INSTRUÇÃO/ATIVIDADE CRIADORA: CONTRASTES ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA

INSTRUCTION/ CREATIVE ACTIVITY: CONTRASTS BETWEEN READING PRACTICES

INSTRUCCIÓN/ ACTIVIDAD CREATIVA: CONTRASTES ENTRE PRÁCTICAS DE LECTURA

Aliene Araújo Villaça¹

Maria de Fátima Cardoso Gomes²

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir as vivências de um aluno do 4º ano. Foram utilizadas a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Concluiu-se que João transformou-se e transformou o meio ao desenvolver práticas de leitura que lhe possibilitaram a aprovação.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; instrução/atividade criadora; dificuldades de aprendizagem.

Abstract: The goal of this article is to discuss the experiences of a 4th grade student. Historical-Cultural Theory and Ethnography in Education were used. It was concluded that João was transformed and transformed the environment by developing reading practices that enabled him to pass.

Keywords: Historical-Cultural Theory; instruction/ creative activity; Learning difficulties.

Resumen: Este artículo analiza las experiencias de un estudiante de cuarto grado. Se utilizó la Teoría Histórico-Cultural y la Etnografía en Educación. Se concluyó que João se transformó y transformó el entorno mediante el desarrollo de prácticas de lectura que le permitieron su aprobación.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Instrucción/ Actividad creativa; Dificultades de aprendizaje.

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir as vivências de um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental identificado, por suas professoras, como uma criança com “dificuldades de aprendizagem” por não ter o desempenho escolar esperado no que se refere à leitura e à escrita. Aqui, apresentamos o contraste entre práticas de leitura da sala de aula e de uma oficina de robótica educacional que acontecia na escola, tendo como nosso *telling case*³(PUTNEY *et al.*, 1998) o aluno João⁴.

De modo geral, este aluno construiu ações discursivas e atitudes diferentes no contexto da sala de aula e da oficina de robótica, o que o levava ser considerado em sala de aula um “mau leitor” com baixo desempenho acadêmico devido a sua pouca participação em sala. Em contraste, nas oficinas de robótica, ele era considerado o “melhor” aluno e um leitor fluente do manual *Lego* – artefato que os alunos utilizavam para guiar a montagem e a programação dos robôs. Desse modo, percebemos que as suas diferentes formas de participação revelavam as particularidades daqueles contextos e os retratavam de forma ampliada, evidenciando,

¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

² Universidade Federal de Minas Gerais.

³ *Telling case* é uma narrativa detalhada de casos etnograficamente identificados por elementos e informações que dão consistência às análises do que contou como *instrução/atividade criadora*.

⁴ Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual está vinculada (UFMG), e todos os nomes aqui ditos são fictícios em respeito à identidade dos participantes da pesquisa.

assim, uma tensão entre a instrução dos professores e a autoinstrução que envolvia a atividade criadora e tinha João como protagonista.

Assim, neste artigo, embasadas na Teoria Histórico-Cultural, utilizamos a unidade de análise *instrução/atividade criadora* para compreender o processo de leitura de João nos dois contextos. Para isso, primeiramente apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos, em seguida, o campo de pesquisa e, por último, o contraste entre as práticas de leitura naqueles contextos.

Pressupostos teórico-metodológicos: teoria histórico-cultural e etnografia em educação

Esta pesquisa foi desenvolvida sob os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Para a Teoria Histórico-Cultural, há a compreensão que, desde o nascimento, o homem é um ser social e suas condições histórico-culturais são constitutivas da sua forma de ser e de agir no mundo. Essa abordagem tem sua gênese nos estudos de Vigotski (1996), que trabalhou buscando compreender como se dá o desenvolvimento humano. Ao estudar as funções psíquicas superiores, o pesquisador russo afirma que elas são formadas pelo meio, pelas vivências e pela mediação de instrumentos e signos, sendo, assim, constituídas não apenas por aspectos biológicos, mas também por fatores culturais.

