

ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA POSSIBILIDADE DE ALTERAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARIA SILVIA ROSA SANTANA
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS), Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil

RESUMO: Neste artigo, defende-se a tese de que o estudo teórico, mediado nas discussões entre os pares e na análise de situações práticas do cotidiano escolar, promove uma atuação docente mais consciente, no que se refere aos objetivos do ensino e às práticas que os materializam. Para isso, apresenta-se a análise dos dados coletados por meio da pesquisa-ação desenvolvida junto a uma professora do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Mato Grosso do Sul, visando propor a efetivação da categoria de atividade conforme preconizada pela abordagem Histórico-Cultural. Os resultados apontam para o desenvolvimento de uma disposição psicológica amplamente favorável ao estudo teórico e à alteração da prática pedagógica, bem como para o surgimento do germe da Educação Desenvolvente nos alunos e na professora que participaram da Atividade de Estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Histórico-Cultural. Ensino Desenvolvente. Prática Pedagógica. Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores da Educação Básica tem sido amplamente debatida nos últimos tempos e, do ponto de vista quantitativo, tem sido foco de investimentos significativos, tanto em termos de recursos financeiros quanto de recursos humanos. Mesmo assim, essa formação docente não apresenta reflexos significativos na alteração das práticas pedagógicas no que se refere à efetiva promoção da apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Vários motivos podem ser apontados e discutidos para que os professores não se sintam instrumentalizados para enfrentar os problemas cotidianos referentes à aprendizagem dos alunos. Uma das hipóteses para esse fenômeno norteou a pesquisa por mim desenvolvida para a elaboração da tese de doutoramento, qual seja, que a falta de uma fundamentação teórica consistente impede o professor de ser sujeito de sua prática docente, uma vez que não se apropria do conteúdo com que trabalha nem das aprendizagens que promove ao desenvolver determinada metodologia.

Nesse sentido, tive por objetivo, nesta pesquisa, propor, por meio da pesquisa-ação desenvolvida junto a um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Mato Grosso do Sul, a efetivação da categoria de atividade conforme preconizada pela abordagem histórico-cultural, tendo como procedimento a problematização dos conteúdos escolares.

Optei, como procedimento metodológico, pela pesquisa-ação, partindo do princípio que ela

[...] busca uma apreensão dos significados produzidos no contexto pesquisado; um agir comunicativo, pautado por uma ética emancipatória neste contexto, com o intuito de transformá-lo a partir do entendimento entre os sujeitos envolvidos no processo investigativo sobre os problemas encontrados e suas possíveis soluções. (NEVES, 2006, p. 15).

Os dados apresentados neste recorte demonstram o processo de estudos, de elaboração e de execução de uma das atividades desenvolvidas junto a uma das professoras pertencente ao referido grupo, aqui denominada L., docente do terceiro ano do Ensino Fundamental, com o aporte teórico no Ensino Desenvolvente e na Atividade de Estudos (DAVIDOV, 1988; DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003; DUSAVITSKII, 2003; cujas raízes teóricas provêm da abordagem Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978a, 1978b; VYGOTSKY, 1995, 2001, 2005, 2010).

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa-ação realizada se consolidou ao longo de quase vinte e quatro meses de estudos, desenvolvida junto a um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual que se dispôs a manter reuniões quinzenais, fora do horário de trabalho. Todas as professoras

possuíam formação em Pedagogia, mas nem todas em cursos presenciais. Esses estudos, com leituras previamente combinadas, versaram sobre a Teoria da Atividade e Atividade de Estudos, seus pressupostos teóricos e suas aplicações práticas dentro das perspectivas materiais oferecidas pela escola. Os debates ocorridos nos encontros foram gravados, com a autorização do grupo; as falas foram transcritas e as mais relevantes, de acordo com as categorias elencadas para análise, utilizadas no relatório da pesquisa.

Neste artigo, apresento dados referentes a uma atividade desenvolvida junto a uma das professoras do grupo. Demos início aos estudos realizados de forma particularizada com a professora L., graduada em Pedagogia e com Especialização em Educação e Diversidade (UEMS), a partir da discussão sobre o texto de Lampert-Shepel (2003), que explica e contextualiza a proposta do Ensino Desenvolvente e da Atividade de Estudo como uma experiência de democracia em educação. Utilizamos o texto também tendo em vista que uma das primeiras questões feitas pela professora L., e que me chamou a atenção, foi em relação ao autoritarismo da educação vivenciada por ela, frente a uma possível democratização.

A professora revela o quanto compreendeu do objetivo do estudo em grupo oferecido pela perspectiva da pesquisa-ação. Ademais, ela complementa sua análise ao questionar como a proposta do Ensino Desenvolvente pode se realizar dentro do Programa “Além das Palavras”, implantado pelo governo do estado a partir de 2008:

Quando a gente fala do “Programa Além das Palavras”, não tem o envolvimento do aluno... é tudo “faça”, “dite”, “olhe”... Então... Já vem até o que eu tenho que falar em sala de aula... (PROFESSORA, 3º ano, L.).

Por quê? O tempo fica comprometido? (PESQUISADORA).

Fica comprometido, porque tem que dar uma quantidade grande de textos, porque na ideia deles é o que funciona, é a grande quantidade, eles não prezam a qualidade... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Com a consciência de que o trabalho pedagógico realizado até agora não produz uma efetiva apropriação dos conteúdos e nem desenvolve no aluno um caráter voltado à ação, à criatividade, é nítida a disposição da professora em buscar práticas que contemplem mais a participação efetiva dos alunos, que possibilitem dar-lhes mais voz, a fim de vislumbrar realmente uma mudança na sua formação.

