

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

GLEICIELI THAINE LUCHETI DOS SANTOS DE CASTILHOS

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL
PARA A ORGANIZAÇÃO DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GLEICIELI THAINE LUCHETI DOS SANTOS DE CASTILHOS

PARANAVAÍ
2023

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL
PARA A ORGANIZAÇÃO DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GLEICIELI THAINE LUCHETI DOS SANTOS DE CASTILHOS

**PARANAVÁÍ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL
PARA A ORGANIZAÇÃO DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por GLEICIELI THAINE LUCHETI DOS SANTOS DE CASTILHOS, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA
FRANCIOLI

PARANAVÁI
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Castilhos, Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de
Contribuições da Aprendizagem Desenvolvimental
para a Organização da Acentuação Gráfica nos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental / Gleicieli Thaine
Lucheti dos Santos de Castilhos. -- Paranaíba-
PR, 2023.
120 f.

Orientador: Fátima Aparecida de Souza Francioli.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2023.

1. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2.
Acentuação gráfica. 3. Aprendizagem
Desenvolvimental. 4. Atividade de Estudo. I -
Francioli, Fátima Aparecida de Souza (orient). II -
Título.

GLEICIELI THAINE LUCHETI DOS SANTOS DE CASTILHOS

**CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL
PARA A ORGANIZAÇÃO DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora) – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Andréa Maturano Longarezi – UFU – Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco – UEL – Londrina

Prof.^a Dr.^a Maria Simone Jacomini Novak – UNESPAR – Paranavaí (Suplente)

Data de Aprovação:

23 / 08 / 2023

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os profissionais que lutam diariamente por uma educação de qualidade. A todos os professores e professoras que não desistem de seus estudantes, mesmo quando se faz necessária uma luta contra o próprio sistema.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento não poderia deixar de ser a Deus, que sempre me fortaleceu, deu-me discernimento, sabedoria, coragem e preparou excelentes oportunidades no tempo certo.

Agradeço ao meu pai, Ademir Aleixo, e à minha mãe, Francieli Lucheti, pois foram a minha base e me ensinaram valores para que eu me tornasse a pessoa que hoje sou.

À minha irmã, Gabrieli Lucheti, com quem dividi parte da minha infância e aprendi a amar mesmo diante das diferenças, sua admiração sempre me fortaleceu.

Ao meu irmão e afilhado, Enzo Gabriel Aleixo, pela paciência nos tempos ausentes dedicados à pesquisa.

Ao meu companheiro, esposo e amigo, Érvio Castilhos, que esteve ao meu lado durante toda a minha trajetória, foi quem me acalmou, deu colo, carinho e incentivo nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Fátima Aparecida de Souza Francioli, que me oportunizou realizar a pesquisa e por sempre estar presente para sanar todas as dúvidas e auxiliar nos momentos de dificuldades. Com toda certeza, esta pesquisa não existiria sem suas excelentes contribuições e dedicação.

Às integrantes da banca de qualificação e, posteriormente, de defesa, Prof.^a Dr.^a Andréa Maturano Longarezi e Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco, pelas valiosas indicações e sugestões, vocês enriqueceram grandiosamente esta pesquisa.

Aos professores do PPIFOR, que, de inúmeras formas, contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto mestranda.

A CAPES, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“[...] o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento.” (VIGOTSKII, 2010).