A partir dessa compreensão e da tentativa de elaborar uma lei para o desenvolvimento humano, Vigotski estruturou um método de investigação, denominado método de *unidade de análise*, entendendo que unidade “é uma parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (VIGOTSKI, 2018, p. 40). Para esse método, o foco está no processo de desenvolvimento, voltando-se para o que se desenvolveu, a partir de uma gênese contrastiva, de forma a revelar como os acontecimentos ocorreram a partir de uma perspectiva histórica e dialética (VIGOTSKI, 2018).

Neste estudo, adotamos a modalidade de pesquisa qualitativa, entendendo a Etnografia em Educação como uma lógica de investigação. Isso porque ela auxilia o pesquisador a traçar o caminho da pesquisa não a partir de modelos estruturados de pesquisa, mas sim a partir do contexto investigado, além de ser um modo de pensar e significar os eventos de sala de aula e a própria sala de aula. De acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005) e Spradley (1980), o pilar da etnografia é o conhecimento da cultura de um grupo social por meio de suas práticas, e isso oportuniza ao pesquisador conhecer aquela realidade, fazendo-o questionar as práticas identificadas bem como quais são os reflexos delas nos participantes.

Dessa forma, percebemos que tanto a Teoria Histórico-Cultural quanto a Etnografia em Educação têm um profundo diálogo, já que ambas “consideram o caráter histórico e dialético da construção do sujeito e do conhecimento, buscando compreender e mediar relações entre o individual e o social na construção de oportunidades de aprendizagem para todos” (GOMES, DIAS; VARGAS, 2017, p. 129). Ambas têm o foco nas linguagens em uso, no discurso, nas culturas, ou seja, nas práticas culturais da sala de aula. Os discursos são vistos como linguagens em uso que produzem as culturas das salas de aula e essas culturas produzem as linguagens em uso, segundo Agar (2002).

Como o foco deste trabalho está na compreensão das relações entre *instrução/atividade criadora* tanto na sala de aula quanto nas oficinas de robótica, tomamos o construto teórico-metodológico elaborado por Gomes (2020) [afeto/ cognição social situada / culturas / linguagens em uso] (ACCL) como fundamental para compreender os processos de leitura de João, pois entendemos que todos estes conceitos são indivisíveis, tensionam-se e constituem-se mutuamente ao constituírem as vivências das pessoas. Dessa forma, quando algo gera sentido para a pessoa, isso, de algum modo, afeta a sua “personalidade e, conseqüentemente, molda a sua forma de agir, pensar e sentir sobre si mesmo, bem como as relações sociais que a constituem” (MONTEIRO,

2015, p. 164). O sentir e pensar afetados por algo tem estreita relação com o conceito de *vivências*, pois, como argumenta Marques (2017), a vivência é algo que traz impacto para a pessoa, que gera transformação de forma a modificar a realidade e a si mesma.

E isso se relaciona diretamente com a *cognição social situada*, pois, como argumentam Gomes e Neves (no prelo), a partir de seus estudos sobre Wallon, as emoções são o ponto de partida para o desenvolvimento infantil, e é por meio delas que o homem estabelece a relação com o outro e constitui-se como ser inteligente. Mas, para tal, é preciso que existam *situações sociais de desenvolvimento* nas quais as afecções do corpo e os afetos estejam presentes nas relações que as crianças estabelecem com o meio. Entretanto é preciso entender que cada criança vivencia o meio de uma maneira diferente, assim as situações sociais de desenvolvimento não serão iguais para todos. Essa compreensão nos permite o entendimento de que a cognição é *social e situada* já que se liga diretamente ao contexto em que foi criada, não podendo, assim, ser vista fora dele ou das situações sociais de desenvolvimento (GOMES; NEVES, no prelo).

