e avaliação do processo educativo. (ARNONI, 2010, 2016, 2017, 2018).

Nesse aspecto, ensinar gêneros textuais, vai além de apresentar uma variedade infindável de textos aos alunos, pois, é a aprendizagem do seu conceito científico que gera o desenvolvimento intelectual do aluno. Para Arnoni (2018b), é necessário que o professor entenda que, ao proporcionar o desenvolvimento intelectual do aluno, via aprendizagem de conceitos científicos, tidos como propriedade da classe social economicamente empoderada, ele, profissionalmente, colabora para que a criança supere seu estado de conhecimento, o que lhe é objetivamente (im)posto pela condição social em que se encontra.

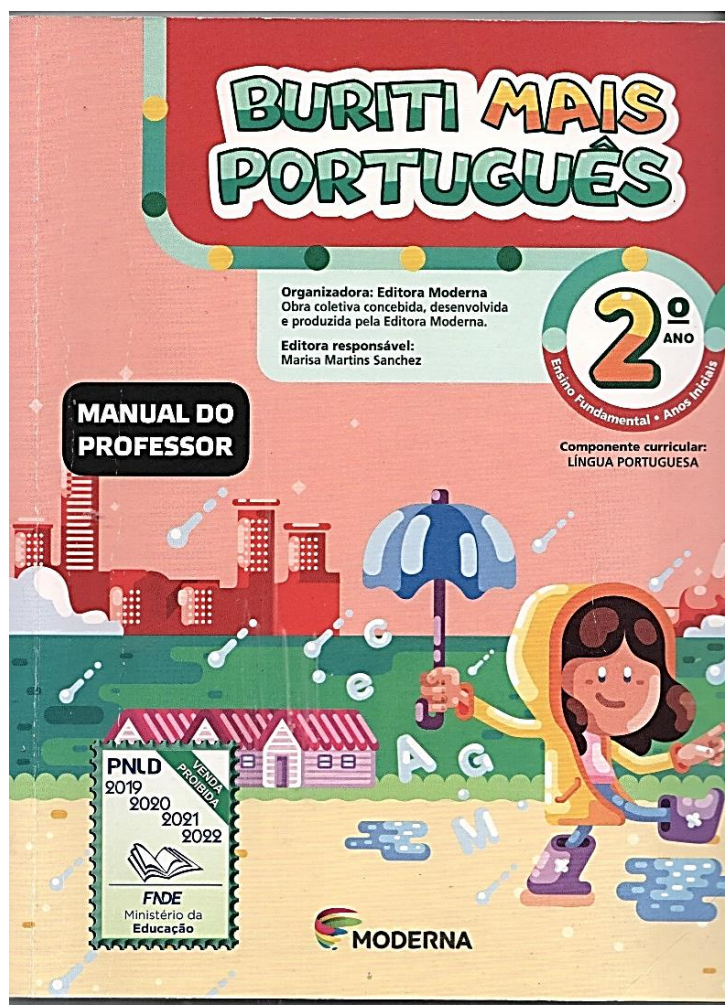
⁵ Cabe ainda mencionar, segundo Arnoni (2012), que as categorias *prévia-ideação*, *objetivação* e *exteriorização* não são apenas desenvolvidas nas três Fases do Planejamento Processual da atividade educativa, mas que a cada Etapa da M.M.D. (Resgatar, Problematicar, Sistematizar e o Produzir) tais categorias também se realizam.

4 GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO DE ESCOLARIDADE

Consideramos que, analisar as propostas didáticas referentes ao gênero textual, apresentadas pelos Livros Didáticos (LD) para os anos iniciais, é de fundamental importância, principalmente por se tratar de uma determinação oficial que modela a prática de sala de aula do professor. E, pela abrangência do conceito de gênero textual, optamos pela História em Quadrinhos HQ, delimitando nosso objeto de análise, cujo objetivo é verificar como o conceito de HQ é apresentado pelo(s) autor(es) do material didático, via organização de suas propostas didáticas que orientam a prática docente.

A coleção selecionada foi a do LD “Buriti Mais Português” (2017), que se propõe em atender a BNCC do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Figura 3 Coleção do Livro Didático "Buriti Mais Português" 2º ano do EF (anos iniciais)



Fonte: LD "Buriti Mais Português" (2017) Editora Moderna 2º ano do EF, Manual do Professor

Quadro 4 Correspondente curricular de Língua Portuguesa.

