



“DIÁRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – PORQUE O JOGO É MEU”: UM INSTRUMENTO MEDIADOR NA AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS¹

“TEXTUAL PRODUCTION DIARY – BECAUSE THE GAME IS MINE”: A MEDIATOR INSTRUMENT IN THE TEXTS PRODUCTION CLASS

Aline Rubiane Arnemann² (UFSM)
Monize Pereira Albiero³ (UFSM)

RESUMO

O presente artigo reflete acerca do diálogo entre teoria e prática, observando a perspectiva sociocultural em um instrumento mediador intitulado *Diário de Produção Textual – Porque o jogo é meu* (DPT), desenvolvido na dissertação de mestrado de Arnemann (2017). Assim, discorremos sobre a teoria sócio-histórica, a partir de Vygotsky (2007), focalizando os conceitos: mediação, zona de desenvolvimento proximal, internalização e funções psicológicas superiores. Na sequência, apresentamos o DPT e o seu contexto de produção. Nesse sentido, são abordadas reflexões sobre a relação teórico-prática, no intuito de observar a base da perspectiva sociocultural em um instrumento mediador para o trabalho com o texto na escola básica. Tais reflexões indicam que o DPT contribui como um instrumento mediador, já que auxilia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como: pensamento abstrato – planejamento, comparação e associação –, raciocínio dedutivo, memorização ativa e atenção voluntária, as quais corroboram com o avanço da habilidade de escrita argumentativa dos estudantes. Desse modo, entendemos a relevância da perspectiva sociocultural na elaboração e dinamização de materiais didáticos, uma vez que auxilia na minimização das fragilidades apresentadas por estudantes da escola básica.

Palavras-chave: Teoria sócio-histórica. Diário de Produção Textual. Produção textual na Educação Básica.

ABSTRACT

This article reflects on the dialogue between theory and practice, observing the sociocultural perspective as a mediating instrument titled *Textual Production Diary- Because the game is mine* (DPT). It was developed in Arnemann's masters dissertation (2017). Thus, we discuss about the socio-historical theory, by Vygotsky (2007), focusing on the concepts: mediation, zone of proximal development, internalization and higher psychological functions. After that, we present the DPT and its production context. In this sense, reflections on the theoretical-practical relation are approached in order to

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES).

² Doutoranda, em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: arnemannaline@gmail.com.

³ Mestranda, em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: monizealbiero@hotmail.com.



observe the basis of the sociocultural perspective as a mediating instrument for working with the text in basic school. These reflections indicate that DPT contributes as a mediating instrument, since it aids the development of higher psychological functions, such as: abstract thinking - planning, comparison and association - deductive reasoning, active memorization and voluntary attention, which corroborate the progress of students' argumentative writing skills. In this way, we understand the relevance of the sociocultural perspective in the elaboration and dynamization of didactic materials, since it helps to minimize the fragilities presented by students from basic school.

Keywords: Socio-historical theory. Textual Production Diary. Textual production in Basic School.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, no intuito de localizar nosso leitor, esclarecemos que nossa preocupação, enquanto professoras e pesquisadoras, é com o encaminhamento referente ao processo de produção textual de estudantes da Educação Básica. Em duas pesquisas finalizadas de mestrado – Arnemann (2017) e Santos (2017) – bem como em uma em andamento, observamos a lacuna existente na seara acadêmica quanto aos estudos que se voltam à temática em questão e, ao realizarmos nossos estudos a partir do trabalho em sala de aula, percebemos as fragilidades da escrita argumentativa dos estudantes da escola básica.

Entendemos que é relevante que estudos de pós-graduação investiguem esse tema a fim de contribuir com a demanda da escola básica. Desse modo, neste estudo, propomos refletir acerca do diálogo entre teoria e prática, observando a perspectiva vygotskyana em um instrumento mediador intitulado *Diário de Produção Textual – Porque o jogo é meu* (DPT), desenvolvido na dissertação de mestrado de Arnemann (2017). Ademais, compreendemos que compartilhar uma proposta para o trabalho com o texto em sala de aula, valorizando o estudante enquanto sujeito ativo de sua aprendizagem, vai ao encontro da demanda da escola básica.