Um outro ponto que se liga diretamente ao contexto desta pesquisa são as linguagens em uso, pois, como argumenta Vigotski (1996), as palavras carregam sentidos e significados que são mutáveis, pessoais, sociais e se formam a partir do seu uso em um dado contexto. Entretanto, segundo Bakhtin (1997), a palavra com entonação expressiva já não é uma palavra, é um enunciado. E um enunciado sempre se dirige a alguém, tem autor e destinatário. O enunciado é um elo na cadeia de enunciações, é uma produção de discursos, de linguagens em uso com atitude emotivo-valorativa e responsiva. Importante ressaltar, então, que não entendemos as linguagens em uso apenas como as palavras faladas, mas também como a “linguagem escrita, uso de sinais e símbolos, e elementos não lexicais de comunicação, como linguagem corporal e olhar⁵” (KELLY; LICONA, 2018, p. 11-12). Dessa maneira, as linguagens em uso estão intimamente relacionadas com as culturas, visto que ambas “são compreendidas como relações entre o discurso e os sentidos e significados construídos nos e pelos grupos culturais” (GOMES; NEVES; DOMINICI, 2015, p. 45).

Essa compreensão sobre as relações das crianças com a situação social de desenvolvimento e os impactos no desenvolvimento delas nos permitiu perceber que havia algumas tensões entre as instruções dadas tanto pelos monitores quanto pela professora, durante as oficinas e as aulas, e as relações de João com essa situação social de desenvolvimento. Por isso, foi preciso eleger uma menor unidade de análise para a compreensão dos eventos de leitura construídos pelos participantes da pesquisa – *instrução/atividade criadora*.

Relativo ao conceito de criação, primeiramente, destacamos que não o entendemos como sinônimo de criatividade, pois, como Prestes e Tunes (2018) afirmam, o termo utilizado por Vigotski em sua obra era *tvortchestvo* (em russo) cuja melhor tradução para o português seria *criação*. Nesse sentido, Vigotski usa o termo *atividade criadora* para definir quando alguém “cria algo de novo, pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2018, p. 13). E, por isso, o foco não está na criatividade, nem no campo das grandes invenções, mas sim naquilo que se “imagina, combina, modifica e cria algo” (VIGOTSKI, 2018, p. 17). Dessa forma, a criação passa tanto por descobertas internas quanto externas e envolve capacidades de realizar novas combinações e construir novos elementos.

O outro conceito é o de instrução (*obutchenie* em russo), que, por muito tempo, foi traduzido no português como *aprendizagem*. Porém, de acordo com Prestes (2010), essa palavra não se abrange o significado real do termo, já que ele está mais para “processo

⁵ Discourse is language-in-use and includes spoken and written language, uses of signs and symbols, and non-lexical elements of communication such as body language and eye gaze.

simultâneo de ‘instrução’, ‘estudo’ e ‘aprender por si mesmo’” (PRESTES, 2010, p. 184) do que para aprendizagem. A instrução envolve tanto a autonomia da criança, a sua atividade, a intencionalidade e a orientação de quem a propõe, por isso “há a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (PRESTES, 2010, p. 188). Assim, a instrução deve ser pautada como uma atividade humana que implica uma dialética coletivo/individual e não apenas a aquisição de conhecimentos ou habilidades individuais de leitura ou escrita.

Contextos de pesquisa

A pesquisa teve como campo uma escola da rede pública do município de Betim/MG e, mais precisamente, uma sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental e uma Oficina de Robótica Educacional. Ambas as atividades aconteciam na mesma escola, mas em turnos diferentes.

Ao todo foram acompanhadas 28 aulas no turno regular (manhã) e 17 oficinas de robótica (turno da tarde), totalizando 118h de observação participante, no período de abril a dezembro de 2019. Para o registro de todo esse material houve anotações em caderno de campo, entrevistas, gravação em áudio e vídeo e fotografias. No turno da manhã, a primeira autora esteve presente em uma turma composta por 33 alunos, mais especificamente nas aulas de Produção de Texto e Matemática. Já na Oficina de Robótica, a turma era composta por cinco alunos, sendo ministrada por dois monitores, alunos do curso de Sistemas de Informação que participavam de um projeto de extensão da Universidade Católica de Minas Gerais/PUC/Minas. A quantidade de alunos nas oficinas foi definida pelo professor da PUC/Minas responsável pelo projeto a partir da quantidade de *kits Lego* disponível, pois, de acordo com ele, caso houvesse um número maior de alunos, não seria possível que todas as crianças se envolvessem com a montagem e a programação dos robôs.