Proposta de trabalho com leitura de livros Eixo Leitura			
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Práticas didático-pedagógicas
Construção da autonomia de leitura	Fluência de leitura para a compreensão do texto	(EF02LP09) Ler, com autonomia e fluência, textos curtos, com nível de textualidade adequado, silenciosamente e, em seguida, em voz alta.	TEXTO 1 <i>Leitura de história em quadrinhos (Garfield).</i>
			TEXTO 2 Leitura da parlenda "Dom Frederico".
	Autodomínio do processo de leitura	(EF02LP11) <i>Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens e pistas gráficas, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas.</i>	TEXTO 1 <i>Trabalho com as hipóteses dos alunos, quanto ao portador textual da HQ, para que percebam as relações entre texto escrito e material gráfico.</i>
			TEXTO 2 Exploração dos elementos da parlenda, na associação entre imagens e texto escrito.
Estratégias de leitura	Localização de informações em textos	(EF02LP12) Localizar, em textos curtos, informações pontuais.	TEXTO 1 <i>HQ (Garfield)</i> <i>Localização de alguns elementos caracterizadores do gênero para a compreensão do texto: relação texto escrito e elementos gráficos.</i>
			TEXTO 2 Parlenda "Dom Frederico" Localização de repetições e rimas em parlendas, como elementos constituintes do gênero textual.
	Deduções e inferências de informações	(EF02LP14) Inferir, em textos curtos, informações implícitas de fácil identificação.	TEXTO 1 <i>Inferência do significado de desenho ou letra onomatopeica dentro de balão da HQ (lâmpada representando ideia e Z representando ronco).</i>
	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.	ABERTURA Leitura da imagem, tendo em vista suas características artísticas e sociais, bem como sua relação com o tema do brincar com as palavras.
			PARA LER E ESCREVER MELHOR (Letras e palavras) Levantamento das hipóteses dos alunos quanto a vários suportes textuais: placa, bilhete, página de jornal, tela de celular, capa de livro, tendo em vista suas características visuais, na relação com a escrita.
	Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos	(EF02LP18) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de história em quadrinhos ou tira.	TEXTO 1 <i>Compreensão de HQ percebendo o sentido do símbolo ilustrado (lâmpada) e da onomatopeia (Z) em balão de pensamento.</i>

Fonte: "Buriti Mais Português" (2017), 2º ano EF editora Moderna páginas XXXII e XXXIII

A coleção é composta por cinco livros para os alunos do 1º ao 5º ano e um manual para o professor.

O manual do professor apresenta a *proposta didática* da obra, composta de:

- a) Textos para estudo do professor;
- b) Organização do livro do 2º ano;
- c) Correspondência entre o conteúdo os objetos de conhecimento e as habilidades.
- d) Textos complementares para o professor desenvolver com os alunos.
- e) Traz o Livro do aluno com sugestões de perguntas que o professor deve fazer e as possíveis respostas dos alunos.

O manual do professor não define as *unidades temáticas*, contudo, elas são apresentadas na BNCC (2017, p.25)

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as ***unidades temáticas*** definem um arranjo dos **objetos de conhecimento** ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares.

Este material, divide o ensino em *eixos estruturantes*, termos encontrados na BNCC (2017), porém, o conceito dos *eixos estruturantes*⁶ não é definido, gerando dificuldades para o professor planejar sua *aula*, pois, lhe falta subsídios para compreender os termos que aparecem no referido quadro.

Verificamos que os autores propõem a aproximação dos alunos às diversas *formas do discurso*, envolvendo-os em situações de leitura e escrita, porém, o foco da obra não é o conhecimento científico dos gêneros textuais e, sim, os aspectos linguísticos dos textos. Isto inviabiliza que o aluno, a partir do uso do material, possa mobilizar seus conhecimentos em situações cotidianas de uso de textos, com o que aprendeu na escola.

A obra apresenta como objetivo principal o desenvolvimento de gêneros textuais nos anos iniciais no 2º ano, sem resumir a aprendizagem em grafema-fonemas, mas, considerar o seu uso social.

