

ATENÇÃO VOLUNTÁRIA AO ESCREVER: INDÍCIOS DE UMA PESQUISA INTERVENTIVA COM ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Rafael Fonseca de Castro*
Magda Floriana Damiani**

Resumo: Este artigo é fruto de uma pesquisa que investigou a evolução da escrita acadêmica em estudantes de um curso de Pedagogia a distância do sul do Brasil. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, pela qual, durante sete semestres, foram realizadas atividades orientadas e minucioso acompanhamento interventivo dos textos de três acadêmicas, adotando como base teórico-metodológica a Teoria Histórico-Cultural. Neste recorte, discute-se trechos das entrevistas com as acadêmicas relacionando a função psicológica superior atenção voluntária ao ato de escrever. Os indícios revelados sugerem relevância dessa relação no que se refere ao ensino e à aprendizagem da escrita. Nos depoimentos das acadêmicas, são perceptíveis, principalmente, focos de atenção voluntária direcionados ao ato de escrever com relação ao fato de que se escreve para outrem e, relativos à importância de dominar o conteúdo e sobre situações de prolixidade.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica; Atenção voluntária; Escrita acadêmica; Teoria Histórico-Cultural.

VOLUNTARY ATTENTION ON WRITING: SIGNS OF AN INTERVENTIONAL RESEARCH WITH E-LEARNING PEDAGOGY STUDENTS

Abstract: This article is the result of a research that investigated the evolution of academic writing in e-learning Pedagogy students in Southern Brazil. It was a qualitative research, of the pedagogical intervention type, during which, for seven semesters, guided activities and meticulous intervention-monitoring were carried out on three undergraduate students' texts. Cultural-Historical Theory was its theoretical-methodological basis. In this excerpt, answers from the interviews with the students are discussed, relating the superior psychological function voluntary attention to the act of writing. The interviews revealed the relevance of this relation regarding to the teaching and learning of writing. In the academic's testimonies, it was mainly noticeable the awareness of the fact that one writes for others, concerning the importance of mastering the content and to situations of prolixity.

Keywords: Pedagogical intervention. Voluntary attention. Academic writing. Cultural-Historical Theory.

Introdução

“Quem escreve de maneira displicente confessa, com isso, antes de tudo, que ele mesmo não atribui grande valor a seus pensamentos (SCHOPENHAUER, 2011, p. 112).

O que vimos observando, em nossa atuação como docentes e pesquisadores na área da formação de professores, em cursos de Ensino Superior, é uma série de

problemas relacionados à produção escrita que, possivelmente, originam-se no Ensino Fundamental. Os estudos de Stangue (2019), Castro (2014), Alves (2013), Damiani *et al.* (2011) são alguns dos que destacam as sérias dificuldades de expressão escrita em universitários, o que nos conduz a uma imprescindível reflexão sobre a qualidade do ensino da escrita no país, principalmente, quando se refere à formação de futuros professores alfabetizadores – caso dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Diversos fatores estão implicados nessa situação e não é o foco deste manuscrito aprofundá-los. Contudo, chama-nos a atenção o que pesquisadores brasileiros têm apontado sobre um deficitário trabalho pedagógico relacionado à produção escrita junto aos estudantes no Ensino Fundamental, geralmente, dissociada das atividades voltadas a um intenso trabalho com regras gramaticais (STANGUE, 2019; ABAURRE, 2018; FARACO, 2016; KOCH, 2016; ALVES, 2013; GERALDI, 2012). Materializa-se, nas escolas, carga horária expressiva dedicada ao ensino de normas e regras gramaticais dissociadas da produção textual e que, provavelmente, pouco ou nada fazem sentido aos aprendentes.

Se, por um lado, os conhecimentos gramaticais são fundamentais para a construção de um texto em qualquer língua, por outro, suas regras e normatizações devem estar vinculadas a atividades de produção escrita e fazer sentido para os estudantes, se quisermos formar escritores minimamente fluentes em nossas escolas e universidades. Ensinar a escrever apartadamente das regras gramaticais também não produzirá escritores proficientes. Dominar as regras da língua é condição *sine qua non* para formar escritores, mas deve haver estreita relação entre os conhecimentos da língua e as habilidades necessárias à complexa atividade de escrever.

Além de toda a problemática acima denunciada, existem, ainda, implicações cognitivas que devem ser consideradas quando o assunto é a dificuldade em escrever. A escrita, como disse Vygotsky (1934/1982)ⁱⁱ, é a mais intelectual das linguagens. Expressar-se pela escrita não é tarefa fácil, pois engendra, além do conhecimento das regras da língua e do conteúdo sobre o que se deseja expressar, o desenvolvimento de habilidades e de funções psicológicas superiores (FPS) durante o ato de escrever. Na perspectiva de Vygotski (1931/1995), toda função psicológica que vai além das funções biologicamente presentes no DNA do *Homo sapiens*, as elementares, desenvolvidas histórica e culturalmente pelo homem, é considerada uma função

psicológica superior, diferenciando-nos dos outros animais,

A atenção voluntária (VYGOTSKI, 1931/1995) é uma típica FPS na perspectiva vygotkiana, pois não é possível escrever bem sem estar voluntariamente atento a essa atividade. Diferentes situações oriundas da falta de atenção voluntária podem acarretar problemas de escrita, desde pequenos erros de digitação até a construção de parágrafos inteiros ininteligíveis.

Frente ao contexto posto, o presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado, do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), com duração de três anos e meio (totalizando sete semestres), que objetivou intervir para aprimorar a escrita acadêmico-argumentativa de estudantes de um curso de Pedagogia a distância de uma universidade do sul do Brasil – participante da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Adotou-se a Teoria Histórico-Cultural como base teórico-metodológica, em profícuo diálogo com pressupostos da Linguística Textual e com a colaboração de postulados de Arthur Schopenhauer (2011) e Mikhail Bakhtin (2011; 2006) sobre a linguagem escrita.

Ao longo do artigo, inicialmente, destacamos pressupostos teóricos sobre a função psicológica superior atenção voluntária (VYGOTSKI, 1931/1995) em relação com a linguagem escrita. Na sequência, descrevemos o percurso investigativo da pesquisa empreendida. Em seguida, apresentamos achados pertinentes à problemática anunciada e, para encerrar, tecemos nossas considerações finais.