Para dar conta disso, organizamos este trabalho da seguinte maneira: em um primeiro momento, abordamos a teoria sócio-histórica – focalizando conceitos centrais dessa perspectiva teórica, quais sejam: as funções psicológicas superiores, a mediação, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a internalização; em um segundo momento, discorreremos acerca da prática, enfocando o instrumento mediador – o DPT –, apresentando e localizando seu contexto de produção; em um terceiro momento, realizamos reflexões acerca do diálogo proposto entre a teoria vygotskyana e esse instrumento. Por fim, registramos as considerações decorrentes deste estudo e listamos os autores que nos serviram de base.



2 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA: UMA ABORDAGEM PARA O TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA

A teoria sócio-histórica, preconizada pelo importante psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), preocupa-se com o desenvolvimento intelectual humano. Para realizar estudo sobre esse tema, Vygotsky considera pertinente analisá-lo em crianças, investigando as funções psicológicas superiores e seu desenvolvimento, tendo os aspectos histórico e social como fundamentais nessa relação. Além disso, o autor explora importantes conceitos, dentre os quais, destacamos: funções psicológicas superiores, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e internalização.

Nessa perspectiva, por influência do teórico em questão, desenvolveu-se a escola de psicologia soviética, que formulou o entendimento de que o homem não pode ser estudado/investigado separado das condições históricas e socioculturais em que vive. De acordo com Vygotsky, as marcas da existência social se revelam na mente do ser humano, que produz conceitos a partir dos signos.

Segundo Moll (1996), à medida que os estudos de Vygotsky começavam a ficar conhecidos, na década de 1980, influenciando, inclusive, uma nova geração de pesquisadores e estudiosos, acentuava-se, entretanto, a carência de trabalhos vygotksyanos que estivessem intimamente interligados com a educação. Essa ausência é justificada, por Moll, devido ao fato de poucos educadores, à época, conhecerem Vygotsky e de a maioria dos psicólogos que escreviam sobre ele desconhecerem as questões ligadas à educação.

Nesse prisma, na abordagem vygotksyana, a prática social está diretamente atrelada à atividade intelectual do sujeito. Essa conexão é mediada por instrumentos de ordem cultural, tais como a escrita. Moll (1996, p. 16) expõe que os pontos fundamentais da teoria são “a ênfase sobre a atividade social e a prática cultural como fontes do pensamento, a importância da mediação no funcionamento psicológico humano, a centralidade da pedagogia no processo de desenvolvimento e a inseparabilidade do individual e do social”.

Oliveira (2010) argumenta que existem três bases que constituem essa abordagem: a) as funções psíquicas têm alicerce biológico, visto que são produtos da atividade cognitiva; b) o funcionamento psicológico se baseia nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo



exterior, as quais se desenvolvem historicamente; e c) a relação homem/mundo se caracteriza como mediada por símbolos. Conforme a estudiosa, as funções psicológicas superiores têm alicerce biológico, uma vez que são decorrentes de atividades cognitivas. No entanto, o desenvolvimento dessas funções é orientado pelo social, por meio da interação e da mediação. Por essa razão, no viés de Friedrich (2012), é realizado artificialmente.

Ademais, para Vygotsky (2001), a linguagem, especialmente a escrita, auxilia a atividade discursiva dos sujeitos em suas práticas sociais, contribuindo com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Seguindo essa concepção vygotskyana, McLane (1996) arrazoa que o ensino da atividade escrita deveria ser organizado de modo que ler e escrever sejam algo de que o sujeito precise em suas práticas.

Nesse sentido, retomamos algumas das funções psicológicas superiores caracterizadas pelo teórico: o pensamento abstrato, o qual é caracterizado pelo planejamento, comparação e associação; o raciocínio dedutivo; a atenção voluntária e a memorização ativa. Convém, ainda, recorrer a Friedrich (2012, p. 53) que, acerca da ideia de instrumento psicológico, em Vygotsky, assevera que “todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica, surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados”.

Ainda em consonância com Friedrich (2012, p. 56), “o instrumento psicológico utilizado tem por função fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para realizar a tarefa se desenvolvam de uma forma melhor”. Nesse viés, para a estudiosa, o objeto do instrumento não se encontra no mundo, mas sim na atividade psicológica do sujeito, sendo tal instrumento um meio de influência do sujeito sobre si, um meio, também, de autorregulação.