CASTILHOS, Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de. **Contribuições da Aprendizagem Desenvolvimental para a Organização da Acentuação Gráfica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Profa Dra Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, e teve como objetivo analisar o ensino do acento gráfico, no quarto ano do Ensino Fundamental, a fim de apontar possibilidades na organização da atividade de ensino no âmbito da formação do pensamento teórico dos estudantes. Nossa hipótese é de que o ensino do acento gráfico, como um dos conteúdos curriculares da língua portuguesa, está estruturado nos alicerces das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pressupondo-se, desta maneira, o desenvolvimento do pensamento empírico, assim a Aprendizagem Desenvolvimental pode ser um caminho possível para superar esse modo de ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico. Diante disso, delineou-se o seguinte problema: Como organizar o processo didático da acentuação gráfica para superar a formação do pensamento empírico? Buscando responder esta questão e atender ao objetivo geral desta pesquisa, adotamos como metodologia de pesquisa uma abordagem crítico-dialética com tratamento qualitativo dos dados, de natureza teórica, utilizando-se da pesquisa documental e bibliográfica, juntamente com o procedimento técnico de uma pesquisa de campo. Para melhor organizar a pesquisa, subdividiu-se o mesmo em três objetivos específicos, quais sejam: Entender como a língua portuguesa passou a fazer parte do currículo escolar, observando-se seus resultados; Apresentar as raízes da Aprendizagem Desenvolvimental e alguns de seus conceitos básicos; Analisar como o conteúdo de acentuação gráfica está sendo ensinado e apreendido no quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tomamos como aporte teórico os autores L. S. Vigotski (1979, 1993, 2000, 2018); V. V. Davidov (1982, 1987, 1988, 2019); além de outras contribuições de Bajard (2021); Foucambert (2010); Engels (1876); V. V. Repkin (2020); A. R. Luria (1979, 1984, 1986); A. N. Leontiev (1978) e demais pesquisadores da área. Ao realizar as análises, entendemos que o ensino da acentuação gráfica acontece atualmente de forma superficial e que não desenvolve, nos estudantes, o pensamento teórico, uma vez que se desconsidera a função simbólica que provê nas palavras o processo de ensino. Conclui-se, assim, que a Aprendizagem Desenvolvimental, por meio da Atividade de Estudo, é um caminho possível para proporcionar o desenvolvimento de neoformações psíquicas nos estudantes.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acentuação gráfica. Aprendizagem Desenvolvimental. Atividade de Estudo.

CASTILHOS, Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de. **Contributions of Developmental Learning to the Organization of Graphic Accentuation in the Early Years of Elementary School.** 120 p. Dissertation (Master's Degree in Teaching) – State University of Paraná, Paranavaí Campus. Paranavaí, 2023. Supervisor: PhD Professor Fátima Aparecida de Souza Francioli.

ABSTRACT

This research is linked to the Post-Graduate Program in Education: Interdisciplinary Teacher Training at the State University of Paraná – Paranavaí Campus. Its objective was to analyze the teaching of graphic accents in the fourth year of Elementary School, in order to identify possibilities in organizing the teaching activity within the scope of students' theoretical thinking formation. Our hypothesis is that the teaching of graphic accents, as one of the curricular contents of the Portuguese language, is structured on the foundations of the competencies and skills outlined in the National Common Curriculum Base (BNCC), presupposing, in this way, the development of empirical thinking. Thus, Developmental Learning could be a possible approach to overcome this mode of teaching in favor of the development of theoretical thinking. In light of this, the following problem was delineated: How to organize the didactic process of graphic accentuation to overcome the formation of empirical thinking? Seeking to answer this question and meet the general objective of this research, we adopted a critical-dialectical approach with qualitative data treatment as the research methodology, of a theoretical nature, using documentary and bibliographical research, along with the technical procedure of field research. To better organize the research, it was divided into three specific objectives, namely: Understanding how the Portuguese language became part of the school curriculum, observing its results; Presenting the roots of Developmental Learning and some of its basic concepts; Analyzing how the content of graphic accentuation is being taught and learned in the fourth year of Elementary School. The theoretical framework for this study includes authors such as L. S. Vygotsky (1979, 1993, 2000, 2018); V. V. Davydov (1982, 1987, 1988, 2019); as well as contributions from Bajard (2021); Foucambert (2010); Engels (1876); V. V. Repkin (2020); A. R. Luria (1979, 1984, 1986); A. N. Leontiev (1978), and other researchers in the field. Through our analysis, we understand that the teaching of graphic accentuation currently happens in a superficial manner and does not develop theoretical thinking in students since it disregards the symbolic function it provides in words in the teaching process. It is concluded, therefore, that Developmental Learning, through the Study Activity, is a possible path to promote the development of psychic neoformations in students.

Key words: Elementary School. Graphic accentuation. Developmental Learning. Study Activity..