1 Atenção voluntária: um olhar para a escrita

Estudos de Vygotski (1931/1995) demonstraram que as formas superiores de comportamento estão alicerçadas nas formas inferiores, sendo estas inatas. Já as superiores precisam ser desenvolvidas e, para isso, é necessária a participação do sujeito em um meio cultural. Vygotski (1931/1995) afirmava que toda função psicológica superior foi, primeiramente, externa, porque ocorreu em uma relação social entre duas ou mais pessoas.

No caso do desenvolvimento da atenção, tem-se, inicialmente, um processo cognitivo puramente orgânico “de crescimento, maturação e desenvolvimento dos aparatos nervosos e das funções da criança” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 214). Vygotsky salientava que esse processo de maturação é fundamental, no primeiro ano

de vida, e que não se interrompe ao longo de toda a infância, estendendo-se até a vida adulta. Contudo, conforme a pessoa se desenvolve, tal processo passa a ser dirigido historicamente por fatores culturais. De acordo com Leite e Tuleski (2011), ocorre um processo de superação da fase mais primitiva por incorporação às mais complexas, decorrentes da relação do indivíduo com seu ambiente – que lhe impõe tarefas para as quais necessitará da regulação efetiva de seu comportamento e sua atenção.

Castro (2014), Leite e Tuleski (2011), baseando-se nos estudos de Vygotsky, explicam que a forma mais elementar de manifestação da atenção é chamada atenção involuntária, considerada um fenômeno natural que configura, em sua base, a ocorrência de um reflexo orientado e da ativação de respostas a determinados estímulos novos – que se extinguem paulatinamente na medida em que ocorre uma espécie de adequação a determinadas situações e contextos imediatos específicos.

Na atenção involuntária, explicou Luria (1979), além das reações de orientação ocorridas mediante a apresentação de estímulos atrativos, como sons e cores diferenciados, é também possível medir, no bebê, mudanças no ritmo respiratório, constrição dos vasos sanguíneos periféricos e dilatação dos vasos sanguíneos da cabeça. Contudo, a atenção involuntária não é capaz de organizar o comportamento do sujeito. Ela é responsável por despertar o interesse da pessoa para algo, mas não se mantém “ativa” por muito tempo. Vigotski e Luria (1930/1996) observaram que, caso existisse apenas a atenção involuntária, em longo prazo, não seria possível construir uma forma estável de comportamento entre os *Homo sapiens*, visto que, a cada novo estímulo, seria necessário reorganizar a conduta. Em tais condições, complementaram os autores, a existência da atenção involuntária somente satisfaz o organismo quando este se encontra fora das exigências sociais, da cultura, do trabalho, do coletivo; pois, quando o indivíduo está inserido em um contexto que exige o desempenho de tarefas organizadas, há a necessidade da existência de formas mais estáveis de atenção.

Vygotski (1931/1995) afirmava que o pensamento da criança se distingue daquele do adulto por sua atenção ser primitivamente organizada, imediata, involuntária, dirigida desde fora. São, então, os objetos do entorno que a atraem e a repelem. Com base em experimentos realizados por Leontiev, Vygotski (1931/1995) concluiu que

crianças pequenas não são capazes de direcionar sua atenção para o uso de meios externos, de vez que não dominaram ainda seus processos de atenção e são escravas de fatores externos. À medida que elas crescem, aprendem a fazer uso de meios externos para direcionar sua atenção (p. 259).

Segundo Vygotski (1931/1996), o início desse processo é bem prematuro. Para ele, o desenvolvimento da atenção voluntária começa com a ajuda dos adultos, que auxiliam a criança a direcioná-la aos objetos e às pessoas que a circundam, independentemente de qualquer voluntariedade. Posteriormente, a criança passa a realizar gestos, dos quais se apropriara, pela mediação dos adultos, para dirigir a atenção aos objetos e às outras pessoas. O sistema de gestos se torna uma linguagem com sentido e, passando por um período de amadurecimento, a criança começa a dirigir sua própria atenção, de forma voluntária (VYGOTSKI, 1931/1996; LURIA, 1979; PETROVSK, 1980).

O adolescente, à medida que amadurece seu pensamento e passa a raciocinar com/por conceitos, desenvolve formas superiores de atenção, uma atenção cultural e socialmente mediada, que prossegue em evolução na vida adulta (VYGOTSKI, 1931/1995; VYGOTSKY, 1934/1982). Precisamente, é o caráter restrito da atenção da criança, ainda involuntária, a causa desta não ser capaz de pensar por conceitos. Por outro lado, enfatizou Vygotski (1931/1995), o próprio desenvolvimento da atenção voluntária, já como uma forma superior de processo mental, é possível porque essa função intelectualiza-se, unindo-se ao pensamento por conceitos, por fim, constituindo-se em uma formação mental nova, superior e complexa.

Vygotski (1931/1995) salientava, em particular, a relação psicológica entre a atenção voluntária e o trabalho, baseado em ideias marxianas. Tão logo surge a necessidade de trabalhar, inerente ao desenvolvimento histórico do ser humano, explicou, a atenção voluntária se converte em fator primordial para a nova forma de luta pela vida. Mas uma luta pela vida diferente daquela dos outros animais. Vygotsky considerava tarefa simples demonstrar que, antes da civilização culturalmente organizada, marcada por relações sociais e de trabalho, não existia a atenção voluntária. Para ele, mesmo que existisse, essa função psicológica estava em seus primeiros passos, momentâneos e esporádicos. De acordo com Vygotski (1931/1995, p. 137), podemos entender melhor a gênese dessa função psicológica ao

compreendermos que “[a] atenção voluntária é uma adaptação às condições de uma vida social superior” dos homens vivendo em sociedade.

Leite e Tuleski (2011) salientam que a atenção voluntária tem como característica o fato de o sujeito estabelecer determinadas tarefas com determinados fins. Para obter êxito, é necessário selecionar, como objeto de sua atenção, somente aquilo que é importante para o cumprimento da tarefa. Na atenção voluntária, a inclinação (eleição de determinados objetos) e a concentração (manutenção do foco de atenção no objeto da atividade) não dependem das particularidades dos objetos em si, mas, sim, da tarefa à qual o sujeito se propõe realizar. Com isso, quando a atenção não está dirigida ao objeto mais atrativo dentre os demais, é necessário que o sujeito, para manter sua concentração, desenvolva força de vontade capaz de manter a intensidade da atenção à tarefa em execução, ignorando outros estímulos. Dessa forma, a atenção voluntária, segundo Petrovsk (1980), pode ser entendida como uma manifestação da vontade.