⁶ **Eixo temático** é um conjunto de temas que orientam o planejamento de um determinado trabalho, funcionando como um **suporte ou guia**. Definir o eixo temático significa limitar os conteúdos abrangidos pelo assunto principal, não dando espaço para a digressão, ou seja, para a divagação para outros temas secundários. www.significado.com Acesso 20 de agosto de 2019.

Percebemos que o trabalho com gênero descrito no material é embasado em Bakhtin (1997, 2006, 2009), Dolz (2010) e Schneuwly (2010), porém, a unidade analisada não contempla a natureza social do gênero.

O livro do aluno é dividido em 8 Unidades, explicitadas a seguir,

- 1ª Eu me divirto,
- 2ª Eu decifro charadas,
- 3ª Eu respeito os outros,
- 4ª Eu canto e conto,
- 5ª Eu sou curioso,
- 6ª Eu cuido dos animais,
- 7ª Eu faço amigos,
- 8ª Eu faço de conta.
- Sugestões de leitura.
- Referências bibliográficas.
- Material de recorte.

Tratando-se da temática HQ, identificamos que, de oito unidades, apenas duas trazem textos do gênero (unidades 1 e 8), considerando que elas aparecem de maneira isolada, sem significado para o aprendizado conceitual, desvalorizando a questão histórica, cultural e social do gênero.

O fato de as histórias em quadrinhos tornarem-se, oficialmente, numa ferramenta pedagógica no Brasil, é importante e necessário alguns questionamentos:

- As histórias são contadas para quem?
- Qual o perfil do leitor deste gênero?
- O LD possibilita a compreensão do *conceito* científico de gênero?

4.1 Análise do conceito de “Gênero Textual História em Quadrinhos” presente no LD do 2º ano

Foram selecionadas páginas do manual do professor, correspondente ao livro do aluno.

Figura 4 História em Quadrinhos

UNIDADE 1

Objetivos

- Ler e compreender história em quadrinhos.

Antes da leitura

Peça aos alunos que observem o texto e pergunte-lhes se sabem o que vão ler, se conhecem a personagem que aparece nos quadrinhos, se conhecem outros quadrinhos.

TEXTO 1 OBSERVE COM ATENÇÃO OS DESENHOS DESTA HISTÓRIA EM QUADRINHOS. DEPOIS, LEIA O TEXTO COM A AJUDA DO PROFESSOR.

JIM DAVIS. GARFIELD: UM GATO DE PESO. PORTO ALEGRE: L&PM, 2006. V. 3.

VOCÊ CONHECE O GARFIELD?
O GATO MAIS FAMOSO, PREGUIÇOSO E GULOSO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS FOI CRIADO EM 1978 PELO ESTADUNIDENSE JIM DAVIS.
O PRATO PREFERIDO DE GARFIELD É LASANHA, E O NOME DE SEU DONO É JON.

Sobre o gênero história em quadrinhos

A história em quadrinhos é um texto narrativo. A história é narrada de quadro em quadro de acordo com a ordem dos fatos. Ela pode ser contada por meio de imagens e texto ou apenas por meio de imagens. Os acontecimentos são vivenciados por personagens cujas falas, em geral curtas e simples, são colocadas em balões.

Fonte: "Buriti Mais Português" (2017), 2º ano EF editora Moderna p. 12.

Nesse exercício, o gênero textual HQ aparece deslocado de situações reais de seu uso social e, assim, não colabora e nem estimula o desenvolvimento de conceitos pela criança, pois, o LD lhe apresenta o gênero textual, de maneira superficial.

Em contrapartida, Eisner (2005) afirma que a ação de contar histórias é algo enraizado culturalmente no comportamento humano,

As histórias são usadas para ensinar o comportamento dentro das comunidades, discutir morais e valores, ou para satisfazer curiosidades. Elas dramatizam relações e os problemas de convívio, propaga ideias ou

extravasa fantasias. Contar uma história exige habilidade. (EISNER, 2005, p.11)

Para o autor, a forma de histórias tem função de transmissão de informação de fácil entendimento, e traz ideias abstratas, conceitos conhecidos ou desconhecidos. Para ele,