Os cinco alunos eleitos para a oficina foram escolhidos a partir do objetivo geral da pesquisa, que é o de estudar as possibilidades de desenvolvimento cultural que a tensão entre *instrução/atividade criadora* pode proporcionar aos alunos considerados com “dificuldades de aprendizagem” nas vivências na sala de aula regular e nas oficinas de robótica educacional. Pontuamos que, dos cinco alunos da oficina, três deles eram da turma que acompanhávamos no turno da manhã, e todos foram escolhidos por suas professoras, já que a pedimos para elegerem alunos com uma trajetória escolar marcada por dificuldades na leitura e na escrita.

Ao longo do trabalho de campo, percebemos que João se destacou por meio de suas diferentes formas de participação e possibilitou-nos entender tanto as relações parte-todo e todo-parte quanto a dialética individual/coletivo em cada um dos contextos investigados, o que o transformou em nosso *telling case* (PUTNEY *et al.*, 1998).

Instrução/Atividade criadora: contrastes entre a sala de aula e a oficina de robótica

Na intenção de realizar o contraste entre estes dois contextos (sala de aula e oficina de robótica), foi necessário realizar uma descrição e análise detalhada das ações discursivas de João, colegas e professora. Para isso, foi elaborado um quadro descrevendo essas ações, falas, interações com os colegas, professores, monitores e a sua participação em cada contexto investigado. A partir da análise de aula por aula, percebemos como, ao longo do ano, João apresentou algumas mudanças na sua forma de estar e participar em cada uma dessas aulas e, também, como outras ações discursivas foram recorrentes ao longo do ano. Contudo, percebemos que as mudanças nas ações discursivas de João se deram a partir do mês de junho de 2019, e isso será melhor analisado a seguir. Importante destacar que a escolha pelo contraste

ao invés de comparação tem o sentido de não hierarquizar as diferentes manifestações de desenvolvimento de João, nem de estabelecer um padrão único de desenvolvimento que poderia nos levar a estabelecer superioridades e inferioridades entre os desenvolvimentos de João e de seus colegas. Assim, o que fizemos foi centrar nosso olhar nas particularidades de cada contexto e nas relações que João construiu em cada um deles.

Em sala de aula João, até o mês de junho, apresentou-se como um aluno quieto, calado, que não costumava fazer perguntas à professora, somente aos colegas. Iniciava as aulas, na sua grande maioria, de cabeça baixa, deitada sobre seus braços, passando um longo período olhando para fora da sala ou observando algum colega. Quando se propunha a conversar, na maioria das vezes era com Laila, uma colega que se sentava a sua frente. Na realização das atividades, chegava a demorar cerca de 20 minutos para iniciar e eram constantes as paradas, permanecendo em média 15 minutos sem realizá-la para, só então, retomar a atividade. Assim, ele era tido pela professora como um aluno com “dificuldades de aprendizagem”, já que não realizava as atividades dentro do tempo proposto. Na maioria das vezes, ele estava com suas atividades incompletas e seus resultados nas avaliações estavam abaixo do esperado pela professora. Entretanto, no mês de junho, quando ele começou a fazer uso do livro de Geometria – versão do professor, do 4º ano, que ele havia localizado na caixa de doação da biblioteca da escola, ocorreu uma mudança significativa em suas ações discursivas na sala de aula, que foi notada pela professora e por seus colegas. Vejamos o quadro 1:

Aula de Matemática		Oficina de robótica	
Mês	Ações de João	Mês	Ações de João
Junho	Começou a utilizar o livro de geometria – versão do professor para resolver as atividades propostas pela professora.	Junho	Pediu frequentemente ajuda, mas somente para os monitores e não aceitou ajuda dos colegas.
	Discutiu com seus colegas as respostas das atividades, tendo o livro de geometria – versão do professor como suporte.		Conseguiu identificar erros de montagens, peças que estavam faltando e buscou, no manual e no conjunto de peças, por soluções alternativas para a montagem, uma vez que uma peça havia sumido.
	Nas correções coletivas das atividades, ele verbalizou suas respostas para toda a sala.		
	A professora elogiou a sua participação e as suas respostas corretas na atividade em grupo sobre sólidos geométricos.		