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alfabeto Cuneiforme	29
Figura 2 - Evolução das letras do alfabeto	29
Figura 3 - Representação da palavra, seu significado e a forma sonora	69
Figura 4 - Estrutura da Atividade de Estudo	74
Figura 5 - Ditado de frases	86
Figura 6 - Ditado de frases	87
Figura 7 - Ditado de frases	87
Figura 8 - Ditado de frases	88
Figura 9 - Poema para pontuação	90
Figura 10 - Atividade do livro didático	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de proficiência dos alunos do 5º ano da Escola Municipal X.....	49
Gráfico 2 - Proficiência dos estudantes no componente de língua portuguesa em relação às médias dos anos anteriores.....	50
Gráfico 3 - Média da Escola Municipal X em comparação com as outras escolas ...	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental: Anos Iniciais da Escola	35
Quadro 2 - Conteúdos Específicos do 4º ano da Escola Municipal X.....	37
Quadro 3 - Habilidades sobre Acentuações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	41
Quadro 4 - Quadro sintético da aplicação do SAEB (2021).....	43
Quadro 5 - Matriz Curricular do 5º ano de Língua	45
Quadro 6 - Níveis de proficiência para avaliação do SAEB.....	46
Quadro 7 - Estrutura da Atividade de Estudo	65
Quadro 8 - Conteúdo da Acentuação Gráfica na BNCC.....	85

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TAD	Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental
TAE	Teoria da Atividade de Estudo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DISCIPLINAR DA LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	21
2.1 A ORIGEM DA PALAVRA E SUA ESTRUTURA SEMÂNTICA.....	24
2.2 LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DISCIPLINA ESCOLAR.....	26
2.2.1. O surgimento da língua portuguesa.....	27
2.2.2 Língua portuguesa: da linguagem oral ao conteúdo escolar.....	31
2.2.3 O ensino atual de língua portuguesa.....	36
2.2.4 Os resultados das aprendizagens em língua portuguesa.....	41
3 UM CAMINHO A PERCORRER SOB O OLHAR DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL	54
3.1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS RAÍZES DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL.....	54
3.2 TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL.....	60
3.3. APONTAMENTOS SOBRE A ESTRUTURA DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDOS.....	63
3.4 REFLEXÕES DA ASCENSÃO DO ABSTRATO AO CONCRETO MEDIADA PELA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	75
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA	84
4.1 O CONTEÚDO CURRICULAR DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA PROPOSTO NA BNCC.....	84
4.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	117

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa acadêmica é resultado de um trabalho realizado por meio do PPIFOR – Programa de Pós-Graduação – Formação Docente Interdisciplinar a nível *stricto sensu* da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Paranavaí. O programa oportunizou uma série de aprendizagens em diferentes áreas de conhecimento, bem como o desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal.

O interesse pelo assunto da pesquisa teve sua raiz muito antes do ingresso no programa, pois surgiu a partir de uma inquietação enquanto estudante de graduação em Pedagogia, quando foi necessário escolher um tema para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, iniciado no ano de dois mil e dezesseis. Na oportunidade, o interesse era conhecer o “funcionamento do cérebro humano”, portanto se escolheu uma corrente teórica dentro da Pedagogia que pudesse trazer contribuições sobre as formas de aprendizagem humana; e assim, desenvolveu-se um estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski¹ (2007). Nesse mesmo período, iniciei os estudos oportunizados pelo GTPEC – Grupo de Pesquisa: "Estudo de teorias e práticas pedagógicas na perspectiva crítica da educação escolar", que permitiu esclarecimentos e aprofundamentos teóricos.

Ao adentrar, cada vez mais, nos conhecimentos teóricos em relação ao tema e, principalmente, ao ler autores como Duarte (1996) e Tuleski (2008), ficou claro que Vigotski teve sua teoria “mal interpretada”, pois nos processos de traduções das obras vigotskianas (principalmente em obras traduzidas para o inglês) houve a tentativa de depurar a Teoria Histórico-Cultural de sua base materialista advinda de Karl Marx, na qual Vigotski se apoiou como base para construir a “psicologia materialista”, como cita Tuleski (2008), no livro “Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista”. Ao perceber a necessidade de esclarecer esta controvérsia no âmbito educacional, mesmo após a finalização do TCC, tomamos como princípio estudar teóricos ligados a Vigotski, ou seja, autores que tem na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos para o desenvolvimento de novas propostas para a