Já Oliveira (2010) explora a questão do instrumento enquanto concreto. A autora defende que o instrumento, a exemplo, o brinquedo para a criança, tem a função de auxiliá-la a controlar seu comportamento, função que ao longo do tempo é delegada ao uso do signo. Nesse viés, para Vygotsky (2007), o signo e instrumento se encontram relacionados, em função do caráter mediador. O autor compreende que:

a função do instrumento é servir como um 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 a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade



interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKY, 2007, p.55, grifos do autor).

Assim, o instrumento, em um momento inicial da aprendizagem, assume um caráter material – o brinquedo –, mediando a criança e o mundo, e, à medida que a criança passa a empregar o signo, este assume a função de instrumento mediador. De acordo com essas compreensões, o DPT é proposto seguindo o ideal de material concreto, que, por meio do uso do signo, auxilia o estudante a mediar seu processo de aprendizagem de produção textual argumentativa, sendo, portanto, caracterizado como instrumento mediador que promove o autogerenciamento do estudante.

Em consonância com Vygotsky (2007), o sujeito precisa interagir, ou seja, agir no meio em que está, a fim de melhorar o nível da aprendizagem. Desse modo, considerando as três bases apresentadas por Oliveira (2010), resgatamos os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização.

Para o teórico, a mediação⁴ ocorre, na sala de aula, em momentos de instrução em que o docente, imbuído de conhecimentos teóricos já sistematizados, vai ao encontro dos conhecimentos cotidianos do estudante, estabelecendo uma espécie de ponte entre os dois. Segundo Friedrich (2012), os conhecimentos cotidianos são construídos em ambientes informais, por meio de atividades práticas que demandam de menos abstração, por conseguinte, para a autora, a responsabilidade pela construção dos conhecimentos abstratos – que são de natureza mediada – é da escola. Diretamente relacionada à questão da mediação, encontra-se a noção de zona de desenvolvimento proximal, a qual, segundo Vygotsky (2007):

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97, grifo do autor).

Assim, por meio da ZDP, o docente pode auxiliar no desenvolvimento de funções psicológicas superiores do estudante que ainda não amadureceram, entretanto estão em

⁴ Apesar de realizar estudos com crianças, Vygotsky ressalva que a mediação, assim como os demais conceitos por ele desenvolvidos, não se realiza somente na infância, mas com qualquer contexto que envolva sujeitos em situação de aprendizagem.



processo de maturação. De acordo com Moll (1996), a ZDP estabelece um nível de dificuldade, sustenta um desempenho assistido e avalia a realização da atividade. Friedrich (2012, p. 110), por sua vez, dispõe que “a zona de desenvolvimento proximal antecipa os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas”. Em termos práticos, é preciso, então, pensar em alternativas a serem dinamizadas, em sala de aula, no intuito de atuar sobre a ZDP do estudante. Nesse contexto, Moll destaca que:

[...] uma abordagem vigotskiana da educação não deve apenas analisar o ensino e a aprendizagem como parte de práticas instrucionais existentes, mas deve citar atividades instrucionais fundamentalmente novas e avançadas. Em outras palavras, *essa abordagem deve produzir aprendizagem ao facilitar novas formas de mediação.* (MOLL, 1996, p. 13, grifo nosso)

Dessa forma, o DPT constitui uma maneira de mediação, uma vez que visa não apenas se constituir enquanto um instrumento mediador, de caráter didático, em nossa ótica, como também auxiliar o estudante a desenvolver o autogerenciamento de sua aprendizagem. Em razão disso, na seção seguinte, discorreremos sobre o funcionamento desse instrumento, tal como foi idealizado por Arnemann (2017).

3 O “DIÁRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – PORQUE O JOGO É MEU”

Neste espaço, explicaremos o funcionamento do *Diário de Produção Textual: Porque o jogo é meu*, abordando, em um primeiro momento, questões atreladas ao contexto de elaboração e de trabalho do DPT, com o intuito de localizar nosso leitor. É importante ressaltar que esse instrumento apresenta esclarecimentos, funcionamento, dúvidas e regras do jogo – os quais têm caráter instrucional e optamos por não abordar neste estudo. Detemo-nos ao tratamento do Jogo de Produção Textual e ao Quadro Autoavaliativo.