Quadro 1: Participação de João nos dois contextos no mês de junho/2019 – Fonte: elaborado pela primeira autora

A partir do quadro descritivo percebemos que, no mês de junho, iniciaram-se as mudanças nas ações discursivas de João, tanto na sala de aula quanto nas oficinas. Ele passou a discutir com os colegas suas ideias e opiniões, nas correções coletivas se propôs a verbalizar algumas de suas respostas, chegando até a ser elogiado pela professora. Já nas oficinas de robótica, o seu diálogo esteve voltado para os monitores, buscando-os recorrentemente para sanar suas

dúvidas, uma vez que ele começou a adotar suas próprias estratégias de montagem e, em alguns momentos, sentia a necessidade do respaldo dos monitores.

Quando olhamos para as oficinas, percebemos que, durante todo o ano, João foi um aluno participativo; sua voz e sua expressão corporal nos demonstraram que ele era interessado e questionador, buscando compreender e discutir aquilo que lhe era solicitado. Interessante notar que ele gostava de auxiliar os colegas da oficina de robótica que tinham alguma dificuldade na montagem do robô, na busca por peças ou na leitura do manual – *Lego*. Era comum João se adiantar aos monitores, seja para anunciar em qual parte da montagem haviam parado no encontro anterior, seja para explicar quais seriam os próximos passos de montagem. Por toda a sua agilidade, presteza, atenção e envolvimento, ele era tido pelos colegas como um importante suporte durante as atividades, além de ser considerado o “melhor” aluno da oficina e um leitor fluente do manual, o que conferiu a ele uma autoridade competente e, assim, nenhum colega discordava de suas afirmações, sugestões ou argumentos.

Dessa forma, percebemos que, em cada contexto ou situação social de desenvolvimento, João apresentou ações discursivas e atitudes que refletiam e refratavam a maneira como a professora, os colegas e os monitores o viam. Todavia, ao considerarmos as ponderações de Vigotski (2018) sobre o fato de que as relações com o meio têm papel importante para as vivências das pessoas, percebemos que era preciso entender o que contou como *instrução/atividade criadora* em cada um desses espaços para, assim, entender o desenvolvimento cultural das práticas de leitura de João.

Ao analisarmos a sala de aula na intenção de compreender o que contou como *instrução/atividade criadora*, identificamos que era uma prática docente cuja centralidade estava no ensino dos conteúdos escolares sob uma concepção de que o aprendizado é uma aquisição individual do aluno. O uso de avaliações individuais para a classificação dos estudantes era recorrente, e aqueles que não alcançavam o resultado esperado eram tidos como “maus alunos”. A dinâmica das aulas se dava basicamente com a explicação do conteúdo, tendo por base os textos dos livros didáticos, em seguida se solicitava uma lista de atividades, sendo estas escritas no quadro ou proposta pelo livro didático e corrigidas com a participação de alguns alunos. Dessa maneira, o uso do livro didático, o ensino dos conteúdos escolares, as listas de atividades para serem realizadas individualmente e a correção dessas atividades evidenciaram o que contou como instrução naquela sala de aula. Identificamos somente três dias de trabalhos em grupos ou em duplas, o que resultou, de modo geral, em pouco diálogo entre os alunos e entre a professora e os alunos. Assim, entendemos que o que era priorizado dentro daquele contexto era a Zona de Desenvolvimento Real em relação à Zona de Desenvolvimento Iminente, isto é, o foco estava somente naquilo que a criança realizava sozinha, o que já sabia, e não nas possibilidades de criação de desenvolvimento, considerando a interação com o outro, a colaboração e a troca de vivências (VIGOTSKI, 1996).