(...) o meio impresso jamais perderá sua importância. Histórias contadas através de narração gráfica tem de lidar com transmissão. Isso tem uma influência na maneira como a história é contada e influenciará a própria história. (EISNER, 2005, p.18)

Sobre o processo de escrita de uma narrativa gráfica, Eisner (2005, p.115) afirma:

Geralmente, as pessoas acham que o processo de escrever está confinado à manipulação das palavras. O processo de *escrever para uma narração gráfica* está relacionado como desenvolvimento do conceito, a descrição dele e a construção da sequência narrativa para traduzi-lo em imagens. O *diálogo* auxilia a imagem e ambos *estão a serviço da história*. Eles se combinam e emergem como um todo sem emendas. (EISNER, 2005, p.115)

Vale ressaltar que os autores explicam e exemplificam o processo de escrever para o professor, como por exemplo, na utilização dos recursos gráficos que compõem as HQs, no entanto, o manual do professor analisa, não esclarece o que deve ser feito com tais observações.

Analisando os exercícios que compõem essa página, percebe-se que o LD traz orientações ao professor quanto à antecipação dos conhecimentos dos alunos quanto ao gênero HQ, no trecho: “Peça aos alunos que observem o texto e *pergunte-lhes* se sabem o que vão ler, se conhecem a personagem que aparece no quadrinhos, *se conhecem outros quadrinhos*”. Porém, não apresenta o que *fazer* com as respostas dos alunos. Assim, este momento *poderia ser utilizado* para desenvolver o Resgatando, pois, trata de uma proposição de compreensão das ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser ensinado.

Nesse sentido, Arnoni (2018) considera que o professor, ao elaborar questões *investigativas* (por diferentes linguagens) que abrangem o conceito a ser ensinado e ao desenvolvê-las com os alunos, analisa as respostas que foram obtidas de maneira *consciente* e não mecanicamente. A Etapa Resgatando da M.M.D. permite ao professor compreender o que o aluno sabe do conceito ou as aproximações e/ou o distanciamento do conhecimento do aluno em relação ao conceito científico que pretende desenvolver com os alunos.

Dessa forma, conclui-se que a *sequência* apresentada pelos autores não permite ao professor desenvolver o conceito de HQ a partir das respostas dos alunos.

A *conversação pedagógica*⁷ entre professor e aluno permite que ambos, a compreensão dos elementos que formam o conceito do gênero HQ, elementos que estabelecidos e definidos pelo professor no desenvolvimento das Etapas da M.M.D, permitem ao aluno a compreensão de que a linguagem, em suas diversas modalidades, é consequência da aprendizagem histórico-cultural que, para Vigotski (2001), é a natureza social do conhecimento do desenvolvimento humano.

Para Vigotski (2001), a história e a cultura fazem parte do princípio social; sozinha, a criança não consegue participar desse conhecimento, portanto, a participação do outro é fundamental. Torna-se, dessa forma, imprescindível o papel do professor ao ensinar, participando desse modo da apropriação cultural pela criança de um conhecimento produzido historicamente. Nesse quesito, o autor afirma que a linguagem é fundamental para que haja a interação social e, consequentemente, o desenvolvimento, sendo elemento inerente à vida do ser humano, via organização do pensamento que faz o discurso oral ou escrito.

Bakhtin (2006) afirma que as manifestações linguísticas não devem ser analisadas apenas no que se refere ao seu uso no sistema linguístico ou ao uso psíquico de cada indivíduo, mas como uma prática que está relacionada à totalidade histórica, cultural e ideológica. Assim, esse autor trata os *signos linguísticos* como *signos sócio-ideológicos*,

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. (BAKHTIN, 2006, p.30)

Para ele, os signos são ideológicos e comportam, em si, os valores que a estrutura social lhe conferiu, os quais se expressam nas ações desenvolvidas pelos sujeitos que os utilizam na realidade social por onde eles circulam. E, como “A realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior.” (BAKHTIN, 2006, p.31) que se traduz em valores subjetivos que direcionam a vida dos seres sociais.

⁷ Termo definido por Arnoni (2018) GPMMD.

Assim, percebemos que a proposta do LD não trata da *natureza social da linguagem*, permitindo ao professor uma compreensão dos elementos linguísticos que o compõem.