A preocupação com a falta de envolvimento dos alunos nas tarefas desenvolvidas por meio do Programa e a consequente reação da professora

a esse desenvolvimento ficam muito claras ao discutirmos o texto de Repkin (2003), o qual tem por objetivo a compreensão do conceito de Atividade de Estudo dentro da perspectiva do Ensino Desenvolvente. Nesse sentido, o texto defende a necessidade de a criança tornar-se sujeito do seu processo de aprendizagem, o que só ocorrerá se ela tiver possibilidades e condições de ser criadora das ações dentro do que ela se propõe a fazer.

[...]. Quanto mais eu leio aqui, eu vejo como estamos longe de chegar nesse nível porque nós ainda estamos acostumados naquela atividade mecânica, mas a tarefa do ensino desenvolvente é a tarefa em que o aluno desenvolve por si mesmo e que torna ele sujeito com responsabilidade e é uma atividade subjetiva, e a nossa atividade que nós aplicamos hoje na escola é uma atividade mecânica, [...] até marquei aqui no cantinho do meu texto, em relação ao referencial mesmo, porque tem hora que eu estou fazendo o plano de aula e já tem os objetivos prontos que vem, e eu me pergunto: "será que a atividade que estou desenvolvendo está determinando os objetivos que já estão aqui prontos?". Porque no meu entender o objetivo da nossa atividade tá distante do objetivo que vem, ele se perde... como é que ele [o autor] coloca aqui? Deixa ver se me lembro... que o objetivo nosso, que nós construímos, pode não ser o objetivo atingido naquela atividade... (PROFESSORA 3º ano, L.).

E como que isso acontece? Porque todo ato educativo, sistematicamente organizado, deve ser intencionalmente pensado, então nós nunca deixamos de ter um objetivo, nós professores... Há um objetivo que é externo... Só que esse objetivo tem que ser desenvolvido para que se torne interno na criança e isso só vai acontecer se a criança sentir necessidade. (PESQUISADORA).

Isso! E é nisso que eu falo que nós estamos distante dessa realidade... Ontem mesmo senti isso dando uma aula determinada e longe daquilo que eu penso, e eu vi... Não tá tendo motivo para eles, então você começa a analisar, tem que ser de forma diferente, porque você percebe que eles... tá se perdendo, porque não tem motivo para eles, não tem objetivo para eles verem aquilo daquela forma, então o que nós temos que fazer é buscar formas alternativas de mostrar aquilo para eles, porque do jeito que estão pedindo lá não dá... Ontem eu percebi isso na minha aula, fiquei observando e não dá... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Mas o que você percebeu na sua aula? (PESQUISADORA).

Dispersão, eles ficaram dispersos, porque era tão fraco o interesse deles naquela atividade proposta pelo livro, que eles não tiveram motivo nem para ler a próxima atividade e isso me preocupa muito [...] então foi aí que fiquei observando e depois refletindo, porque agora preciso buscar uma outra forma, alternativa daquela proposta para ver se consigo desenvolver o interesse deles para trabalhar aquele conteúdo [...] não está desenvolvendo nada no meu aluno... Isso ficou bem claro para mim ontem [...] então preciso, como

diz, sair do caminho que eles [o Programa] têm como objetivo, que não é o objetivo dele nem o meu, nem o que eu quero para o meu aluno e muito menos o do aluno, não tem nada a ver com ele... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Ao narrar essa sequência de diálogo com a professora, tenho por finalidade destacar que, ao refletir sobre os estudos teóricos e ao analisar a tarefa desenvolvida com sua sala, L. foi enfática ao relatar a falta de envolvimento dos alunos naquilo que estavam executando, considerando-os dispersos em relação às suas ações e que, por isso, acreditava que aquele tipo de tarefa "*não está desenvolvendo nada no meu aluno*". Falta, ainda, à professora um conhecimento teórico mais crítico, inclusive em relação às políticas públicas, seus condicionantes, suas determinações e seus interesses, para compreender o que tais direcionamentos pedagógicos estão desenvolvendo em seus alunos, ou seja, qual o conteúdo desse desenvolvimento. Desse modo, não é aleatório o uso de tantos verbos no imperativo, como os citados anteriormente por ela, como "*faça, dite, olhe, fale, leia, peça, copie*", entre outros.

É necessário que tenhamos consciência da visão alienada de mundo que se transmite e das condutas subservientes que os alunos aprendem e incorporam na formação de sua personalidade e que são tão importantes na perspectiva educativa que temos na atual sociedade da produção e do conhecimento. Como a professora mesmo afirmou em sua primeira fala aqui apresentada, somente com muito estudo teórico e com trabalho coletivo é que poderemos superar essa escola totalitária, que está em função de um sistema totalitário.

Os estudos que se seguiram percorreram os demais textos, na intenção de compreendermos como transformar os objetivos escolares em motivos de aprendizagem para os alunos, sempre tendo em mente a necessidade de planejar atividades que permitam a objetivação dos alunos, em níveis cada vez mais complexos de generalização dos conhecimentos, criando condições de desenvolvimento do pensamento teórico e de uma disposição psicológica voltada à ação e à reflexão, bem como à produção de conhecimento.

Tal trabalho pedagógico desenvolvido torna-se responsável pela formação de uma consciência no fazer, tanto por parte do professor quanto do aluno, condição *sine qua non* para o ensino desenvolvente. Vygotsky (2005, p.131) se referia à especificidade do papel da escola na promoção desse nível de desenvolvimento:

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado

dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança.

Nesse sentido, pensando nessa possibilidade e tendo estabelecido essa meta, resolvemos pensar juntas em uma atividade que pudesse se constituir em Atividade de Estudo, efetivando os princípios da pesquisa-ação, que é a construção da ação colaborativa.

A EXPERIÊNCIA COM A ATIVIDADE DE ESTUDO

Segundo a professora, uma das dificuldades mais frequentes entre seus alunos e que impede o aprendizado subsequente do conteúdo matemático é a falta de compreensão e domínio do sistema de numeração. Como atuo como docente da disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática, no curso de Pedagogia, e estava exatamente desenvolvendo um trabalho com meus alunos em relação ao Sistema de Numeração Decimal (SND), convidei a professora para assistir e participar da aula em que seria trabalhado o Jogo “Nunca Dois”, a fim de que ela verificasse a forma de desenvolvimento do jogo e da reflexão que ele pode suscitar sobre o SND.