Acompanhando a evolução histórica da humanidade, pode-se afirmar que incontáveis atividades realizadas por homens e mulheres, além do trabalho, no mundo contemporâneo, estão intimamente ligadas à atenção voluntária. Essa FPS é premissa básica para interpretar símbolos, seguir regras sociais, praticar esportes, brincar e, é claro, para aprender e para escrever. Quando o professor pede a atenção de seus educandos, ele quer a atenção voluntária deles. A apropriação de conteúdos, sem a atenção voluntária do sujeito aprendente, não é possível. Ela é condição essencial para o êxito dos processos educativos, em qualquer nível.

Estudos de Wells (2001) e Castro (2014) indicam que Vygotsky e Luria tinham grande interesse em pesquisar o potencial cognitivo do uso da escrita e que suas contribuições concernentes à relação pensamento-linguagem apresentam uma riqueza heurística a ser incorporada nas análises dos processos de escolarização e de apropriação da escrita. Vygotsky (1934/1982) e Luria (1992) a consideravam a linguagem mais complexa, a mais intelectual, em virtude de sua natureza:

como mostra nossa investigação, a linguagem escrita exige para seu desenvolvimento mínimo um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada de seu aspecto sonoro. É uma linguagem no pensamento, nas ideias (VYGOTSKY, 1934/1982, p. 229).

O caráter sinsemânticoⁱⁱⁱ aparece de forma mais desenvolvida na linguagem escrita. O sujeito que lê uma carta não está em comunicação direta com aquele que escreve, não conhece a situação em que foi escrita, não vê os gestos, não escuta a entonação. No entanto, compreende o sentido da carta a partir deste sistema sinsemântico de signos que está contido na carta graças à estrutura léxico-gramatical da linguagem escrita (LURIA, 1992, p. 33).

Desde a perspectiva histórico-cultural, além de sua notável importância para a humanidade, em termos de registro e comunicação, a escrita também carrega uma série de benefícios cognitivos para quem dela faz uso. Nos termos apontados por Vygotsky e Luria:

[a] linguagem escrita é definitivamente muito mais do que uma simples tradução da linguagem oral a signos escritos e o domínio dessa linguagem não se resume simplesmente a assimilar técnicas de escrita. [...] A linguagem escrita é uma função totalmente especial da linguagem (VYGOTSKY, 1934/1982, p. 259).

Se estudássemos a maneira pela qual as diversas operações do pensamento se estruturam em sociedades cuja história cultural não tivesse produzido ferramentas como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores, uma estruturação semelhante – e possivelmente limitada apenas – a dos processos elementares (LURIA, 1992, p. 53).

Schopenhauer (2011), nos longínquos anos selvagens da filosofia, também já apontava os benefícios cognitivos aos que da linguagem escrita fazem uso:

[p]or meio da escrita, estabelecemos com todo o nosso sistema de pensamentos uma conexão firme, sendo entendidos com todos os seus motivos e suas conseqüências e adquirindo a cor, o tom e a marca do nosso modo de pensar [...]. A escrita, o estilo de escrever e o pensamento constituem, juntos, uma formulação súnica exemplar dos pensamentos (p. 43).

A escrita é, ao mesmo tempo, processo e produto do pensamento. Para escrever bem, a atenção voluntária é condição para dar vida aos pensamentos que se quer expressar. Na concepção de Schopenhauer (2011), é do pensamento que o estilo recebe a beleza e não o contrário: escrever mal, ou de modo obscuro, significa pensar de modo desatento, confuso e indistinto. Contudo, ocorrem graus e graus de atenção voluntária ao escrever. Alguns escritores conseguem “desligar-se do mundo”, escrevendo por horas a fio, imersos no raciocínio contínuo necessário para

expressarem suas ideias no papel ou na tela do computador. Outros apresentam dificuldades para escrever um pequeno parágrafo, uma simples frase. Sem a vontade (PRETROVSK, 1980) e em um momento inadequado, o foco atencional necessário à escrita pode não ser alcançado.

Algumas pessoas costumam dizer que “têm o texto na cabeça”. Furlanetto (2001), em um interessante estudo, propõe uma reflexão sobre o conceito de linguagem interior associada a uma discussão sobre a textualidade, analisando a relação pensamento-linguagem em uma perspectiva histórico-cultural. A partir de evidências da pesquisa que realizou, essa autora sugere que um texto nasce efetivamente quando algum material externo está sendo manipulado com orientação para as outras pessoas e fica pronto, como manifestação enunciativa, por decisão de seu autor, na medida em que, controlada externamente, sua matéria-prima foi configurada segundo parâmetros genéricos de discurso (FURLANETTO, 2001). Assim, não basta “ter um texto na cabeça”, é preciso materializá-lo.

Segundo nossa avaliação, corroborando as ideias de Vygotsky, a atenção voluntária contribui sobremaneira para a qualidade de um texto, principalmente, no concernente a escritores pouco experientes e/ou com dificuldades de variadas origens – como de um processo de escolarização deficitário ou de um quadro de problemas mentais, por exemplo. No gênero acadêmico-argumentativo, em especial, foco das intervenções pedagógicas realizadas durante a pesquisa que aqui se apresenta, é essencial que o escritor seja consciente (CASTRO, 2021b) de que se está escrevendo para um interlocutor (outrem). E para que o que foi escrito seja compreendido pelo interlocutor, a atenção do escritor deve permanecer focada no que está realizando – por mais elementar que isso possa parecer em uma primeira impressão.

Castro (2014) salienta que a escrita demanda planejamento e, para isso, a atenção voluntária é fundamental. É uma tarefa com início, meio e fim que deve ser elaborada da melhor forma possível, intencionando sempre a clareza dos argumentos, de modo a oferecer uma leitura fluida ao interlocutor. Em uma pertinente analogia, Schopenhauer (2011) comparou o planejamento na escrita ao trabalho de um arquiteto e à falta de planejamento ao jogo de dominó:

[p]oucos escrevem como um arquiteto constrói: primeiro esboçando o projeto e considerando-o detalhadamente. A maioria escreve da

mesma maneira com que jogamos dominó. Nesse jogo, às vezes, segundo uma intenção, às vezes por mero acaso, uma peça se encaixa na outra, e o mesmo se dá com o encadeamento e a conexão de suas frases. [...] Uma frase se encaixa em outra frase, encaminhando-se para aonde Deus quiser (p. 114-115).