¹ Em decorrência das muitas formas de escrever o nome desse autor, devido às várias traduções de suas obras que chegam ao Brasil, a grafia Vigotski tem sido adotada em muitas publicações brasileiras. Sendo assim, adotaremos a referida grafia neste estudo, mantendo-se, nas referências bibliográficas, a grafia utilizada nas obras citadas.

educação. Assim, nas obras de Davidov², encontramos princípios didático-metodológicos sobre os modos de ensinar e aprender conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico, mediado pelo trabalho organizado e sistematizado do professor. Com base nessas leituras, buscamos refletir sobre as possibilidades de procedimentos que pudessem articular teoria e prática, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, escolhemos a área de Língua Portuguesa, por considerá-la como a que mais oportuniza o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. Dentre os inúmeros conteúdos abordados no processo de ensino e de aprendizagem, deparamo-nos com uma questão pouco estudada e debatida na etapa da educação básica em destaque; qual seja, o processo de ensino e de aprendizagem do acento gráfico das palavras. Assim, passamos a pensar sobre a importância do acento gráfico nas palavras. Na busca por respostas, delineou-se o **problema** da pesquisa: Como organizar o processo didático da acentuação gráfica para superar a formação do pensamento empírico?

Diante desse problema, realizamos a presente pesquisa com o **objetivo** de analisar o ensino do acento gráfico, no quarto ano do Ensino Fundamental, a fim de apontar possibilidades na organização da atividade de ensino no âmbito da formação do pensamento teórico dos estudantes. Por consequência, nossa **hipótese** é de que o ensino do acento gráfico, como um dos conteúdos curriculares da língua portuguesa, está estruturado nos alicerces das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pressupondo-se, desta maneira, o desenvolvimento do pensamento empírico, assim a Aprendizagem Desenvolvimental pode ser um caminho possível para superar esse modo de ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesse sentido, para responder ao problema, objetivo e hipótese, buscamos referências que possam fundamentar a pesquisa. Parafraseando Vigotski (2018), podemos afirmar que toda ciência, como a educação, tem seu objeto específico de estudo, seu método e metodologias. O método como caminho, como maneira e forma de agir, significa seguir suas finalidades e especificidades propostas pela

² Também a grafia do nome desse autor, devido às várias traduções de suas obras que chegam ao Brasil, apresenta diferentes formas de escrita. Neste estudo, adotaremos a grafia Davidov, mantendo-se, nas referências bibliográficas, a grafia utilizada nas obras citadas.

ciência estudada; enquanto que a metodologia oferece subsídios de conhecimentos para orientar o método empregado na pesquisa.

Assim, para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de **abordagem crítico-dialética com tratamento qualitativo dos dados, de natureza teórica**, juntamente com o procedimento técnico de uma **pesquisa de campo**. Para Trivinos (1987, p. 131), “Na pesquisa qualitativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações”, ou seja, não há uma forma única de se desenvolver esta pesquisa, mas, por vezes, ela poderá se “adequar” ao estudo, não esquecendo que aqui realizamos uma investigação que não lida exatamente com números como a pesquisa quantitativa, mas, sim, com interpretações e análise de dados.

A base **teórica** foi desenvolvida por meio de pesquisa **documental e bibliográfica**. A **pesquisa documental** foi feita a partir dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001; Base Nacional Comum Curricular (2018); PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores (2008); Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1977); Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019).

A **pesquisa bibliográfica** envolveu os estudos de obras de autores da Teoria Histórico-Cultural como L. S. Vigotski (1979, 1993, 2000, 2018); A. N. Leontiev (1978); e A. R. Luria (1979, 1984, 1986), com a finalidade de investigar o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Também recorremos a obras de autores que tratam da Teoria da Atividade de Estudo, de modo especial, V.V. Davidov (1982, 1987, 1988, 2019); V. V. Repkin (2020); e N. V. Repkina (2019), com o objetivo de compreender os princípios que orientaram os experimentos escolares dos autores na antiga União Soviética (URSS), bem como a obras sobre a organização do ensino, que podem contribuir para pensar o desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à **pesquisa de campo**, esta é utilizada quando se busca informações sobre determinado problema ou quando se quer comprovar uma hipótese, constitui-se à partir da observação de determinada situação além da coleta de dados para posterior análise. (MARCONI; LAKATOS, 2003). No caso desta pesquisa,

considerando que o objeto de estudo é a acentuação gráfica, ela foi realizada por meio da aplicação de atividades sobre o acento gráfico, em uma sala de aula do quarto ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal, localizada no noroeste do Estado do Paraná.