Figura 5 Para compreender o texto

PARA COMPREENDER O TEXTO

1 CONVERSE COM OS COLEGAS.

- EM QUAL QUADRINHO COMEÇA A HISTÓRIA? *A história começa no segundo quadrinho.*
- O QUE GARFIELD ESTÁ TENTANDO FAZER? *Garfield está tentando dormir.*
- ELE ESTÁ CONSEGUINDO? POR QUÊ? *Ele não está conseguindo porque não encontra uma posição confortável.*

2 OBSERVE ESTES DOIS QUADRINHOS. NO DA ESQUERDA, O GATO ESTÁ FALANDO. NO OUTRO, ELE ESTÁ PENSANDO.

- COMO A FALA FOI INDICADA? E O PENSAMENTO?

O balão de fala é mais regular que o de pensamento e tem uma ponta indicando quem fala. O de pensamento tem o formato de uma nuvem e bolinhas apontando para a personagem que pensa.

3 AGORA, OBSERVE NOVAMENTE O SEXTO QUADRINHO.

- O QUE SIGNIFICA A LÂMPADA DENTRO DO BALÃO DE PENSAMENTO?
Significa que Garfield teve uma ideia.

4 OBSERVE O ÚLTIMO QUADRINHO DA HISTÓRIA.

- O QUE GARFIELD ESTÁ FAZENDO? *Ele está dormindo.*
- O QUE ELE FEZ PARA SE SENTIR MAIS CONFORTÁVEL? *Deitou no colo de Jon.*
- O QUE O DONO DO GATO PARECE ESTAR PENSANDO?
- VOCÊ CONHECE UM GATO COMO ESSE?

Atividade 1
Comente com os alunos que é comum a história começar no segundo quadrinho. O primeiro tem o nome da história e/ou da série.

Atividade 2
Comente com os alunos que, nos quadrinhos, o espaço delimitado para falas e pensamentos é chamado balão.

Atividade 4
Comente que, nas histórias em quadrinhos, o Z, sozinho ou repetido, é usado para representar a ressonância do sono.

Habilidades

Antes da leitura EF02LP11 Atividade 1 EF02LP12	Atividades 3 e 4 EF02LP14 EF02LP18 Atividade 4 EF02LP11
--	--

13

Nota-se que o manual, *direciona* o professor em como falar, agir, além de *prever* as possíveis respostas dos alunos, fechando o diálogo, não permitindo a relação de comunicação entre professor e aluno, como propõe o próprio material didático. O professor não precisa planejar o que ensinar, pois, o material já o fez, assim, ele perde a sua essência de formador e torna-se reprodutor.

Segundo Arnoni (2018), com o desenvolvimento da M.M.D., o professor pautando-se na intencionalidade pretendida, com a *ideação*, e na relação pedagógica via linguagem, consegue pensar em sua prática docente e na *objetivação* da intencionalidade da atividade educativa. Já o aluno, durante o processo, *exterioriza* o que *subjetivamente* aprendeu. Nesta troca, o professor consegue, pela linguagem estabelecida (oral, visual, escrita, audiovisual), intervir no processo educativo emancipador.

Portanto, para o desenvolvimento do que é proposto no LD via conceito educativo, exige que o professor compreenda o conceito científico de HQ, na perspectiva da totalidade (ARNONI, 2018) e, também, conheça os pressupostos teórico-metodológicos que lhe informa sobre a organização metodológica do referido conceito.

Estudar o conceito científico, segundo a categoria da totalidade é considerar seus nexos internos e externos, que são diferentes, contudo, se articulam na formação do conceito, ou seja, como Arnoni (2018) afirma, são partes que se relacionam *dialeticamente* entre si e o próprio conceito, constituindo-o em um *todo dinâmico e complexo*. Esta concepção permite ao aluno estabelecer relações com outros conceitos ampliando a sua visão de mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo, fundamentado a partir dos pressupostos teóricos, enfatizamos a necessidade de o professor de Educação Básica conscientemente desenvolver atividades educativas, na perspectiva da emancipação humana, por meio da Teoria Pedagógica da M.M.D., compreendendo que mesmo estando na contramão do que está *posto oficialmente*, poderá se desenvolver nas *brechas* que encontrar no decorrer de sua prática docente.