O planejamento da escrita tem aí um papel importante, pois, como apontava Vygotsky (1934/1982), a velocidade do discurso oral geralmente não propicia a complexidade da formulação argumentativa possibilitada pela escrita. Para Castro (2014), a fala não deixa tempo para muitas opções em termos de formulação; o discurso escrito, ao contrário, propicia ao seu autor tempo para uma elaboração linguística, o que demanda consciência e atenção. As exigências do discurso escrito levam à utilização de rascunhos que vão evoluindo até alcançar a versão final de um texto, reproduzindo um complexo processo mental, consciente e voluntário. Entretanto, nem sempre uma ideia construída em um pensamento interno é adequadamente exposta socialmente, seja num discurso oral, seja pela escrita.

Quando escrevemos, o fazemos para um interlocutor, por mais que nem mesmo o conheçamos. Bakhtin (2006)^{iv} via o diálogo^v presente em um texto como algo que se realiza a partir de uma origem (escritor), é dirigido a alguém (leitor) e se constitui justamente por ser produto da relação entre o escritor e seu(s) leitor(es). “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, à coletividade” (BAKHTIN, 2006, p. 113). Por mais que pareça óbvio, muitas pessoas produzem textos sem atentar ao fato de que escrevem a um interlocutor. Conforme defende Wachowicz (2012, p. 22), “para o que acreditamos ser a função da escola, texto é produto social; é criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos”.

Um escritor voluntariamente atento, para Schopenhauer (2011, p. 86), é “[...] rico em pensamentos, conquista de imediato, entre seus leitores, o crédito de ser alguém que realmente tem algo a dizer quando se manifesta”. Justamente porque tem algo a dizer, tal escritor deveria se expressar da maneira mais simples e precisa, uma vez que pretende despertar no leitor exatamente o pensamento que possui naquele momento. No entanto, aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental, fortemente baseadas em regras gramaticais dissociadas da atividade de produção textual, situação denunciada por diversos pesquisadores (STANGUE, 2019; ABAURRE,

2018; FARACO, 2016; KOCH, 2016; ALVES, 2013; CASTRO, 2014; GERALDI, 2012), vêm prejudicando sensivelmente o ensino da escrita no país.

No caso da Educação a Distância (EaD) (*lócus* da pesquisa a qual aqui nos referimos), essa condição parece ser ainda mais relevante, pois muitas das atividades e situações comunicacionais, típicas da educação presencial-física, na EaD, passam a ser conduzidas pela linguagem escrita em ambientes virtuais – sob responsabilidade do aprendente –, demandando mais incisivamente sua atenção voluntária. Em quase 20 anos envolvidos com a educação formal a distância, podemos afirmar que os graus de voluntariedade, de autonomia e de uso da escrita demandados do aprendente em um curso a distância é maior – e mais preponderante – do que aqueles necessários em um curso presencial-físico tradicional. A escrita é atividade intrínseca à formação de professores nas licenciaturas e, em especial, na modalidade EaD, ela é ainda mais intensa.

Quando os estudantes vindos do ensino médio ingressam no Ensino Superior, deparamo-nos com situações gravíssimas no que se refere ao domínio da escrita, quadro denunciado por inúmeros pesquisadores (STANGUE, 2019; CASTRO, 2014; ALVES, 2013; DAMIANI et al., 2011) e por nós vivenciado em universidades. Diante desse contexto, Castro (2014) desenvolveu sua pesquisa de doutorado com foco no desenvolvimento do domínio da escrita acadêmico-argumentativa por estudantes de Pedagogia com base na perspectiva metodológica de intervenção pedagógica, como proposto por Damiani *et al.* (2013).

De acordo com Damiani *et al.* (2013), as investigações do tipo intervenção pedagógica, por se tratarem de pesquisas aplicadas, voltam-se à resolução/aprimoramento de problemas/situações práticas. Diferem-se da pesquisa observacional ou descritiva e visam a diminuir a distância entre a prática educacional e a produção acadêmica. Desde sua concepção, vem sendo adotada por pesquisadores, produzindo achados em investigações de doutorado, mestrado, graduação e por meio de projetos de pesquisa. Sua versatilidade e seu rigor metodológico têm permitido o desenvolvimento de propostas pedagógicas de Norte e Sul do Brasil, já tendo sido aplicadas na Educação Especial, no Ensino Superior, na Educação Infantil, no Ensino Médio, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e até em educação não-formal, abrangendo diversas áreas do conhecimento, como

Pedagogia, Matemática, Letras, Saúde Coletiva, História, Ciências Biológicas, Designe e Educação Física (CASTRO, 2021a)^{vi}.

Castro (2014) planejou, implementou e avaliou um processo interventivo, com a duração de três anos e meio, voltado ao aprimoramento da escrita de futuras professoras, então acadêmicas de um curso de Pedagogia a distância. Após realizar um diagnóstico da escrita de toda a turma, delimitou o foco do processo formativo-interventivo em atividades de ensino da escrita voltadas à macroestrutura do texto, à coesão textual, ao uso de conectivos e ao emprego dos sinais de pontuação. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem histórico-cultural que adotou como conceitos basilares os de consciência e controle^{vii} (VYGOTSKI, 1925/1991; CASTRO, 2021b) e de atenção voluntária (VYGOTSKI, 1931/995).

A seguir, descrevemos o percurso da investigação acima referida e, na sequência, seus achados.

3 Percurso investigativo

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa em termos de coleta e análise de dados (BAUER e GASKELL, 2017), sendo todo o processo investigativo-interventivo realizado on-line, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*^{viii}.

A turma pesquisada era vinculada a um curso de licenciatura em Pedagogia a distância, integrante do sistema UAB. No início da pesquisa (2009/2), havia 42 estudantes matriculados participando das atividades no polo presencial e no AVA *Moodle*. A turma foi selecionada intencionalmente em virtude da então atuação do pesquisador como seu professor. Concluíram o curso 32 acadêmicos, colando grau como licenciados em Pedagogia, habilitados para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Foram (também) intencionalmente escolhidas três acadêmicas para participarem do processo interventivo: Annia, Branka e Yeva^{ix}. Os critérios de inclusão dessas estudantes consideraram suas diferentes competências no domínio da escrita – uma que apresentasse muitas dificuldades de escrita (Annia), uma que apresentasse razoáveis dificuldades (Branka) e outra que apresentasse menos dificuldades em relação aos colegas (Yeva) –, além da disponibilidade em participarem da pesquisa e de interagirem on-line com o professor-pesquisador na

época do estudo. Foram selecionadas somente três por questões relativas à necessidade de aprofundamento das análises e da implementação de todo o processo pedagógico-interventivo ao trabalho com a escrita.