Arnemann (2017) desenvolveu sua pesquisa, entre os meses de agosto a dezembro de 2015, em uma turma de terceiro ano de Ensino Médio noturno – grupo social que apresentava fragilidade na escrita argumentativa e no uso de informações – de uma escola da rede pública estadual da cidade de Santa Maria-RS,. Tal diagnóstico, orientado pela pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2011), provém de nossa compreensão após a observação do contexto



no qual a pesquisa foi realizada e da análise de produções textuais diagnósticas desenvolvidas pelos terceiranistas.

Desse modo, entendendo que o processo de escrita, especialmente argumentativa, solicita um enquadramento de trabalho, e que o público em questão apresentou fragilidades no processo de escrita, a pesquisadora (ARNEMANN, 2017) propôs o *Diário de Produção Textual – Porque o jogo é meu* para promover o processo de ensino e aprendizagem de escrita argumentativa, com foco no desenvolvimento do autogerenciamento desses estudantes. Para tanto, um dos objetivos da pesquisa consistiu em:

promover o autogerenciamento do estudante terceiranista do Ensino Médio noturno, no que atine à produção textual, a partir do emprego do Diário de Produção Textual que se constitui de um jogo que situa o aluno como avaliador de seu processo de escrita” (ARNEMANN, 2017, p.12).

Além disso, o DPT foi desenvolvido a partir da proposta de Machado (1998). A autora desenvolveu o *Diário de Leituras*, no qual acadêmicos, do segundo semestre do curso de Comunicação Social de uma universidade, realizavam seus registros acerca das leituras propostas na disciplina ministrada pela autora. Para a estudiosa, o gênero textual diário pode ser empregado como instrumento de ensino, visto que promove a reflexão do estudante acerca de seu processo de aprendizagem, além de proporcionar ao professor o acompanhamento desse processo.

Dessa maneira, Machado (1998) propõe o *Diário de Leituras* a partir de um ponto de vista sociocultural – ressaltamos que a autora utiliza o Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Jean-Paul Bronckart (2009) como alicerce teórico primordial – e Arnemann (2017), diante das peculiaridades encontradas no grupo social com o qual desenvolveu a pesquisa, realiza adaptações a partir da proposta da autora supracitada, ancorando-se em Bakhtin (2011; 2014), com as noções de gêneros discursivos e de interação verbal respectivamente.

Posto que Bakhtin (2011) defende a possibilidade de desenvolvimento dos gêneros, a pesquisadora em questão propõe o DPT constituído a partir de dois outros gêneros: o Jogo de Produção Textual e o artigo de opinião, em que aquele é dinamizado para auxiliar na produção deste por parte dos estudantes. Conforme anunciamos anteriormente, nosso foco



está voltado para o Jogo de Produção Textual e para o Quadro Autoavaliativo do referido jogo. Visto que aquele foi organizado a partir deste, vamos seguir essa ordem aqui.

Tal quadro foi organizado a partir dos três graus de informatividade – critério de textualidade, de Beaugrande e Dressler (1981), focalizado em Arnemann (2017) –: baixo, médio e alto. Cada um desses graus diz respeito a uma fase do jogo, em que a fase 1 se refere ao grau baixo, a fase 2 ao grau médio e a fase 3 ao grau alto. Convém pontuar que o intento de Arnemann (2017) era que os participantes da pesquisa angariassem grau alto de informatividade aos seus textos, portanto, que avançassem até a fase 3 do jogo.

Para auxiliar o estudante a identificar o grau de informatividade de seu texto, a autora propôs níveis⁵. Assim, cada fase contém níveis, em que a fase 1 contém oito níveis: 1.1 a 1.8; a fase 2 compreende um nível: 2.1; e a fase 3 têm dois níveis: 3.1 e 3.2. Há uma gradação do 1.1 ao 3.2, a qual é caracterizada pela abordagem de conhecimentos de caráter empírico, os quais transitam para conhecimentos teóricos.

Assim, nos cinco níveis iniciais (1.1 a 1.5), da fase 1, a informação que o jogador⁶ apresenta em seu texto provém de seu conhecimento enciclopédico. Nos três níveis seguintes (1.6 a 1.8), da mesma fase, há a inserção de conhecimentos teóricos, em que a informação que o jogador apresenta em sua escrita provém de uma fonte terciária – o estudante demanda compreender o que é uma fonte terciária (nível 1.6), secundária (1.7) e primária (1.7) de informações.