O objetivo do jogo do “Nunca” é propiciar a reflexão sobre os agrupamentos em diferentes bases, até chegar à base 10, condição basilar à compreensão do valor posicional de nosso sistema de numeração. As demais condições também podem ser trabalhadas com o jogo, como as propriedades somativa e multiplicativa.

Comecei esse trabalho de reflexão a partir da base 2, por isso denomina-se jogo “Nunca 2”. A regra básica do jogo é: nunca se pode ficar com dois objetos iguais no marcador. Quando isso ocorre, os dois objetos devem ser trocados por outro objeto, que passa a assumir um valor simbólico igual a dois. Jogamos da seguinte maneira: os alunos são organizados em grupos; cada membro do grupo joga dois dados e soma os pontos conseguidos; o membro que conseguir mais pontos naquela rodada, ganha um ponto no placar, ponto este que é simbolizado por um canudinho (por exemplo). Quando um membro do grupo ficar com dois canudinhos, ele deve trocar por um garfinho de bolo (por exemplo); ao juntar dois garfinhos, troca-se por um espetinho de madeira (por exemplo); e assim sucessivamente, até completar o tempo estipulado para o jogo. Deve ficar claro para os alunos

que eles somente podem ganhar canudinho, pois os demais objetos são adquiridos apenas com as trocas.

Os alunos aprendem a anotar os pontos e as transformações em um placar, simbolicamente representado no Quadro 1.

Quadro 1 - Placar "Jogo Nunca 2"¹

NOMES/SÍMBOLOS ⁴⁴		/	∩	∩
Fulana				∩
Beltrano			∩	∩ ∩
Sicrano			∩	∩ ∩

Fonte: Elaboração própria. Atividade realizada em sala de aula.

E assim foi feito na sala de aula do 3º ano de Pedagogia, com a participação da professora L. Ao final do tempo estipulado, verificamos se os placares estavam corretos. Coloquei na lousa vários resultados alcançados pelos grupos, a fim de que os alunos fizessem comparações e descobrissem quantas rodadas o grupo precisou jogar para chegar àquele placar.

Depois, coloquei na lousa a seguinte situação, questionando os alunos sobre quantos canudinhos uma pessoa teria ganhado para chegar a ter um placar assim, pensando em diferentes jogos do "Nunca", com diferentes bases de troca.

Quadro 2 - Situação problematizadora.

NUNCA 2		NUNCA 3		NUNCA 4	
∩	∩	∩	∩	∩	∩
∩	∩	∩	∩	∩	∩

Fonte: Elaboração própria. Atividade realizada em sala de aula.

Enquanto pensavam e discutiam entre si as possibilidades (embora nem todos), uma aluna me questionou sobre o fato de ter três risquinhos e que o mesmo não seria possível, pois a regra é nunca dois. Chamei a atenção da sala sobre o questionamento da colega, perguntando se os demais concordavam ou não e o porquê.

A discussão se instalou com uns argumentando aos outros o seu pensamento. Isso durou até eles chegarem à conclusão de que eu precisava

arrumar o placar, que havia cometido um equívoco. Então, consertamos coletivamente o placar inventando um novo objeto para ele, conforme se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3 - Resultado coletivo.

NUNCA 2				NUNCA 3			NUNCA 4	

Fonte: Elaboração própria. Atividade realizada em sala de aula.

Para finalizar a aula, propus aos alunos a elaboração de uma síntese oral das ações que foram realizadas durante todo o jogo e o trabalho posterior com as tabelas e dos objetivos que cada etapa contemplava.

De volta aos nossos encontros para estudo, a professora L. analisou o ocorrido de acordo com o texto de Repkin (2003), enquanto estudávamos os princípios da atividade de estudo:

Eu estive observando alguns tópicos aqui do texto, pensando naquele jogo, no final você faz aquela retomada: “[...] é conveniente pegar como unidade de análise o ato integral da atividade”, então quando fez aquela análise é ali que eu descubro que houve uma atividade de estudo? Porque fez todo o processo do jogo, aí no final tomou aquela análise para ver, colocou lá o “Nunca 2” e colocou um quadrinho de três, ali é hora da atividade de estudo, porque é a análise do que foi feito. (PROFESSORA 3º ano, L.).

Exatamente e também é ali que ocorre a problematização, porque o jogo em si não é a atividade de estudo... (PESQUISADORA).

Não é! (PROFESSORA 3º ano, L.).

É um plano de ação, onde há a participação ativa dos alunos, porque eles participam interpretando as regras do jogo, criando novas regras, e jogando, né? Fazendo o placar, discutindo o placar... (PESQUISADORA).

É quando envolve o aluno, né? Todo esse processo é o envolvimento dele no jogo e como ele está tão envolvido, na hora da análise ele vai ter aquela visão do jogo para fazer a análise completa... (PROFESSORA 3º ano, L.).

E aí você percebe que, de fato, o que é problema para um não é problema para outro, para algumas pessoas, ou melhor, para poucas pessoas na verdade, o fato de eu ter colocado no “Nunca 2”, um 3, não despertou tantos, mas para alguns aquilo pareceu estranho, não sabiam elaborar direito, e para uma aluna aquilo estava errado e ela falou “Isso tá errado!” (PESQUISADORA). E a partir do momento em que a aluna expôs suas ideias, eles conversaram e conseguiram chegar a um comum acordo... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Então, mas chegaram porque eu puxei (PESQUISADORA).
É, você ficou instigando, provocando... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Então eu trouxe uma dúvida que era dela, um problema que era dela, tentei socializar o máximo possível para que isso se tornasse também uma dúvida para os outros, para que os outros também discutissem, analisassem a situação e chegassem a uma solução. (PESQUISADORA).