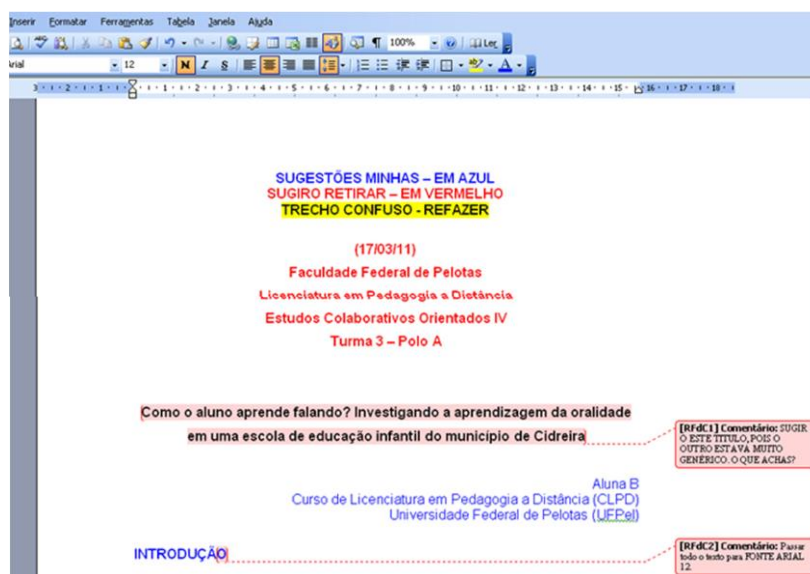
A coleta de dados para a avaliação da intervenção ocorreu mediante análise gramatical e linguística dos textos escritos pelas acadêmicas, ao longo do curso de Pedagogia, questionário, entrevista e observação participante (BAUER e GASKELL, 2017; GIL, 2017).

A investigação transcorreu ao longo do período de três anos e meio (de 2009/2 a 2012/2), levando em conta, como defendia Vygotski (1931/1995), o desenvolvimento de todo o processo, não atentando apenas a seu início e seu fim. Foram considerados os textos produzidos pelas acadêmicas, desde os primeiros trabalhos, até a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A intervenção pedagógica foi implementada mediante quatro etapas: 1. Introdução, desenvolvimento e conclusão: intervindo na macroestrutura dos textos acadêmicos (2010/1); 2. Orientação da escrita de resumos e artigos (2011/2); 3. Oficina de Escrita: “Eu escrevo, mas será que eles entendem?” (2012/1) e; 4. Ambiente Virtual de Apoio à escrita (AVA-e): Escrevendo o TCC (2012/2). Essas etapas foram guiadas pelo princípio teórico-metodológico vygotskiano de consciência e controle do ato de escrever. Partiu-se do pressuposto de que é necessário tomar consciência sobre as dificuldades de escrita para que, então, seja possível superá-las (VYGOTSKI, 1925/1991; CASTRO, 2021b); e que **a superação de problemas de escrita só é possível mediante atenção voluntária ao escrever**. Na aprendizagem, bem como para o ensino da escrita, tais princípios nos parecem evidentes e deveras potentes.

As intervenções nos textos consistiam em marcações de quatro tipos, correspondendo a diferentes significados e intencionalidades pedagógicas: retirar (fonte em vermelho); correções do pesquisador – aprimorando uma ideia – (grifo em azul); alerta para refazer e/ou trecho confuso (grifo em amarelo) e; comentários (utilizando a ferramenta ‘Comentário’ do editor de textos). A figura abaixo, relativa a um *feedback* para Branka, na Etapa Interventiva 2, mostra a legenda estabelecida para as intervenções pedagógicas realizadas nos textos das acadêmicas:

Figura 1 – Legendas dos tipos de marcações realizadas nos textos das acadêmicas



Fonte: acervo da pesquisa.

Os textos, ao longo das atividades propostas em cada etapa interventiva, após revisados e devolvidos pelo professor-pesquisador, eram retornados pelas acadêmicas, constituindo um processo dialógico de aprimoramento de seus textos – baseado no conceito vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)^x (VYGOTSKY, 1934/1982; PRESTES, 2010). O número de vezes que os textos eram revisados (pelo professor-pesquisador) e retornados (pelas acadêmicas) variava de acordo com cada atividade, cada etapa interventiva, e com os avanços e dificuldades observados em cada acadêmica.

A análise de dados foi dividida em duas partes: i. análise dos depoimentos das acadêmicas e das observações do pesquisador sobre a intervenção, mediante análise textual discursiva (MORAES, 2003) e; ii. análise dos textos, com base em pressupostos da Linguística Textual e na gramática oficial da língua portuguesa (BECHARA, 2019). Após a unitarização dos dados (MORAES, 2003), foram delimitadas três categorias *a priori* (teóricas), voltadas às análises do exercício e do aprimoramento de três funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1991/1935) relacionadas ao ato de escrever: 1. Tomada de consciência dos problemas de escrita; 2. Indícios de atenção voluntária ao escrever e; 3. Trabalho com conceitos científicos de língua portuguesa. Outras três categorias, que emergiram das análises dos textos das acadêmicas (empíricas), também foram definidas e desenvolvidas: 1.

Macroestrutura textual: organização dos argumentos; 2. Uso de articuladores textuais e; 3. Pontuação.

Neste artigo, destacaremos indícios apontados por Annia, Branka e Yeva, sem aprofundar as discussões linguísticas^{xi}, tendo em vista o foco aqui delimitado relativo à função psicológica superior atenção voluntária, vinculada ao ato de escrever. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, a síntese dos achados relativos à categoria **Indícios de atenção voluntária ao escrever**, a partir dos depoimentos das acadêmicas durante a entrevista e da observação participante do pesquisador.

4 Indícios de atenção voluntária ao escrever

Esta categoria se justifica em função da importância da atenção voluntária para o ato de escrever, definida como um processo seletivo no qual o foco atencional “ilumina” algumas partes da realidade em detrimento de outras. A função elementar da atenção, em sua manifestação mais avançada, está ligada aos processos intelectuais, incluindo aqueles implicados na produção escrita (VYGOTSKI, 1931/1995; VYGOTSKY, 1934/1982).