Além dessas referências, tomamos outros estudos feitos por pesquisadores brasileiros que têm, na Teoria Histórico-Cultural, os fundamentos para suas pesquisas no campo da educação brasileira, considerando-a como um aporte teórico essencial para suas análises. Destacamos que, para este referencial, os processos de ensino e aprendizagem acontecem de acordo com vários fatores; dentre eles, podemos citar a cultura em que o sujeito está inserido, resultante da história da humanidade, que ao transformar a natureza para adaptá-la às suas necessidades, também se transforma. Outro aspecto relevante na aprendizagem é a relação com o outro, na qual o sujeito aprende constantemente, apropriando-se da cultura acumulada historicamente. Neste aspecto, é extremamente relevante o papel do professor, que intencionalmente proporciona situações favoráveis à internalização dos conhecimentos para a criança, em relação ao que ainda está externo a ela.

Os meios considerados importantes, nesse processo de internalização, são as ferramentas e os signos, cruciais à apropriação de conceitos, uma vez que favorecem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como memória, atenção, linguagem, abstração, emoção, entre outras, que, a cada nova aprendizagem, propiciam novas neoformações. No entanto, as funções psíquicas superiores não se desenvolvem por acaso, elas precisam ser mediadas pela cultura e pelo meio social. Na escola, Vigotski (1988) define esta mediação como a zona de desenvolvimento próxima, momento em que o estudante precisa da ajuda do outro, seja do professor ou do colega de turma. Ao se referir à educação escolar, V.V. Davidov (2019) enfatiza como o ensino deve ocorrer por meio de conteúdos teóricos que contribuem para o desenvolvimento humano, bem como para o desenvolvimento do pensamento abstrato ao pensamento concreto, por meio da Atividade de Estudo.

Tais concepções nos remete a outros autores que abordaram a educação escolar, a exemplo de Foucambert (2010), uma vez que permite uma visão sobre a organização escolar e suas inconsistências; de Bajard (2021) que faz uma análise sobre o próprio ensino de conteúdos da língua portuguesa.

Nossa intenção é apresentar contribuições educacionais para o contexto atual e futuro, porém não deixando de lado o processo histórico educacional que se

desenvolveu até os dias atuais e, principalmente as contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Da perspectiva dessa corrente materialista pela qual optamos, “É preciso, pois, fazer a crítica, isto é, dissolver aquilo que aparece imediatamente tanto para compreender porque ele aparece desta forma, como para apreender a estrutura mais profunda da realidade” (TONET, 2013, p.118). O autor também refere que, para se desmistificar o que aparece de imediato, é preciso considerar o processo sócio-histórico do objeto estudado, que, no caso desta pesquisa, é o ensino da acentuação gráfica no quarto ano do Ensino Fundamental.

Considerando-se que a acentuação gráfica faz parte do componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ancoramos em nossa pesquisa os seguintes objetivos específicos abordados em cada seção: Entender como a língua portuguesa passou a fazer parte do currículo escolar observando seus resultados; Apresentar as raízes da Aprendizagem Desenvolvimental e alguns de seus conceitos básicos; e Analisar como o conteúdo de acentuação gráfica está sendo ensinado e apreendido no quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, subdividimos nossa pesquisa em quatro seções. Na primeira seção, encontra-se a Introdução cujo objetivo é elencar os pontos que levaram ao desenvolvimento da pesquisa, bem como a metodologia, objetivos, problema, hipótese e sua organização.