Nessa situação social de desenvolvimento, João construiu, junto com professora e colegas, ações discursivas que lhe remeteram a *atividades criadoras* que evidenciaram *rich points* (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) os quais nos interessaram analisar. Os *rich points*, em livre tradução, significam “pontos relevantes”, ou seja, aqueles momentos em que os participantes de um evento assumem posições diferenciadas em relação a uma mesma situação. Dessa forma, normas, expectativas, papéis, relações se tornam visíveis, evidenciando estranhamentos ou mesmo desconfortos, mas estes só são perceptíveis quando apoiados no contexto cultural vivenciado por cada um desses participantes. E são esses tensionamentos que nos revelam as diferentes vivências (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Um *rich point* aconteceu quando a professora iniciou o conteúdo de Sólidos Geométricos e João levou para a sala um livro de Geometria – versão do professor, como já anunciado. A

partir desse dia, ele passou a utilizá-lo com frequência nas aulas de matemática, mesmo a instrução da professora sendo a de não utilizar materiais de consulta externos ao livro didático. Esse uso do livro de geometria oportunizou, no dia 10/06/2019, momentos de troca e compartilhamento de João com seus colegas, quando a professora solicitou que os alunos, em grupo, realizassem quatro folhas de atividades envolvendo o conteúdo sólidos geométricos.

Nesse dia, João compartilhou com os colegas o livro de geometria, o utilizou como instrumento de consulta, durante a resolução das atividades, e teve o colega Ítalo como um aliado, já que juntos buscavam por informações que os ajudassem na tarefa. A maneira como João manuseava e empregava o livro de geometria se aproximou muito da maneira como ele utilizava o manual *Lego* nas oficinas de robótica. Além disso, foram identificados momentos em que ele discutiu com todo o grupo na tentativa de demonstrar que as suas respostas estavam corretas. O grupo como um todo debateu suas ideias, e cada criança teve a oportunidade de dizer sua opinião sobre a melhor forma de resolver as questões e juntos construírem o entendimento sobre determinados conceitos, como o de paralelepípedo, por exemplo. Assim, temos uma atividade que foi socialmente mediada pelos sentidos que os alunos produziram para os sólidos geométricos e possibilitou a criação de um campo de possibilidades de desenvolvimento por meio da criação de Zonas de Desenvolvimento Iminentes para João e colegas, já que a colaboração e a (con)vivência permitiram a eles decidirem coletivamente por qual atividade iniciar e qual era a sua resolução, pondo em ação a unidade de análise [*instrução /atividade criadora*] no grupo.

Contudo, a professora não percebeu todo esse movimento dos alunos e, nem sempre, reconheceu a autoridade competente de João. Isso ficou evidente quando o aluno Ítalo pediu ajuda à professora sobre uma questão que ele e João não haviam entendido. A sequência discursiva do quadro 2 evidencia isto:

Contextualização: os alunos estavam em seus grupos e a professora estava em sua mesa organizando materiais. O aluno Ítalo vai até a sua mesa e pergunta sobre uma questão das folhas de atividade em que ele e João estavam com dificuldade.		
Linhas	Sequências discursivas	Comentários
1089	Profa.: Para pedir a ajuda o colega/ para se auxiliar/ senão seria individual/ né/?	Esta fala se deu assim que ele se aproximou da mesa da professora.
1090	Ítalo: (inaudível)	Ítalo fez uma pergunta sobre a atividade, mas não é possível ouvir já que estava de costas para a câmera.
1091	Profa.: Base hexagonal/ cadê ajuda no seu grupo/ Ítalo?	A fala base hexagonal era a ajuda que ele buscava.
1092	João: Que que era?	João perguntou para Ítalo quando ele voltou para seu lugar.
1092	Laila: A ajuda aqui ó/ tem dois aqui ó/ inteligente com matemática.	Laila apontou para João e Luna e sua fala referindo-se à colocação da professora presente na linha 1089
1093	Profa.: A Luna também é boa em matemática/ pode perguntar ela.	Luna estava no grupo de João e era considerada pela professora como uma “boa” aluna.
1094	Laila: Eu sou boa em matemática.	Ela falou em tom afirmativo.
1095	Profa.: Cê (você) também é boa em matemática.	Referindo-se a Laila. Ambas encerram o assunto.