E mesmo eles sendo adultos, foi difícil para eles visualizarem a situação para pensarem, né? Acho que para as crianças fica mais fácil, elas rapidinho visualizariam o erro, mas aí é que precisa da intervenção para fazer pensar sobre isso, né? Chegar na atividade de estudo... (PROFESSORA 3º ano, L.).

O importante também é nós percebermos que, muitas vezes a criança visualiza o erro, percebe que está estranho, mas precisa de um tempo para que a análise, que permita entender o que está errado ali, o que não está combinando ali, aconteça. Porque só quando ocorre essa análise é que a atividade de estudo vai acontecer. (PESQUISADORA).

Isso, porque é ali que ele está começando a buscar alternativas por ele mesmo... soluções, estratégias... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Porque é aí que surge o desconforto de que o autor fala, entre o que eu sei e que é conhecido por mim e aquilo que falta, que percebo que não dou conta ainda, aquela habilidade que me falta e que preciso desenvolver para sair dessa situação. (PESQUISADORA).

E é aí que o autor comenta que quando eu faço uma atividade de estudo todas as ações precisam ser bem planejadas, né, porque aquelas ações é que vão levar meu aluno, quando ele descobrir a solução dessa primeira ação, à segunda que vai fazer essa zona de conflito já tem que estar interligada com aquela, é isso que eu entendi? Por isso que as ações têm que ser muito bem planejadas... Deixa eu achar o trecho que eu li... "Para permitir que a criança atinja o nível de generalização teórica, é necessária uma organização especial de sua atividade. É necessário organizar a atividade da criança de tal forma que ela seja levada à análise substantiva e à generalização teórica substantiva." (REPKIN, 2003, p. 11). É isso? Então, à medida que ela vai solucionando as primeiras atividades, a próxima tem que tirar ele dessa zona de acomodação que ele conseguiu e dar outro desafio para ele, é isso? (PROFESSORA 3º ano, L.).

Considero importante destacar essa análise que L. fez acerca da vivência do jogo na sala de Pedagogia para demonstrar que, ainda que lhe faltem estudos substanciais a respeito dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a professora conseguiu se envolver com as leituras teóricas oferecidas sobre o Ensino Desenvolvente e a Atividade de Estudo a ponto de sempre buscar relações destas com as práticas vivenciadas, em um movimento entre a intenção de materializar a teoria lida e a análise substantiva dessas vivências.

Em continuidade à conversa supracitada, fiz referência ao parágrafo seguinte ao citado por ela, qual seja: “A partir daí, concluiu-se que o objetivo da Atividade de Estudo, a tarefa de estudo, é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação”. (REPKIN, 2003, p. 11). A intenção era destacar que o foco da Atividade de Estudo não é o modo de ação em si, mas os princípios que conduziram àquele modo de ação, ou seja, quais as propriedades, as características externas e internas do objeto ou da situação que permitiram a opção consciente por um determinado modo de ação, a fim de resolver o problema apontado.

É necessário que a Atividade de Estudo, intencionalmente organizada, proporcione momentos em que os princípios, as propriedades externas e internas do objeto de estudo sejam discutidos e refletidos coletivamente, para que se tornem elementos constituintes da consciência dos sujeitos envolvidos na referida atividade. Este é o produto maior do trabalho pedagógico voltado à formação dos conceitos científicos, como bem explica Zankov (1984):

A compreensão e o alvedrio se embasam na qualidade sistemática dos conceitos. Na esfera dos conceitos científicos, simultaneamente com a relação entre o conceito e o objeto, atua a relação entre o conceito e outro objeto e dessa forma se faz possível a vinculação supra empírica, aparecem os elementos primários do sistema de conceitos. Uma vez que a nova estrutura de uma síntese tem aparecido na esfera dos conceitos científicos, se traslada, como um princípio de atividade conhecido, sem necessidade de aprendizagem, a todas as esferas do pensamento e os conceitos. O conhecimento consciente entra pela porta dos conhecimentos científicos. (apud AQUINO, 2013, p.243).

Ao se constituir como um conhecimento científico, no nível da consciência, serve de fonte a todas as considerações realizadas acerca de novos objetos e novas situações. Portanto, para solucionar a questão colocada pela aluna da Pedagogia a respeito de um possível erro na atividade proposta, era necessário que resgatássemos os princípios do jogo, suas regras e características, para que analisássemos e verificássemos se realmente houve erro na situação posta, para que pudéssemos tomar uma decisão sobre o que fazer para consertar o erro. Os princípios teriam, dessa forma, a função de orientar as ações para conseguirmos solucionar o problema posto, já que estariam no nível do conhecimento teórico.

Nessa seara, a professora L. retomou um aspecto citado por ela em outro dia, a respeito da aula sobre sólidos geométricos trabalhada em sua sala e o quanto havia sido desinteressante para os alunos a forma limitada como o material didático trazia aquele trabalho. Sua intenção nessa retomada era justamente buscar analisar, valendo-se da teoria ali apresentada, o trabalho subsequente que ocorreu, mesmo que de forma intuitiva, uma vez que a professora ainda não possuía a consciência teórica.

Naquela atividade das figuras geométricas, nós resolvemos montar um foguete, um foguete com aquelas figuras... Estamos montando ainda, não terminamos... Então eu percebi que, a partir de toda aquela teoria eles conseguiriam já, por meio do foguete, determinar mais quais eram as partes da figura... Ficou mais visível para eles. (PROFESSORA 3º ano, L.).

Mas, assim, como que surgiu a ideia do foguete? (PESQUISADORA).

A ideia do foguete? Nós assistimos a um filme, "Meu malvado favorito" e lá o menino construía qualquer coisa com macarrão... E surgiu a ideia da gente montar um foguete, mas com o que a gente ia montar o foguete? Aí eu tinha visto um monte de caixas de livros lá e nós pegamos essas caixas para montar o foguete... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Então, são caixas grandes, vai ficar grandão? (PESQUISADORA).