Nesse aspecto, podemos inferir que os problemas de leitura e escrita na alfabetização acontecem pela formação inicial do professor não suprir todas as necessidades de ensino, pois os cursos de graduação em Pedagogia, como analisamos no capítulo 2 desta dissertação, não consideram a necessidade de se ensinar conceitos científicos.

Com o déficit em sua formação inicial e, conseqüentemente, por não possuírem a consciência da importância do ensino de conceitos científicos, o professor seleciona sequências didáticas aleatoriamente, utiliza exercícios retirados da internet, fazendo uma seleção do que *considera* interessante. Contudo, não analisa o que, de fato, irá ensinar aos seus alunos, não se fundamenta teoricamente para a sua prática docente.

O que se espera com este estudo é contribuir para que os professores de Educação Básica possam refletir sobre o ensino de conceitos científicos, aceitando os gêneros textuais como uma modalidade de linguagem de manifestações de natureza social, bem como estabelecer a relação de mediação dialética e pedagógica via linguagem, promovendo a profissionalidade de sua docência, onde o professor consegue perceber-se responsável pelo processo de ensino, enquanto o aluno pelo de aprendizagem, numa perspectiva ontológica, garantindo que este processo permita a superação das ideias iniciais dos alunos e a elaboração dos conceitos ensinados.

Assim, aceitamos que, ao utilizar os gêneros textuais como linguagem e recursos didáticos de maneira pensada, organizada metodologicamente na perspectiva da Atividade Educativa, por meio da M.M.D (Arnoni, 2014, 2016, 2017, 2018), o professor promoverá intencionalmente um ensino efetivo e significativo nas salas de alfabetização. Nesse aspecto, é possível compreender que a M.M.D. no

processo de ensino e aprendizagem, na relação pedagógica estabelecida pela linguagem, permite a apropriação conceitual realizada pelo aluno.

Segundo Arnoni (2018), isso só será possível quando o aluno estiver inserido na *tríade* (professor, aluno, conceito científico) na relação pedagógica estabelecida dialeticamente pela linguagem.

Diante disso, Arnoni (2018), em sua proposição teórico-metodológica, considera o saber do professor e do aluno no desenvolvimento da atividade educativa, pois, a Teoria Pedagógica da M.M.D. desenvolve os processos mentais dos alunos na elaboração do conceito ensinado, superando suas ideias iniciais. É por isso que esta proposição metodológica não considera a aula no modo burguês, reproduzida pelos professores nas escolas por intermédio dos LD e sistemas apostilados.

Assim, entender o conceito científico de gênero textual nos permitiu investigar como essa linguagem de natureza social presente nos documentos oficiais auxilia no desenvolvimento da elaboração conceitual pelo aluno. Vale ressaltar que compreendemos que esse material didático deveria ter como principal objetivo *apresentar o conceito científico* ao aluno. Considerando as asserções de Arnoni (2018) acerca do conceito educativo, notamos que é necessário que o professor elabore a atividade educativa, apresentando o conceito científico numa linguagem que o aluno compreenda, utilizando diversas modalidades de linguagem, e, no caso do presente estudo, os gêneros textuais.

É preciso considerar que esta análise identificou algumas limitações referentes à utilização das propostas de exercícios dos gêneros textuais Parlandas e HQ, nos LD. Assim, observamos que:

a) tanto os referenciais curriculares (PCN, BNCC) quanto os LD analisados esperam que o professor domine os conceitos científicos a serem ensinados, já que não os trazem definidos como referência para consultas;

b) quanto ao aluno, as propostas não permitem que ele compreenda e elabore o conceito científico ensinado;

c) o material espera que os alunos já estejam alfabetizados (este aspecto não corresponde à realidade das salas de alfabetização);

d) a linguagem via gênero textual não atende à sua finalidade social, histórica e cultural.

Assim, as considerações acima descritas demonstram as limitações didáticas e pedagógicas que existem no ambiente escolar, uma consequência que pode ser comprovada nos resultados das avaliações externas.

Isso implica na complexidade desta pesquisa, cujo objeto de análise é a organização metodológica de gênero textual no processo educativo, via mediação dialética (ARNONI, 2018), pois, para a autora, a linguagem, seja em qualquer modalidade, permite que, na relação pedagógica, o professor transforme o conceito científico da disciplina que atua em conceito educativo desenvolvido com o aluno na perspectiva da atividade educativa emancipadora.