Nas duas fases seguintes, referentes ao grau médio e ao grau alto de informatividade, é inserido outro conhecimento de cunho teórico: a autoria da informação, a qual orienta o jogador a observar se o autor da informação tem autoridade no assunto abordado. Dessa forma, a fase 2, com somente um nível (2.1), diz respeito à informação terciária, cujo autor da informação é autoridade do assunto. A fase 3, por sua vez, aborda a informação secundária, cujo autor da informação é autoridade do assunto (nível 3.1) e a informação primária, cujo autor da informação é autoridade do assunto (nível 3.2). Exposta a constituição do Quadro Autoavaliativo, apresentamo-lo a seguir:

⁵ Destacamos que, para Arnemann (2017), os termos “subfase” e “nível” são equivalentes. Neste estudo, optamos por utilizar o vocábulo “nível”.

⁶ Utilizamos o termo “jogador” conforme é empregado por Arnemann (2017).

LÍNGUA E LITERATURA

TEORIA E ENSINO:

VOZES, LINGUAGENS, CONTEXTOS

Quadro 1 - Quadro Autoavaliativo

Quadro Autoavaliativo	Subfases		Em qual fase e nível está seu texto?	Indique
FASE 1 Grau baixo de informatividade	Nível 1.1	Não apresentei informação para esse argumento.	Texto 1 Escrita	
	Nível 1.2	Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	Texto 1 Reescrita	
	Nível 1.3	Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	Texto 2 Escrita	
	Nível 1.4	Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	Texto 2 Reescrita	
	Nível 1.5	Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.	Texto 3 Escrita	
	Nível 1.6	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	Texto 3 Reescrita	
	Nível 1.7	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
	Nível 1.8	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
FASE 2 Grau médio de informatividade	Nível 2.1	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
FASE 3 Grau alto de informatividade	Nível 3.1	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
	Nível 3.2	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		

Fonte: Arnemann (2017, p. 221).

Como podemos observar, no Quadro Autoavaliativo, há um espaço, a última coluna à direita, para o estudante registrar em qual nível sua produção textual, indicada na penúltima coluna à direita, está. Sendo assim, o Jogo de Produção Textual é organizado a partir do Quadro Autoavaliativo, pois tem vistas a auxiliar o estudante a avançar de um nível a outro ou avançar alguns níveis.

Para dar conta disso, o jogo retoma todos os onze níveis e, do nível 1.1 ao nível 3.1, apresenta quatro momentos, denominados passos. Segundo Arnemann (2017), esses passos



foram construídos com vistas a convidar o estudante à reflexão sobre seu processo de aprendizagem de produção textual, resgatando a demanda do nível com projeção ao avanço.

De modo padronizado, os passos seguem uma sequência ao longo dos níveis: o passo 1, com base em uma pergunta problematizadora, conforme propõem Freire e Faundez (1985), convida o estudante a voltar ao seu texto e identificar informações e/ou argumentos; o passo 2, por sua vez, convida o discente a observar outros textos (textos-base); o passo 3, também com base em uma pergunta problematizadora, convida o estudante a voltar ao seu texto e realizar as articulações decorrentes das ações desenvolvidas nos dois passos anteriores; e o passo 4 convida o estudante a reler seu texto, observando se contemplou o proposto para aquele nível.

Dessa forma, entendemos que o Quadro Autoavaliativo auxilia o estudante a realizar a autoavaliação de sua escrita e o Jogo de Produção Textual, especialmente por meio dos passos, promove a reflexão do estudante acerca do seu processo de escrita. Nesse sentido, na próxima seção, atemo-nos ao diálogo que propomos entre a teoria vygotskyana e o instrumento mediador em questão.

4 INTERFACES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Conforme propusemos, observamos o uso das seguintes funções psicológicas superiores: pensamento abstrato – planejamento, comparação e associação – raciocínio dedutivo, atenção voluntária e memorização ativa no *Diário de Produção Textual – Porque o jogo é meu*, em que os passos são basilares para a identificação do uso das funções. Desse modo, demonstramos, no quadro a seguir, de que forma as funções psicológicas superiores são contempladas no DPT elaborado por Arnemann (2017). Atentamos que as cores, tal qual no DPT, sinalizam as fases: em azul, a fase 1; em verde, a fase 2; e, em amarelo, a fase 3.