Os depoimentos das três acadêmicas, em respostas à entrevista, quando questionadas sobre os reflexos das intervenções em suas escritas, salientam aspectos comuns e distintos relativos a focos de atenção ao escrever. É muito importante ressaltar que as respostas à entrevista não produziram a mesma atenção voluntária se comparadas com a escrita acadêmica dos textos produzidos durante o curso de Pedagogia, o que resulta, obviamente, em trechos nos quais se observa uma quantidade maior de erros por parte das acadêmicas. Em nossa experiência com EaD, é nítida a diferença entre os momentos de comunicação pela escrita e os textos acadêmicos propriamente ditos, sendo, os momentos de conversa, encarados pelos estudantes como informais e menos passíveis de “cuidados” com a escrita, o que podemos verificar nos destaques a seguir:

*ANNIA - achava que se escrevesse o que pensava já estava bom, não ligava muito ao que iriam pensar e sim que eu já tinha feito e estava bom; **presto atenção quando vou escrever um texto e que alguém vai ler o mesmo** ou quando escuto alguma palavra que sei que está errada; e **que a pessoa que ler os meus escritos entenda tudo o que queira passar**, fazendo que o leitor que ele fique ansioso pra ler e saber o que vai acontecer lá no final da minha história; hoje sei*

que tudo o que faço e escrevo tem que ter sentido pra que haja entendimento pra uma outra pessoa. (grifos nossos)

*BRANKA – [...] sentia vontade de colocar algumas coisas nos trabalhos, mas não sabia como e aí **não ficava claro para as pessoas que leem**; com o tempo fui ficando mais firme comigo mesma para poder chegar ao final. (grifos nossos)*

*YEVA - eu comecei a ser mais crítica em relação à minha escrita, o que fazia com que **após escrever meu texto, eu lia e relia, e por consequência pensava e repensava, reescrevendo-o na maioria das vezes, na expectativa de entregar um trabalho que estivesse coeso e coerente aos olhos de quem o fosse ler.** (grifos nossos)*

O ponto comum perceptível nos três relatos é a atenção ao fato de que se escreve para outra pessoa, para um interlocutor – princípio fundamental da dialogicidade bakhtiniana (BAKHTIN, 2006; 2011). O relato de Annia indica que, antes das atividades de escrita acadêmico-argumentativas no curso de Pedagogia e da intervenção, a atenção a esse princípio básico do dialogismo não era por ela dispensada, de maneira consciente e voluntária. Quando conversávamos sobre escrita (a estudante sempre procurou bastante o professor-pesquisador durante o curso, no *Moodle* e nas redes sociais), Annia fazia questão de repetir que passou a pensar nos leitores de seus textos – um grande avanço, em seu caso, e um indício deflagrado de atenção voluntária (VYGOTSKI, 1931/1995; LURIA, 1979, PRETROVSK, 1980) ao escrever.

Branka, de forma mais sutil, também salientou se preocupar com a compreensão por parte dos leitores de seus textos. Ela parecia ter um grau mais avançado de atenção voluntária ao escrever, se comparada à Annia, conforme observações do professor-pesquisador ao longo da pesquisa, todavia, mostrava receio quanto a conseguir transmitir suas ideias, estruturando-as de forma que seus interlocutores viessem a entendê-las.

Yeva, por seu turno, buscava que seu texto estivesse “*coeso e coerente aos olhos de quem o fosse ler*”, como Annia e Branka, demonstrando preocupação com o entendimento de seus escritos por parte do interlocutor. Esta acadêmica, entre toda a turma, e não somente entre as três selecionadas para continuidade da pesquisa, sempre buscou aprimorar sua escrita. Quando conversava pela escrita com o professor-pesquisador, rapidamente se percebia sua atenção aos pontos deflagrados como mais problemáticos e passíveis de melhora. Sendo assim, ao longo dos três anos e meio de acompanhamento-interventivo, indícios específicos eram identificados

pelo professor-pesquisador em sua escrita. Yeva buscava melhorar seus textos justamente no sentido de melhor se fazer entender por quem fosse ler seus trabalhos.

A atenção ao interlocutor é premissa fundamental para a construção de um bom texto. Segundo essa perspectiva, a produção escrita não pode ser tratada como uma atividade unilateral, pois envolve decisões “conjuntas” e isso caracteriza a produção textual como uma atividade sociointerativa. A escrita, como defendia Bakhtin (2006; 2011), requer a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, incluindo também o que este pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos: escritor e interlocutor. Nessa concepção, tanto o autor quanto os leitores do texto são atores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, numa relação dialógica (BAKHTIN, 2006; 2011; ABAURRE, 2018; GERALDI, 2012; FARACO, 2009, WELLS, 2001). O ato de escrever é percebido como um processo que exige, de quem o realiza, a ativação de conhecimentos sobre o conteúdo, a língua e a mobilização de diversas estratégias relativas a como estruturá-la (KOCH, 2016; CASTRO, 2014; DAMIANI et al., 2011; FURLANETTO, 2001). Esse procedimento se repete a cada alteração feita no texto – processo ilustrado pelo que mencionou Yeva acima –, pois quem escreve, o faz para um interlocutor, não apenas para um mero destinatário.

Outro indício que consideramos relevante destacar é a atenção ao conteúdo sobre o qual se escreve. Branka, por exemplo, demonstrou, em depoimento à entrevista, consciência sobre a necessidade de focar sua atenção no conteúdo sobre o qual escreve:

*BRANKA – [...] às vezes queremos colocar uma questão, mas não sabemos como colocar, **a partir do momento que sabes o que realmente quer escrever e sobre o que quer escrever a escrita começa a fluir**, pois sabe sobre o que está falando tem propriedade.*

Segundo sua correta avaliação, é fundamental saber sobre o que se escreve. Damiani et al. (2011) sugeriram – em sua pesquisa sobre a escrita de acadêmicas, também de um curso de Pedagogia – que a falta de domínio do conteúdo sobre o qual versavam os textos produzidos pelas acadêmicas pode ter influenciado a qualidade da escrita na atividade proposta por essas pesquisadoras – insatisfatória, na maioria dos casos analisados. Para Schopenhauer (2011), quando o escritor não domina um

assunto sobre o qual escreve, ao expor alguma ideia a ele relacionada, precisa utilizar palavras e frases inteiras no sentido de preencher as lacunas de clareza de seu conhecimento relativo ao que escreve. Segundo este pensador, só é possível pensar com profundidade sobre o que se sabe e só se sabe aquilo relativo ao que se pensou com profundidade.

Outro indício relacionado ao foco da atenção ao escrever foi levantado por Yeva – também na entrevista online. Ela demonstrou foco de atenção no que diz respeito a indícios de prolixidade^{xii} em sua escrita, pois considerava a tendência de seus textos ficarem repetitivos:

YEVA - muita coisa ainda poderia ser escrita de [forma] clara, sem tanta "enrolação", pois como sabe gosto de explicar mais as coisas durante a minha escrita, gosto de deixar tudo claro e às vezes acabo me repetindo; falar sobre o meu entendimento a respeito do tema abordado sem me repetir tanto.