Vai, vai ficar enorme, porque nós trabalhamos esfera, cilindro, triângulo e quadrado... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Mas aí você está misturando sólido geométrico com figura plana... (PESQUISADORA).

Mas é o que traz lá no 'processinho', né! E aí é o que quebrou-se agora, porque se tivesse essa ação de continuar... a sequência... tô trabalhando as figuras geométricas (...) la ficar uma atividade muito mais rica, porque eles iriam montar o foguete (...). Montando tudo concretamente. Então na hora de montar eles não tinham ainda a consciência de definir o que era, começando pelo cilindro para montar a base do foguete, quais são as figuras que montam o cilindro? Aí eles foram falando e perguntei: "Como vamos montar esse cilindro?" Porque a caixa estava lá mas era quadrada, eles iam enrolando mas não ficava bom... "Mas tia, isso aqui não vai ficar redondo..." "Mas o que pode fazer para ela ficar redonda?" Eles foram enrolando a caixa de papel até ela quebrar, aí eles conseguiram fazer isso... "Mas vai faltar aqui, o que a gente vai fazer?" Então eles perceberam que precisava cortar um círculo para fechar, mas como vamos cortar um círculo? E assim foi, o envolvimento deles foi muito grande, teve muito mais sentido. Agora tá lá para terminar, porque tem tantas outras coisas pra fazer... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Analisando o relato da professora, algumas questões precisam ser consideradas. Primeiro, a relação feita por ela entre o modo de ação

realizado pela sala, coletivamente, a fim de transformar as caixas em peças (sólidos geométricos) úteis à construção do foguete, e a estrutura da Atividade de Estudo, questionando se a relação realmente estava correta. Para responder à questão, retomamos os parágrafos do texto de Repkin supracitados, refletindo em que medida a análise substancial foi propiciada aos alunos, em que momentos as propriedades dos sólidos geométricos foram sistematicamente retomadas (considerando-se que, de alguma forma, elas já haviam sido trabalhadas), com o intuito de sustentar de modo intencional as ações, ou seja, a fim de possibilitar que a seleção das ações tenha sido realizada diante da antecipação de seus resultados, de acordo com os princípios dos objetos que estavam manipulando e dos objetivos a serem alcançados.

Concordamos que, apesar das crianças saberem que, por exemplo, precisavam tirar os cantos da caixa para torná-la um cilindro, elas não se referiam aos conceitos geométricos para tomar essa decisão. Desse modo, não tomavam suas decisões de forma consciente e, portanto, não se constituiu como uma Atividade de Estudo, o que não provocou uma modificação psíquica nos alunos no sentido de desenvolver o desejo pelo saber, tampouco pelo autodesenvolvimento. Pareceu-nos mais que, para as crianças, aquela era uma brincadeira, pois da forma como se desenvolveu, não propiciou desenvolvimento no nível da consciência, objetivo maior do Ensino Desenvolvente.

Em seguida, buscamos analisar o porquê de isso acontecer. O primeiro aspecto é a forma como o material pedagógico obrigatório organiza seu conteúdo, de forma confusa e fragmentada, problema que já havia sido apontado pela professora. Não só pelo conteúdo, mas também pelos exercícios propostos e pelo tempo disponibilizado para o seu desenvolvimento. A tomada de consciência desse aspecto limitador e das consequências que esse tipo de proposta traz para a formação da disposição psicológica do aluno em relação ao saber é um importante fator para sua superação.

No entanto, para que essa superação seja possível, preciso considerar o segundo aspecto: a formação da professora. Ela também não possuía consciência teórica a respeito dos conceitos envolvidos na situação, a ponto de não poder oferecer isso aos alunos. Dessa condição ela possui consciência, pois sabe que sua formação sempre foi reprodutivista e assim é que ensina, apesar de buscar fazer diferente. Como várias gerações formadas em nosso sistema de ensino, seu conhecimento é fruto de uma educação positivista, pragmática, que prima pelo desenvolvimento de atividades práticas cujos

objetivos, quando muito, limitam-se à formação do pensamento empírico, não adquirindo, de fato, os conhecimentos, nem desenvolvendo as habilidades necessárias para o desenvolvimento do pensamento teórico. Essa é uma grande dificuldade a ser superada.







Decidimos, então, com base nos estudos realizados, trabalhar o jogo do “Nunca 2” com o 3º ano. Retomamos as regras, relacionando-as com o Sistema de Numeração Decimal, momento em que estudamos juntas a história e todas as propriedades de tal Sistema, como um todo, para que a professora se sentisse mais apta a desenvolver tais conhecimentos com seus alunos. É necessária a consciência de onde se quer chegar com o jogo para que possamos planejar intencionalmente cada etapa da atividade.

O desenvolvimento do jogo na sala foi razoavelmente tranquilo. Foram formados oito grupos com quatro alunos, organizados pela professora, que procurou compor grupos heterogêneos para promover a participação de todos. Os alunos se envolveram bastante, mas acabaram cometendo equívocos em relação ao placar. Após o tempo demarcado pela professora, ela solicitou aos alunos que verificassem seus placares, retomando oralmente quais eram as regras das trocas. Cinco grupos não conseguiram acertar o seu placar. Com isso, a professora resolveu deixar para outro dia a continuação do jogo, pois sentiu que seria mais positivo, uma vez que os alunos haviam perdido o interesse.

Três dias depois a professora propôs novamente o jogo à classe, lembrando com os alunos qual havia sido a dificuldade da vez anterior, isto é, a razão de o placar ter dado errado da outra vez. Eles afirmaram que as trocas viraram a maior confusão. Após a retomada das regras, os grupos conseguiram fazer com mais facilidade as trocas e, ao final, houve um tempo para os grupos verificarem seus placares e corrigi-los. Ao fim, a professora montou na lousa um placar geral, com os vencedores de cada grupo, que foi copiado pelas crianças em seus cadernos, para que elas tivessem registrada a atividade realizada.