Quadro 2 – Proeminência do uso das funções psicológicas superiores ao longo das fases e níveis do Jogo de Produção Textual

Funções psicológicas superiores	Níveis											
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	2.1	3.1	3.2

LÍNGUA E LITERATURA

TEORIA E ENSINO:

VOZES, LINGUAGENS, CONTEXTOS

Pensamento abstrato	Planejamento			X	X			X	X			
	Comparação			X	X			X	X			
	Associação		X	X	X	X	X	X	X			
Raciocínio dedutivo				X								
Atenção voluntária					X	X	X	X	X	X	X	
Memorização ativa			X			X	X	X		X	X	

Fonte: elaborado pelas autoras deste artigo.

No Quadro 2, podemos observar que, na Fase 1 do jogo, há proeminência do pensamento abstrato, em que o uso da “associação” é recorrente, indicada do nível 1.2 até o nível 1.8. De acordo com Oliveira (2010), o uso da associação é desenvolvido, principalmente, no trabalho com conhecimentos científicos e constitui um dos meios de realização de sistematização de conhecimentos teóricos – de responsabilidade escolar.

Já a comparação, indicada nos níveis 1.3, 1.4, 1.7 e 1.8 é menos recorrente e, segundo a autora, é mais presente no trabalho com conhecimentos empíricos, os quais servem de base para conduzir o estudante aos conhecimentos científicos. Destarte, observamos que o jogo, na fase inicial, investe no desenvolvimento da associação, partindo dos conhecimentos empíricos do estudante e transitando aos conhecimentos científicos, indiciando, também, o funcionamento da mediação.

A partir do nível 1.4, na fase 1, prevalecendo até a fase 3, no nível 3.1, há recorrência do uso da atenção voluntária. Compreendemos que o desenvolvimento dessa função é explorado por meio dos passos de cada um dos níveis, os quais convidam o estudante a identificar excertos referentes à informação e à argumentação em seu texto (passo 1); buscar e selecionar informações nos textos-base e identificar a fonte e a autoria desses textos (passo 2); e balancear as informações dos textos-base para auxiliar na construção de argumentos em sua produção textual (passo 3).

Essa atenção voluntária exemplifica uma ação mediada, de cunho artificial, conforme defende Friedrich (2012), e, assim como as demais, pode não se efetivar espontaneamente. O estudante a desenvolve, nesse caso, com apoio do Jogo de Produção Textual, que o orienta a considerar determinados aspectos em sua escrita, quais sejam: observação da fonte das



informações que apresenta em sua produção, bem como a autoria dessas informações. Ou seja, uma orientação externa, mediada, conduz o estudante a atentar sobre os aspectos em questão em sua produção.

Ademais, a atenção voluntária também é promovida no Quadro Autoavaliativo (Quadro 1), momento em que o estudante avalia sua aprendizagem no que concerne à escrita argumentativa. Para realizar a autoavaliação, o estudante, a partir da leitura e compreensão dos níveis das fases presentes no Quadro Autoavaliativo, é conduzido a voltar ao seu texto e identificar as informações presentes e, a partir disso, identificar as fontes e a autoria dessas informações. Dessa maneira, o desenvolvimento da atenção voluntária contribui no autogerenciamento do estudante, tanto no trabalho com os passos do jogo como no momento da autoavaliação.

Quanto ao uso da memorização ativa, este é observado, principalmente, após a inserção de conhecimentos de cunho teórico, os quais se referem às fontes de informação (primária, secundária e terciária) e à questão da autoria das fontes. Ao trabalhar com esses conhecimentos, o estudante é conduzido a mobilizar a memória, pois em um momento inicial demanda compreender o que é uma informação primária, secundária ou terciária, para, então, identificar, em sua escrita, a informação e a sua fonte.