A prolixidade já fora apontada como um problema de escrita por Schopenhauer (2011). Para ele, tais problemas poderiam ser indícios de textos sem conteúdo ou mal articulados. No caso de Yeva, encontramos trechos considerados prolixos, em alguns de seus textos, como resultado de seu desejo de sempre explicar ao máximo o que queria expressar. De qualquer forma, consideramos importante o fato de ela passar a atentar voluntariamente para tal limitação que vinha acometendo sua escrita.

Podemos apreender, dos depoimentos das três acadêmicas aqui expostos, quando questionadas sobre os reflexos das intervenções pedagógicas vivenciadas, que seus focos de atenção voluntária exerceram influência no cuidado com o interlocutor de seus textos; quanto à importância de dominar o conteúdo sobre o qual se escreve, no caso de Branka; e no cuidado para evitar prolixidade, no caso de Yeva. Tais constatações representam indícios de atenção voluntária ao escrever, visto que a ausência de voluntariedade e de tomada de consciência das próprias operações mentais é precisamente o equivalente psicológico à ausência de pensamento lógico, como apontava Vygotski (1931/1996) – o que compromete sensivelmente os processos mentais implicados no escrever, como também observaram Stangue (2019) e Alves (2013) em suas pesquisas.

Ao longo de todo o processo interventivo, trabalhando junto às acadêmicas sobre atividades do curso de Pedagogia, foi possível perceber a motivação de Annia,

Branka e Yeva ao lidarem com os problemas e os avanços em suas escritas. Tal postura vai ao encontro do que defendem Leite e Tuleski (2011, p. 116): “ensinar qualquer conteúdo ao estudante, é importante que este saiba qual a relevância daquilo que está sendo ensinado”. Ao reconhecer determinado conteúdo (atividade) como necessário à sua vida, o estudante atribuirá sentido à atividade que implica no estudo daquele conteúdo e, conseqüentemente, fixará sua atenção e seu comportamento voluntariamente naquilo que está sendo ensinado. Exemplo disso é o processo de ensino da leitura e escrita. Quando o estudante compreende qual a relevância da escrita na sua vida, que por meio dela pode comunicar suas ideias em seus trabalhos, terá motivos para aprender e sentirá a necessidade de atentar voluntariamente para que a aprendizagem das regras da língua e para o aperfeiçoamento das habilidades de produção textual ocorram (CASTRO, 2014; LEITE e TULESKI, 2011).

Certamente, como adultas e estudantes universitárias que já o eram na época da realização da pesquisa, Annia, Branka e Yeva possuíam a função psicológica de atenção voluntária desenvolvida, embora em graus variados. Entretanto, a partir do diagnóstico do professor-pesquisador, ao analisar seus primeiros textos escritos para o curso de Pedagogia, foi possível supor que, no processo de produção escrita, tal função não estava sendo suficientemente empregada até então. Assim, parece lícito inferir que a intervenção pedagógica realizada, pela postura reflexiva nela implicada, pode tê-las auxiliado a avançar nesse processo, possibilitando que identificassem indícios importantes aos quais deveriam dirigir sua atenção ao escrever.

Considerações finais

Ler e escrever são tarefas igualmente irrealizáveis sem atenção voluntária. Schopenhauer (2011) há muito já sinalizava que um texto de boa qualidade, geralmente, é materializado por escritores atentos. Sendo assim, ao investir na ocorrência da atenção voluntária (VYGOTSKI, 1931/1995) voltada à própria escrita, pelos estudantes, acreditamos estar colaborando para a formação de escritores voluntariamente atentos e, conseqüentemente, mais proficientes.

No caso da formação de professores, é essencial, segundo nossa avaliação, que se trabalhem, associadamente, conteúdos (conceitos científicos) de língua portuguesa e de linguagem escrita (produção textual), de modo que os futuros

docentes possam estar capacitados a fazerem uso competente da escrita e se apropriarem de conhecimentos suficientes sobre esse tipo de linguagem, principalmente, no caso de futuras professoras alfabetizadoras que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento da atenção voluntária, defendem Leite e Tuleski (2011), é fundamental criar no estudante uma atitude consciente com relação ao estudo e ao cumprimento de suas obrigações. A atenção voluntária é, antes de tudo, a atenção que organiza a ação e, sendo o estudo uma atividade organizada para fins determinados, vislumbramos a Educação Escolar como o melhor meio para desenvolver esse tipo de atenção.

Cientes das responsabilidades do campo educacional e partindo da hipótese de que intervenções pedagógicas voltadas ao processo de desenvolvimento da escrita podem aprimorar seu domínio, foram planejadas, implementadas e avaliadas quatro etapas interventivas mediante minucioso acompanhamento durante três anos e meio – período durante o qual textos de três estudantes de Pedagogia foram sendo analisados e reescritos, em um processo de constante diálogo entre o pesquisador e as acadêmicas participantes da pesquisa.

Como resultados mais relevantes relativos a indícios de atenção voluntária ao escrever, Annia, Branka e Yeva relataram que passaram a prestar mais atenção ao fato de que escrevem para um leitor. Suas manifestações sugerem um despertar da consciência que pode ser relacionado ao dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2006; 2011; FARACO, 2009).

Branka observou ter desenvolvido atenção quanto à importância do domínio do assunto sobre o qual escreve para a melhor argumentação das ideias em seus textos, indo ao encontro de achados das pesquisas de Stangue (2014), Alves (2013), Damiani *et al.* (2011), que advertem sobre textos “empacotados” e carentes de coerência que podem ser consequências de escritores que não dominam o assunto sobre o qual escrevem.

Yeva demonstrou preocupação ao revelar que passou a ter atenção quanto a uma possível prolixidade em seus textos, visando a não os tornar repetitivos. Ao longo de todo o curso de Pedagogia, como pudemos acompanhar sistematicamente, Yeva era a acadêmica que produzia os maiores textos. Mesmo apresentando menos erros, proporcionalmente às colegas, algumas vezes, apresentava reincidência de ideias em

sua escrita. Yeva também chamou a atenção, em seus depoimentos, para a importância da reescrita, de revisar seus textos para aprimorá-los, o que é indicado por inúmeros pesquisadores que trabalham com produção textual, como Abaurre (2018), Faraco (2016), Koch (2016) e Geraldi (2012); e por Stangue (2019), Castro (2014), Alves (2013), Damiani *et al.* (2011), especificamente, com relação ao ensino superior.