Assim, nas Etapas da M.M.D., a formação do conceito educativo que, segundo Arnoni (2018), é a articulação dos conceitos científicos das diversas áreas do conhecimento, no caso deste estudo, a Linguagem (VIGOTSKI, 1993, 2001, 2007), o Discurso (BAKHTIN, 1997, 2006, 2009), os “Gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2002, 2010 e DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, 2010) e “Histórias em Quadrinho” (EISNER, 2005) e os conceitos da área Pedagógica pautados em Arnoni (2014, 2016, 2017, 2018) por intermédio da “Teoria Pedagógica da M.M.D.”. Afirmando que a importância dessa articulação é *potencializar* no aluno a possibilidade de superar suas ideias iniciais na elaboração do conceito científico ensinado e desenvolvido via M.M.D.

Por esta análise, podemos perceber que os LD não contemplam essa visão do gênero textual como modalidade de linguagem de natureza social, por isso, apresentam informações didáticas de como desenvolver as sequências didáticas e uma preocupação demasiada com aspectos ortográficos e gramaticais, secundarizando os conceitos científicos da área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, N. V. R.; **Formação continuada de professores: reflexões a partir da análise do agir do Coordenador Pedagógico.** In: Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos 4 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

ARNONI, M. E. B. **Metodologia da Mediação Dialética na organização da atividade educativa: Educação em Ciências.** In: Metodologias e Processos Formativos em Ciências e Matemática. GOIS J. (Org.). Paco Editorial: Jundiaí. 2014a. ISBN: 978- 85-8148-649-9. p.99-119.

ARNONI, M. E. B. **Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa. X SEMINARIO DE LA RED ESTRADO. Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Experiencias y propuestas en disputa.** Salvador/Bahia: Brasil. Anais do X SEMINARIO DE LA RED ESTRADO de Salvador. 2014b. CD-ROM. ISSN 2219685-4.

ARNONI, M. E. B. **Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética: para além da crítica ao modelo atual de aula.** UNESP - Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos IBILCE - Campus de São José do Rio Preto; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL de Araraquara, mimeo, 2016.

ARNONI, M. E. B. **Profissionalização da docência na perspectiva ontológica, o diferencial da profissão de professor.** Texto usado em aula. 2017.

ARNONI, M. E. B. Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética, uma abordagem ontológica do processo educativo. In: Humberto Perinelli Neto. (Org.). **Ensino e teorias - diálogos com a epistemologia e a ontologia.** 1ed. Porto Alegre: FI, 2018a, v. 1, p. 15-49 (Série Processos Formativos).

ARNONI, M. E. B. **Pesquisa acadêmica e produção científica na profissionalidade da docência na perspectiva da mediação dialética.** REUNI - Revista Científica do Centro Universitário de Jales (Unijales), Edição IX. p.1-14. 2018b. ISSN: 1980-8925 <http://reuni2.unijales.edu.br/>

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: **Estética da criação verbal.** 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita.** São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

BORGES, F. G. B. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil.** RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: 1997

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 9/2001.** Diário Oficial da União, Brasília 18 de janeiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1,** DE 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2,** DE 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2,** DE 22 de dezembro de 2017.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: Por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).** In: *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

EISNER, W. **Narrativa gráfica de Will Eisner.** São Paulo: Devir, 2005.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da atividade discursiva no exercício do controle social.** *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 7, p. 7-33, 2004/2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 296.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais definição e funcionalidade.** In: BEZERRA, M.A; DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MILLER, C. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia.** In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

MORAES, M.C.M. **"Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação".** In: Reunião Anual da ANPED, 24. Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público: 2001

PADILHA, A. M. **Prefácio.** In: **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013

RODRIGUES, B.B; HEMAIS, B. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In MEURER, J.L; BONINI, A; ROTH, D.M. Gêneros teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In. MEURER, J.L; BONINI, A; ROTH, D.M. Gêneros teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TONET, I. **Educar para a cidadania ou para a liberdade? Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

TONET, I. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II.** Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** Martins Fontes: São Paulo, 2007.