A segunda, intitulada “Considerações sobre a formação disciplinar da língua portuguesa à luz da Teoria Histórico-Cultural”, tem como ponto de partida apontamentos sobre a relação entre pensamento e linguagem como unidades que, ao mesmo tempo em que possuem suas especificidades, unificam-se, uma vez que um não se sustenta sem a outra. Desta perspectiva, a linguagem torna-se promotora de desenvolvimento intelectual, provocando saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psíquicas. Para isso, apropriamo-nos da origem da palavra e de sua estrutura semântica, demonstrando que, conforme a palavra vai mudando de significado para o estudante, também muda o entendimento que este tem da mesma, seu reflexo, a estrutura de sua consciência.

Em seguida, apresentamos a análise do surgimento da língua portuguesa e como ela se tornou disciplina escolar, apresentando os principais documentos que regem a educação e suas implicações. Para isso, realizamos um breve

levantamento de como está sendo o trabalho didático dos conteúdos nesta disciplina escolar e, em específico, na escola, onde realizamos uma pesquisa de campo por meio da aplicação de algumas atividades referentes à acentuação gráfica, cujo propósito foi coletar dados do nível de aprendizagem dos estudantes sobre este conteúdo para proferir uma análise, de modo a apontar algumas aproximações de ensino, a partir da referência da Teoria da Atividade de Estudo.

Na terceira seção, a que intitulamos “Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental”, apresentamos a base do surgimento da teoria em destaque, os principais autores e conceitos relacionados ao tema; para tanto, exploramos conceitos como a ascensão do pensamento abstrato ao concreto, a estrutura da Atividade de Estudo e as tarefas que são a base para o encaminhamento da Atividade de Estudo, permitindo o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes.

Na quarta seção, intitulada “Análise das Manifestações na Organização do Ensino da Acentuação Gráfica”, analisamos os dados coletados sobre o ensino do acento gráfico, em uma sala do quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procurou-se demonstrar como o ensino desse conteúdo, organizado com base nos princípios da BNCC, impõe uma forma mecanizada, espelhada na concepção da lógica-formal, formando, nos estudantes, o pensamento empírico, diferentemente do que deveria ser a função principal da escola, qual seja, o desenvolvimento do pensamento teórico. Para isso, apresentamos as primeiras aproximações da organização do ensino de acentuação gráfica, pelas perspectivas da Teoria da Atividade de Estudo, apontando outro caminho didático que promova o pensamento teórico nos estudantes.

O percurso realizado nesta pesquisa procurou expor, para além do caminho traçado, as questões que caracterizam o problema levantado, as escolhas teóricas e metodológicas feitas e as reflexões que envolvem a organização do ensino e da aprendizagem.

Além da pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em livros e artigos já publicados, este trabalho proporcionou-nos o contato direto com a situação em estudo, o que tornou possível a percepção do fenômeno dentro do seu contexto escolar. Para isso, foi necessário apresentarmos o projeto ao Comitê de Ética da UNESPAR, o qual foi aprovado pelo Parecer de número 5.156.994 (Anexo A).

Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais, com as conclusões sobre os principais resultados alcançados. Tornar-se consciente deste percurso nos permite compreender a contribuição da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DISCIPLINAR DA LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Antes de discutir a formação da disciplina de língua portuguesa, faz-se necessário definir em qual perspectiva teórica será versada esta análise. Para a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, aqui adotada, a linguagem é considerada um instrumento que cumpre papel especial na organização e desenvolvimento dos processos mentais.

Assim, os estudos desenvolvidos nessa direção apontam para a relação entre pensamento e linguagem, em uma perspectiva que remonta o desenvolvimento filogenético e ontogenético da humanidade; tais conhecimentos revelam, desde o período pré-histórico, que o pensamento e a linguagem não estão ligados entre si mesmos e que não se desenvolvem de forma paralela: “As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se” (VIGOTSKI, 2000, p. 111). O autor afirma que esse processo pertence tanto à filogênese como à ontogênese, mas é preciso esclarecer que, na ontogênese, o desenvolvimento da linguagem, na criança, é resultado da assimilação da experiência vivida pela humanidade e da comunicação da criança com os adultos (LURIA, 1986).