Esses momentos do jogo foram fundamentais para que as crianças se familiarizassem e se apropriassem da forma de agir sobre suas regras. Precisávamos, agora, iniciar a tarefa de estudo, apresentando aos alunos uma situação para análise baseada nessa problematização, o que foi feito na semana seguinte. Assim, cada grupo recebeu um placar pronto, com algumas transformações indicadas. Nesse placar, havia um erro de transformação, como no exemplo abaixo, que deveria ser identificado pelo grupo, justificado e corrigido.

Quadro 4 – Problematização aos alunos.

NOMES/SÍMBOLOS				
Fulana				

Fonte: Elaboração própria. Atividade realizada em sala de aula.

Depois desse trabalho, foi explicado aos alunos que eles iriam apresentar os resultados das discussões no grupo para a classe toda, que concordaria ou não com a explicação apresentada, para que chegassem a uma conclusão coletiva.

Com essa proposição, nossa intenção era atingir o primeiro nível (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003) da Atividade de Estudo pensada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, qual seja, a atividade de pensamento, que apesar de ter como seu sujeito o professor, pois é ele quem formula o que deve ser feito, tem como objetivo propiciar, em um trabalho conjunto entre professor e aluno, um processo reflexivo acerca dos conceitos científicos, conhecimentos teóricos necessários para a resolução do problema. Como afirmam os autores, sobre a primeira esfera de existência dos processos reflexivos:

(1) Pensamento dirigido para resolver tarefas. Tal pensamento necessita de reflexão, a fim de tomar conhecimento dos fundamentos das suas próprias ações. Está precisamente na pesquisa desta esfera o fenômeno de “reflexão”, sua compreensão comum como a orientação do pensamento para si mesmo, seus próprios processos e produtos daí surgidos. (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 7).

Sobre tal afirmação, podemos complementar: “O adulto que constrói este nível define o conteúdo da aprendizagem/do estudo, e, assim, define o vetor de movimento de todos os outros ‘órgãos’ da atividade de estudo” (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 8). Dessa forma, ao indicarmos o objeto (problema) sobre o qual os alunos deveriam se debruçar, abrimos espaço para a produção da argumentação destes sobre o erro percebido na tarefa proposta e as possíveis formas de corrigi-lo.

A etapa do trabalho em grupo foi bem desenvolvida por alguns, ao passo que outros se dispersaram em brincadeiras. A professora circulava entre eles para auxiliar, questionar a forma como os grupos estavam pensando e tentar desenvolver naqueles que não estavam trabalhando o interesse por participar.

Após um período, percebendo que a dispersão tomava conta da sala, ela solicitou aos alunos que prestassem atenção, pois os grupos iriam apresentar seus resultados. O placar fornecido foi exposto na lousa para que os grupos pudessem falar sobre as formas de corrigi-lo.

Tivemos quatro alunos que, de fato, estavam completamente voltados para a discussão coletiva sobre o problema proposto, dois de um mesmo grupo. De seus lugares, procuravam argumentar com a professora o que estava errado e como deveria fazer para corrigir. Os demais, ou estavam voltados para outras ações ou pareciam atentos, mas não compreendendo o que estava sendo falado, mesmo porque a conversa acabou se generalizando de forma a atrapalhar a boa interação da sala como um todo.

Quanto à qualidade das falas dos quatro alunos, entendendo por qualidade a adequação das falas às regras para as trocas no jogo, ou seja, às propriedades do jogo, ficou nítido o quanto o conhecimento dos alunos se encontra no nível de pensamento empírico, pois ao explicar as transformações com os objetos, eles conseguiam encontrar o erro e justificar sua resolução, mas não conseguiam fazer o mesmo quando eram solicitados a trabalhar no nível simbólico, com os risquinhos no placar.

Contudo, levando em consideração que o objetivo maior da Atividade de Estudo é promover uma modificação interna no aluno, em seu nível psicológico de interação com as outras pessoas e com o saber, desenvolver nele uma disposição para a aprendizagem e para o pensar de forma cada vez mais criativa e criadora, acredito que a semente dessa modificação apareceu naqueles momentos vivenciados na análise do placar, e não somente para aquelas quatro crianças. Quando bateu o sinal para o recreio e as crianças foram saindo da sala, duas meninas foram à lousa perguntar à professora se o que elas estavam pensando estava correto, se haviam entendido o que podia ser feito no placar. Enquanto elas explicavam à professora seu pensamento, outras meninas pararam para ouvi-las, mas não quiseram opinar nem participar da conversa.

Sem querer me estender na análise da mediação oferecida pela professora durante o trabalho coletivo da sala, pois esse um é tema para outro trabalho, considero importante assinalar que, em razão dela ter se concentrado na participação dos quatro alunos, provocando até interessantes intervenções em suas falas, não foi possível atingir o segundo nível da Atividade de Estudo, a da comunicação e cooperação, quando todos deveriam estar envolvidos na busca coletiva da solução, por meio da “[...] interação reflexiva [...] a partir da qual é possível coordenar ações e causar a compreensão mútua dos parceiros”. (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 7).

Ao finalizar este trabalho, tivemos um encontro para avaliá-lo. Dada a relevância das falas da professora L., optei por reproduzir boa parte a fim de embasar as análises realizadas:

A maioria não conseguiu ainda compreender a regra do jogo e os poucos que conseguiram, não conseguem passar para o papel, igual aqueles quatro que foram ao quadro depois, que ficaram debatendo, analisando o que aconteceu... em si, eles falando, está correto, mas quando vão fazer no papel eles não conseguem fazer a troca, não conseguem entender que eles têm que voltar no canudo para eles fazerem a troca e o W. fala certinho, mas quando vai fazer no placar, não consegue... Essa foi a maior dificuldade do Wel., chegar a marcar para mim o que ele fala... Foi o que te falei, verbalmente eles até conseguem, mas na hora de registrar eles encontram dificuldade. Foi o que aconteceu com a Mar. A Vit., que depois foi à lousa para tentar entender também esse registro, porque ela não estava entendendo. E ainda foi uma outra, que também queria entender, porque não estava conseguindo fazer o processo da troca. (PROFESSORA 3º ano, L.).