Quadro 2: Sequência discursiva na aula do dia 10/06/2019 – Fonte: elaborado pela primeira autora

Assim, percebemos que a professora demonstrou o seu posicionamento de que João não estava entre os “bons” alunos de matemática. Brait e Melo (2008, p. 60) afirmam que a pausa, o tom, uma única palavra dentro de um enunciado faz com que até o silêncio seja carregado de sentido da avaliação do interlocutor, ou seja, a professora não considerava João um bom aluno de matemática e, por isso, enfatiza que Ítalo encaminhe à Luna a sua dúvida.

Quando analisamos as oficinas de robótica buscando compreender o que contou como *instrução/atividade criadora*, percebemos que o uso dos artefatos culturais (que compunha o *kit Lego* com as peças de montagem e o manual) tinham papel decisivo na dinâmica das oficinas, já que o objetivo delas era que os alunos realizassem diferentes montagens de robôs, utilizando os recursos ofertados pelo *kit Lego*. Dessa forma, a relação dos alunos e monitores com esses artefatos era fundamental para compreender o que contava como instrução para monitores e alunos. Ao olharmos para a condução das oficinas pelos monitores, percebemos que não havia a presença de regras rígidas de comportamento ou de conduta, assim as crianças tinham liberdade de definir onde se sentar, o que fazer e o que falar, e eram estimulados a contar fatos e casos de suas vidas cotidianas. A instrução era de que todas as atividades fossem em duplas, em virtude da quantidade de *kits*, como também, eram estimulados a buscar pela ajuda dos colegas e dos monitores sempre que sentiam necessidade. A dinâmica de montagem em dupla, ao nosso ver, favorecia a troca de ideias e a construção de soluções para as montagens pelos alunos. Os monitores tinham a preocupação de identificar o que cada aluno gostava de realizar durante a montagem dos robôs e, assim, classificavam os alunos como “bons” ou “com dificuldades”. Essa identificação definia, para os monitores, o que cada um realizaria: leitura do manual, busca por peças, montagem ou programação. Dessa forma, um aluno poderia ter dificuldade em uma etapa e facilidade em outra, e era isso que determinava o que cada aluno iria realizar em cada oficina.

As crianças tinham uma relação muito próxima com os monitores, principalmente com Rafael, ao qual eles recorriam para contar histórias cotidianas e até mesmo para tirarem dúvidas de assuntos do universo masculino, por exemplo, como fazer a barba. Assim, entendemos que, nas oficinas, o olhar dos monitores estava para o campo das possibilidades do desenvolvimento e, por isso, as Zonas de Desenvolvimento Iminentes eram priorizadas. Além disso, percebemos que o afeto e a cognição social situada se faziam presentes na cultura da oficina de robótica por meio das linguagens em uso – conversas, instruções, leitura do manual *Lego*, trabalho em duplas, colaboração entre monitores e colegas.

Nas oficinas, como dissemos anteriormente, a instrução era que os alunos realizassem as montagens em duplas, contudo João se mostrava contrário a essa instrução. Uma evidência disso aconteceu na oficina do dia 13/05/2019. Nesse dia, os alunos tinham como objetivo finalizar uma montagem de robô, que haviam iniciado em um encontro anterior, e iniciar uma nova montagem. Desde o início desse dia, João participou ativamente de tudo que foi proposto pela monitora Marina. Porém, a sua vontade de montar era tanta, que houve momentos em que ele realizou a leitura antecipada do manual na intenção de realizar a montagem antes de seus colegas e da solicitação dos monitores. E isso era compreendido, pela monitora, como um problema, já que a sua intenção não era apenas a montagem em si, mas realizar uma explicação sobre o que iriam fazer, a função da montagem, quais eram as etapas necessárias para a finalização daquela etapa, além de dar oportunidade para que todos os alunos participassem. Dessa forma, essa relação de João com a instrução da monitora cria um *rich point* e evidencia uma atividade criadora diante do já estabelecido como padrão cultural da oficina de robótica. Pino (2006) argumenta que a antecipação mental de uma ação, planejando um modo de fazer e um resultado pós essa ação, revela, por si só, a capacidade criadora do homem. Para fundamentar sua argumentação, Pino (2006) se utiliza das concepções de Marx e afirma que fazer existir, no plano da imaginação, aquilo que ainda não se concretizou no plano real é dar existência a algo que não