Com base nesse movimento, o uso dessa função revela indícios de internalização no processo de produção textual proposto. O desenvolvimento do uso dessa função, assim como a atenção voluntária, demonstra o trabalho do estudante com os conhecimentos científicos já mencionados. Dessa forma, a memorização ativa também não é espontânea ao estudante, seu uso é desenvolvido com apoio do Jogo de Produção Textual.

Assim, o desenvolvimento das funções abordadas corrobora na caracterização mediadora do DPT. Esse instrumento auxilia tanto o docente quanto o estudante, pois, ao registrar, no Quadro Autoavaliativo, o nível em que considera que se encontra sua escrita, o estudante está avaliando sua aprendizagem – ação que demanda assumir uma posição crítica e reflexiva para avaliar seu próprio texto – e, ao realizar esse registro, o discente também proporciona ao docente um *feedback* de sua aprendizagem. Com esse *feedback*, o docente acompanha o processo de aprendizagem do estudante e tem uma base para orientá-lo na atuação sobre a ZDP, focalizando nas funções, nos termos de Vygotsky, que ainda não amadureceram.



Dessa maneira, a atuação do professor, realizada consoante o viés da ZDP, tem vistas a corroborar com outro conceito abordado por Vygotsky (2007), a internalização. Com alguns conhecimentos já internalizados, o estudante realiza o que Vygotsky (2007, p. 56) preconiza como “a reconstrução interna de uma operação externa”. Quando ele consegue realizar sozinho uma atividade, isto é, consegue tornar um processo interpessoal em um processo intrapessoal, é capaz de, no caso da pesquisa em questão, selecionar informações em um texto-base, e utilizá-las em sua produção para sustentar sua argumentação, conferindo informatividade ao seu texto e promovendo avanços em sua escrita argumentativa.

Portanto, o DPT parte de uma premissa da teoria sócio-histórica, pois, de acordo com Moll (1996, p. 21), “a importância de desenvolver oportunidades ‘autênticas’ de leitura e escrita para as crianças, a relevância das trocas sociais na aprendizagem, o papel do jogo no processo de desenvolvimento e o papel dos professores como mediadores da aprendizagem” constituem premissas vygotskianas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, observamos o funcionamento da teoria sócio-histórica em uma proposta de material didático, o *Diário de Produção Textual – Porque o jogo é meu*, elaborada por Arnemann (2017). Ao fazê-lo, observamos que o DPT, utilizado pelos estudantes, promoveu, por meio do Jogo de Produção Textual e do Quadro Autoavaliativo, o uso das funções psicológicas superiores referentes ao pensamento abstrato (planejamento, comparação e associação), raciocínio dedutivo, atenção voluntária e memorização ativa, as quais corroboraram na efetivação do avanço na escrita argumentativa dos discentes.

Nesse viés, tendo a escrita em sua base constitutiva e orientando o trabalho com escrita argumentativa, o DPT se constitui como um instrumento mediador que, além de auxiliar o discente a desenvolver o autogerenciamento de sua aprendizagem, põe professor e estudante na posição de sujeitos corresponsáveis, haja vista o papel ativo de ambos no processo de ensino e aprendizagem de produção textual.

Dessa forma, diante do que discutimos, defendemos que estudos, no âmbito de pós-graduação, podem contribuir com a demanda da escola básica, como o diálogo, entre a perspectiva sócio-histórica e um instrumento didático, realizado neste artigo. Essas relações e



as reflexões decorrentes proporcionam a percepção de como a teoria vygotskyana pode contribuir, efetivamente, com demandas da sala de aula.

Em razão disso, entendemos que o DPT, enquanto instrumento mediador, é uma proposta de material didático que pode ser utilizado por docentes da escola básica, os quais podem realizar adaptações de acordo com as peculiaridades do grupo social com o qual atuam. Além disso, compreendemos que é importante que as pesquisas de pós-graduação estejam atentas às questões da escola básica, dando retorno à escola e, o que nos é muito caro, percebendo, também, o *feedback* que a sala de aula oferece aos pesquisadores, para que sejam realizadas reflexões com base no uso de teorias em práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ARNEMANN, A. R. *Informatividade na escrita argumentativa de terceiranistas de Ensino Médio noturno: um trabalho de autogerenciamento pautado pela pesquisa-ação*. 2017. 289 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. 1 reimp. São Paulo: EDUC, 2009.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MCLANE, J. B. A escrita como um processo social. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.