Pensando na categoria da atividade, que a gente tem estudado, o requisito primordial é o envolvimento da criança naquilo que ela está fazendo, para ela pensar sobre, agir sobre, e elaborar o conhecimento sobre aquilo. Nesse sentido, como você avalia a participação dos alunos? (PESQUISADORA).

Ainda não estão atingindo esse nível, não sei se é porque eles não entenderam completamente as regras, para que eles tenham pelo menos um pouco de domínio da primeira parte da regra, para que eles possam seguir em frente... Então não sei o que está faltando ali para eles se envolverem mais, né, porque é um jogo... Durante a participação de fazer o jogo, eu achei que eles conseguiram ficar atentos a isso, se envolveram mais, mas na hora da análise já se perderam e foram poucos que ficaram interessados em resolver aquele tipo de problema... Agora, nessa parte da análise, para eles foi muito mais distante da realidade deles, analisar algo... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Então, vamos retomar como foi o envolvimento na análise... quatro alunos se envolveram diretamente bem, né? Do restante da sala, houve algumas participações pontuais... (PESQUISADORA).

Sucintas, né? (PROFESSORA 3º ano, L.).

É, falavam alguma coisa, algumas chutavam... (PESQUISADORA).

Mas eu acho que ainda tá faltando eles entenderem melhor esse processo... (PROFESSORA 3º ano, L.).

É, mas para isso eles precisam prestar atenção no que está acontecendo, no processo... e faltou muito disso, dessa atenção... (PESQUISADORA).

É, faltou mesmo. (PROFESSORA 3º ano, L.).

Então, a situação de diálogo com a sala, não houve... Não aconteceu... Não havia uma preocupação dos alunos em ouvirem o que o colega estava falando para poder compreender, concordar ou discordar. (PESQUISADORA).

É, isso é algo que precisa ser mesmo desenvolvido, [...]. Tanto que na hora do jogo, eles estavam envolvidos, mesmo errando, acertando as trocas, eles estavam envolvidos, mas depois na hora da análise, eles dispersaram..... Ou melhor, pensando sobre o que jogou se aprende... Mas, em si, na questão de participação no jogo, acho que eles se envolveram mais no jogo do “Nunca 2” do que em outro, tipo dama... (PROFESSORA 3º ano, L.).

Então, em relação ao jogo que fizemos e à análise, você acha que teve um envolvimento um pouco diferenciado que em outras atividades do cotidiano da sala? (PESQUISADORA).

Teve, porque como eu te falei, eles não estão acostumados com essa análise, é diferente... Então, a partir do momento que nós conseguimos mostrar para eles a importância dessa análise para as outras etapas ou para que se mude algo no jogo, eles vão ficar mais atentos, eu achei diferença nisso, porque até então com os outros jogos é assim, jogar por jogar, e eu acho que o que pretendemos, lá pra frente, é que mesmo com o joguinho de dama, que eles já estão tão adaptados, eles façam essa análise, de quais os passos que eu dei para pegar a dama dele? (PROFESSORA 3º ano, L.).

Mas precisamos ter noção de que o jogo do “Nunca” é um jogo de sorte, porque são os pontos que saem nos dados, mas o jogo de damas não, é um jogo de estratégias... (PESQUISADORA).

Então essa parte de análise da dama eles não conseguem fazer, eles estão tão adaptados a somente mexer as peças, aleatoriamente, se eles conseguissem fazer a análise das estratégias, eles poderiam usar outras estratégias que permitissem que eles não perdessem mais o jogo... (PROFESSORA 3º ano, L.).

É, mas precisa fazer uma distinção aí, porque no jogo do “Nunca” a análise acontece depois do jogo e no jogo de damas a análise acontece durante todo o jogo, a todo momento, a cada movimento da peça do adversário... (PESQUISADORA).

Então, e isso eles poderiam estar usando para tudo na vida... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Considero ser importante destacar, no diálogo acima apresentado, aspectos interessantes na análise da professora em relação à participação dos alunos na atividade proposta. Primeiro, a professora avança em sua compreensão a respeito da atividade de estudo. Pois quando ela afirma, “Ou melhor, pensando sobre o que jogou se aprende...”, percebe que os atos envolvidos no jogar não compõem, necessariamente, tal atividade, mas servem de instrumento para ela, uma vez que é sobre o jogo e, a partir dele, que os alunos devem refletir e extrair as propriedades das trocas realizadas durante sua execução, estas sim ações fundamentais para a estrutura da atividade de estudo.

Depois, também avança ao perceber que uma das dificuldades enfrentadas foi o não desenvolvimento de um diálogo que envolvesse mais os

alunos, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, e que para isso é fundamental que se crie na sala um clima de respeito e de interesse em ouvir o colega, para poder contra-argumentar. Esse clima, que precisa de tempo para ser desenvolvido, é condição *sine qua non* para que a reflexão coletiva sobre um dado problema ou situação possa ocorrer, de modo que individualmente os alunos aprendam a elaborar e organizar seu pensamento sobre os fatos e as suas ações, a fim de selecioná-las intencionalmente, conscientes dos objetivos que querem alcançar. Cabe aqui lembrar a lei geral do desenvolvimento para Vygotsky (1995), que afirma que toda aprendizagem ocorre inicialmente na esfera interpessoal (a reflexão coletiva) para depois compor a esfera intrapessoal (a reflexão individual, socialmente organizada).