Annia foi a acadêmica que apresentou mais dificuldades em escrever, desde o início do curso de Pedagogia. Após o processo interventivo, seus textos, ao final do curso, apresentavam menos erros e maior fluência e isso pôde ser verificado na versão final de seu TCC. Contudo, ainda se tratava de uma escrita com limitações do ponto de vista argumentativo. A melhora observada nos textos e as manifestações em seus depoimentos indicam focos de atenção voluntária a erros que, em geral, poderiam ser minimizados ao trabalhar sobre a produção escrita com maior atenção.

A atenção voluntária ainda é, entre as funções psicológicas superiores mais mencionadas por Vygotski (1931/1995), pouco explorada em pesquisas educacionais no Brasil. Por mais que pareça óbvio que se trata de uma função necessária à aprendizagem em sala de aula, como para escrever um texto, o que vimos verificando, em nossa atuação, lendo e avaliando trabalhos nas licenciaturas e orientando pesquisas em nível de graduação e pós-graduação, são textos mal escritos que, em muitos casos, contêm erros que poderiam ser evitados caso houvesse atenção voluntária direcionada ao ato de escrever. Argumentos e ideias também poderiam ser aprimorados mediante maior desenvolvimento dessa função psicológica.

Os indícios de atenção voluntária ao escrever aqui suscitados, todavia, apresentam apenas indícios iniciais, sendo necessários outros estudos dentro dessa temática, se possível, pesquisas interventivas com trabalhos práticos em atividades de produção textual com significado para os aprendentes.

Notas

* Doutor em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), castro@unir.br.

** Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), flodamiani@gmail.com.

- ii Todas as traduções das *Obras Escogidas* de Vygotsky (1934/1982; 1931/1995; 1925/1991), referenciados neste texto, foram por nós traduzidas da língua espanhola da Espanha para a língua portuguesa do Brasil.
- iii Denominam-se palavras sinsemânticas aquelas que são significativas quando acompanhadas de outras, em oposição às autosemânticas – as lexicais –, que têm significação por si mesmas.
- iv Dialogismo é o que Mikhail Bakhtin (2006; 2011) define como o processo de interação entre textos, que ocorre tanto na escrita como na leitura; o texto não é visto isoladamente, mas correlacionado com outros discursos similares e/ou próximos. Nessa perspectiva, o dialogismo materializa-se a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação que constitui um território comum entre o locutor e o locutário.
- v Faraco (2009) busca fundamentar os preceitos bakhtinianos que dariam sustentação à chamada dialogicidade do dizer, explicitar e discutir a insurgência dos diferentes significados atribuídos à palavra “diálogo”, apresentar os modos pelos quais Voloshinov e Bakhtin teriam, cada um a seu modo, compreendido o fenômeno das chamadas relações dialógicas. Ao mesmo tempo, contemporiza discussões sobre contexto social, espaço de tensão enunciativa, vozes sociais, jogos de poder, entre outras noções que permeiam aquilo que se entende como dialógico na linguagem.
- vi Mais detalhes sobre as pesquisas do tipo intervenção pedagógica, que vêm sendo desenvolvidas nas regiões Sul e Norte do Brasil, podem ser conferidos em Castro (2021a).
- vii Resultados sobre as funções psicológicas superiores consciência e controle, relacionadas ao ato de escrever, vinculadas à mesma investigação, podem ser verificadas especificamente em Castro (2021b).
- viii *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Maiores informações em <http://moodle.org>.
- ix Por critérios de confidencialidade, não serão revelados os nomes das participantes da pesquisa. Identificamo-las por nomes russos por elas mesmas escolhidos na época da pesquisa.
- x Em termos simples, a ZDI pode ser explicada como um espaço mental metafórico onde estão localizadas as funções psicológicas ainda em desenvolvimento, necessárias para a realização de uma atividade ou a resolução de um problema, por parte de uma pessoa. Tal atividade ou tal problema podem ser enfrentados com a ajuda de alguém mais desenvolvido.
- xi Todas as análises linguísticas dos textos estão detalhadas em Castro (2014).
- xii É importante, aqui, não confundir “escrever em grande quantidade” com “escrever de forma prolixa”. Um escritor que escreve muito não será, necessariamente, um escritor prolixo.

Referências

ABAURRE, Maria. L. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

ALVES, Clarice. Vaz Peres. **A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das Ideias de L. S. Vygotsky**. 232f Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 11, n. 22, jul./dez. 2022

<https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.209-231>

- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- CASTRO, R. F. de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural**. 2014. 236f (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- CASTRO, R. F. de INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: formação pela pesquisa de Sul a Norte do Brasil. **Revista Exitus**, v. 11, p.e020125-16, 2021a.
- CASTRO, R. F. de. Possibilidades de utilização pedagógica do conceito de consciência de Vygotsky no Brasil: uma revisão sistemática em pesquisas *Stricto Sensu*. **Revista Amazônica**, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v6i01.9962>.
- DAMIANI, Magda F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael F. de; DARIZ, Marion R.; PINHEIRO, Silvia S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, n. 1, p. 57-67, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>.
- DAMIANI, M. F.; ALVES, Clarice; FRISON, Lourdes B. MACHADO, Rejane F. Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 249-271, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15400>.
- FARACO, Carlos A. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- FARACO, Carlos A. **Linguagem e Diálogo – as ideias linguísticas do ciclo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- LEITE, Hilusca A.; TULESKI, Silvana C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 111-119, jan./jun., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100012>.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. Ícone: São Paulo, 1992.
- LURIA, A. R. La atención. In: A. R. Luria (Org.). **El cerebro em acción**. Barcelona: Fontanela, 1979.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>.

PETROVSK, A. La atención. Em *Psicología general*. In: **Manual didático para los institutos de pedagogía**. Moscú: Progreso, 1980.

PRESTES, Zoia R. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

STANGUE, Rosemeri K. **A Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural: uma Intervenção com Acadêmicos de Pedagogia de Ariquemes (RO)**. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In: L. S. Vigotski & A. R. Luria (Orgs.). **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI. Lev Semenovich. **Obras Escogidas Tomo I (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento)**. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1925/1991.

VYGOTSKI. Lev Semenovich. **Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)**. Madri: Visor, 1931/1995.

VYGOTSKY. Lev Semenovich. **Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

WELLS, G. **Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

Recebido em: agosto/2021.
Aprovado em: agosto/2022.