existia, ou seja, é um ato de criação. Logo entendemos que, quando João se antecipa à monitora, ele está operando com a unidade de análise – *instrução/atividade criadora*.

Considerações finais

Por tudo apresentado aqui vimos que *instrução/atividade criadora* caminham juntas, mostrando-se contrárias uma à outra e, ao mesmo tempo, constituindo uma à outra. Essa dialética permitiu-nos entender como as vivências nos dois espaços, a instrução e a autoinstrução possibilitaram a João e seus colegas se transformarem, transformarem o meio e desenvolver práticas diferenciadas de leitura nas aulas de matemática. No caso específico de João, suas diferentes formas de participação e ações discursivas evidenciaram as particularidades daqueles contextos e os retrataram de forma ampliada. Isso implicou analisar o papel da unidade de análise *instrução/atividade criadora* como uma ferramenta poderosa para compreendermos, nas diferentes situações sociais de desenvolvimento, a indivisibilidade do construto teórico-metodológico [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL) e o seu papel na compreensão do que contou como processo de leitura de João e de seus colegas na sala de aula regular e na oficina de robótica.

Referências

- AGAR, Michael. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: Macmillan, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Memorial [manuscrito]: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da psicologia histórico-cultural e da etnografia em Educação*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Unidade de análise: afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL)*. [No prelo].
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; DOMINICI, Isabela Costa. A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 44-49, jan./abr. 2015.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. *Entre textos e pretextos: a produção escrita da criança e adultos na perspectiva histórico-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- GREEN, Judith, DIXON, Carol, ZAHARLIC, Amy. A etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 13-79, 2005.

KELLY, Gregory J.; LICONA, Peter. Epistemic practices and science education. *In: MATTHEWS, M. R. (Ed.). History, philosophy and science teaching, science: philosophy, history and education.* 2018. p. 1-27.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, 14., 2017. Anais [...] Formação de professores: diálogos.* Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, p. 6774-6786, 2017.

MONTEIRO, Patricia Verlingue Ramires. *A unidade afetivo-cognitiva: aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural.* 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, v. 2, n. 50, p. 47-69, 2006.

PRESTES, Zóia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.* 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zóia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Traduzir Vigotski. *In: VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos.* Trad. Z. R. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 7 -11.

PUTNEY, Lee Ann; GREEN Judith Lee; DIXON, Carol; DÚRAN, Richard; FLORIANI, Ana; YEAGER, Beth. Consequential progressions: exploring collective-individual development in a bilingual Classroom. *In: SMAGORINSKY, P.; LEE, C. D. (Ed.). Constructing meaning through collaborative inquiry: vygotskian perspectives on literacy research.* Cambridge University Press, 1998. p. 1-90.

SPRADLEY, James P. *Participant observation.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas, tomo IV.* Madrid: Aprendizaje/Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos.* Trad. Z. R. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Sobre as autoras

Aliene Araújo Villaça. Graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Minas Gerais), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais) e Doutoranda em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) na Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com pesquisa nos seguintes temas: Educação Matemática e Psicologia Histórico-Cultural. Tem bolsa de estudos pela CAPES.

E-mail: alienevillaca@hotmail.com.

Maria de Fátima Cardoso Gomes. Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA), certificado pelo CNPq. Tem experiência na área de Educação com pesquisas nos seguintes temas: sucesso-fracasso escolar; inclusão de diferentes alunos; ensino, desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos com base na Teoria Histórico-cultural e Etnografia em Educação. Tem Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: mafacg@gmail.com.