Por fim, acredito que a professora avança em sua atuação docente quando percebe que sua prática pedagógica, intencionalmente organizada, pode propiciar condições para que os alunos possam realizar análises sobre situações diversas nos jogos vivenciados, a fim de que percebam que as ações intencionais podem favorecer melhores resultados no jogo de damas, que exige estratégias selecionadas, mas também nas experiências cotidianas. A percepção de que a capacidade para análise, reflexão e utilização consciente das ações é aprendida e, portanto, precisa de uma organização didático-pedagógica para ser ensinada e se desenvolver, fez com que a atividade docente assumisse nova perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a vivência proposta ter sido pontual, pois a própria situação de minha pesquisa impediu uma continuação sistemática desse trabalho, acredito que ela sirva de exemplo para análise tanto em relação à participação dos alunos, ou seja, do potencial apresentado por eles para o envolvimento necessário ao desenvolvimento de uma tarefa de estudo, quanto em relação à formação da professora como possibilitadora da situação de tarefa de estudo. Nesse contexto, tenho uma professora que, ao tentar ensinar uma nova forma do aluno se relacionar com o estudo, com a sua aprendizagem, também se constitui como sujeito da aprendizagem e do ensino, uma vez que seu trabalho docente se constitui, para ela, como uma Atividade de Estudo, quando busca referencial para analisar suas práticas, e como Atividade de Ensino, quando passa a planejar e avaliar suas atividades didáticas. Assim, encontra-se completamente envolvida em seu fazer, à medida que consegue

analisar até que ponto foi possível desempenhar satisfatoriamente seu papel de mediadora, quais foram os pontos limitadores de seu trabalho, qual é o seu objetivo com o que está fazendo, qual é o horizonte por ela vislumbrado e como planejar caminhos para chegar lá. Caminhos, esses, que se materializam nos estudos que a professora realiza para elaborá-los e nas práticas pedagógicas diferenciadas que venha a proporcionar a seus alunos.

Quisera que tal vivência formativa pudesse ser expandida a todos os professores, para que estes se constituíssem como reais elaboradores de suas aulas, expandindo a possibilidade de uma formação qualitativamente diferenciada para os alunos.

Artigo recebido em: 30/06/2015

Aprovado para publicação em: 26/02/2016

STUDY ACTIVITY: A POSSIBILITY OF CHANGING A TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: The purpose of this research is to defend the thesis that the theoretical study promotes a more conscious educational performance when it is mediated in discussions among the colleagues and in the analysis of practical situations of everyday school life, with regard to the teaching purposes and practices that materialize it. For this, we present the analysis of data collected through the action research developed with a teacher of elementary school in a public school of Mato Grosso do Sul, in order to propose the realization of the activity category as recommended by the Historic-Cultural Approach. The results point to the development of a broadly favorable psychological disposition to the theoretical study and the change in teaching practice, as well as to the emergence of the germ of Developmental Education in the students and the teacher who participated in the Study Activity.

KEYWORDS: Historic-Cultural Theory. Developmental Education. Pedagogical Practice. Action-research.




ACTIVIDAD DE ESTUDIO: UNA POSIBILIDAD DE ALTERACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

RESUMEN: En este artículo se defiende la tesis de que el estudio teórico, mediado en las discusiones entre compañeros y en el análisis de situaciones prácticas del cotidiano escolar, promueve una actuación docente más consciente, en lo que se refiere a los objetivos de enseñanza y también a las prácticas que se materializan. Para ello, se

presenta el análisis de datos recogidos a través de una investigación-acción desarrollada junto con una profesora de enseñanza fundamental en una escuela pública de Mato Grosso do Sul, con el objetivo de proponer la realización de la categoría de la actividad según lo recomendado por el Enfoque Histórico-Cultural. Los resultados indican el desarrollo de una disposición psicológica ampliamente favorable al estudio teórico y a la transformación de la práctica de la enseñanza, así como la aparición del germen de la "Educação Desenvolvente" en los estudiantes y en la profesora que participaron en la Actividad de Estudio.

PALABRAS-CLAVE: Teoría Histórico-Cultural. Enseñanza Desenvolvente. Práctica pedagógica. Investigación-acción.

NOTAS

1) Os símbolos deste quadro representam os objetos selecionados aleatoriamente para o jogo e representam:  - canudinho;  - garfinho para bolo;  - espetinho de madeira para churrasco. O uso desses objetos durante o jogo, representados graficamente no placar, permite que as crianças façam as trocas concretamente e possam, durante a atividade prática, utilizar a reversão, por exemplo, quando solicitados a elas que descubram quantos canudinhos ganhou quem tem um espetinho para churrasco. Os "risquinhos" utilizados no placar indicam a quantidade de objetos que o aluno ganhou, sendo as trocas simbolizadas pelos traços diagonais.

REFERÊNCIAS

AQUINO, O. F. L. V. Zancov: aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino Desenvolvente: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, jul.- aug. 2003. (Tradução de Maria Faria, Stela Miller e Suely Mello).

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a Sociedade aberta. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, jul.- aug. 2003. (Tradução de Maria Faria, Stela Miller e Suely Mello).

LAMPERT-SHEPEL, E. Atividade de Estudo: A Psicologia e Pedagogia do Agir. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, jul.-aug. 2003. (Tradução de Maria Faria, Stela Miller e Suely Mello).

LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 14 out. 2010.

_____. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madri: A. Machado Libros, 2001. v. II.

_____. *Obras Escogidas*. Tradução de Lúcia Kuper. Madri: Visor, 1995. v. III.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARIA SILVIA ROSA SANTANA: Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília). Professora na Unidade Universitária de Paranaíba da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, trabalhando com Didática e Metodologias. Atua também nas Especializações em Educação e em Direitos Humanos e no Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE), no qual coordena a Linha de Pesquisa "Teorias e Práticas Educacionais" (UEMS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural" (UNESP/Marília).

E-mail: mariasilvia@uems.br