Dado que tornam as transformações sociais e culturais responsáveis pelas mudanças na constituição social do homem, na qual se pode considerar:

As diferenças de comportamento, do homem primitivo e do homem moderno, só podem ser compreendidas a partir da história dos signos, desenvolvidos sob pressão de necessidades coletivas, com o objetivo de controlar o comportamento individual e social. A comprovação desta tese constitui a revolução na compreensão da psicologia humana, pois demonstra que, do homem primitivo ao homem moderno, não existem alterações biológicas significativas que justifiquem a discrepância comportamental, enquanto as diferenças marcantes estão na organização social, nas relações entre os homens e nos instrumentos que medeiam tais relações. (TULESKI, 2008, p. 133)

Essa diferença entre o homem primitivo e o homem moderno, mediada pelas transformações de instrumentos e signos, revela que a distinção se distingue na atividade consciente promotora das funções psíquicas superiores. Assim, o homem, ao criar novos instrumentos auxiliares para atender às próprias necessidades,

primeiramente o criou em seu pensamento; diferentemente dos animais que executam o trabalho, reproduzindo o que sua espécie realiza há milhares de anos. Tais afirmações implicam diretamente que o homem, vivendo em sociedade, precisou modificar, constantemente, seu pensamento e linguagem. Isso presuppõe que o desenvolvimento humano está atrelado às mudanças que movem a história do ser social, de maneira que, num determinado ponto, o “pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual” (VIGOTSKI, 2000, p. 133, grifos do autor):

A partir do momento que, com a ajuda da linguagem, a criança começa a dominar seu próprio comportamento e imediatamente assume a situação, surge uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relacionamento com o ambiente. Assistimos, aqui, ao nascimento das formas de comportamento especificamente humanas que, ao romperem com as formas animais de conduta, irão posteriormente criar o intelecto para constituir a continuação da base do trabalho, que é a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 22, tradução nossa).

Nesse sentido, a linguagem e o pensamento são unidades que, ao mesmo tempo em que possuem suas especificidades, também se unificam, uma vez que uma não se sustenta sem a outra. Embora considere que pensamento e linguagem possuem raízes genéticas diferentes e que não são dependentes uma da outra, Vigotski (1979) esclarece que o pensamento só pode ser externalizado e até mesmo pensado por meio da linguagem, e que “Uma palavra sem significado é um som vazio” (VYGOTSKY, 1979, p.159), ou seja, uma palavra (linguagem) despida de um pensamento que possa interpretá-lo não passará da emissão e de sons aleatórios.

Assim, é possível observar que, desde o nascimento, a criança está inserida em um contexto de linguagem, ou seja, o bebê nasce em um meio social que se utiliza de determinada língua para se comunicar. Com o passar do tempo, vai crescendo e passa a se apropriar dessa língua com a qual tem contato desde cedo, começando, assim, a reproduzi-la com o intuito de se comunicar com os outros seres humanos, pois “A língua faz parte da construção da identidade e da sociedade de um ser humano” (VIAGE, 1993, p.1.089).

Vigotski escreve sobre o processo de aquisição da língua, a qual aprendemos em convivência com sujeitos que a dominam:

Quando começa a dominar a fala exterior, a criança principia por uma palavra, passando depois a ligar dois ou três termos entre si; um pouco depois, progride das frases simples para outras mais complicadas,

chegando por fim ao discurso coerente composto por uma série de frases dessas; por outras palavras progride da parte para o todo (VYGOTSKY, 1979, p.165).

Para Vygotski e Luria (2007, p. 22, grifo dos autores, tradução nossa), quando a criança começa a se apropriar da língua e utilizá-la como linguagem, seja para comunicação com os outros, ou para a fala egocêntrica, a linguagem provoca um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psíquicas:

A partir do momento em que, com a ajuda da linguagem, a criança *começa a dominar seu próprio comportamento e imediatamente assume a situação*, surge uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relacionamento com o ambiente. Assistimos aqui ao nascimento das formas de comportamento especificamente humanas que, ao romper com as formas animais de conduta, irão posteriormente criar o intelecto para constituir a continuação da base do trabalho, que é a forma especificamente humana do uso de instrumentos.³

Ao reconhecer a função da linguagem, A. R. Luria (1984, p. 24, tradução nossa) é enfático ao afirmar que “A linguagem, ao ajudar a definir os sinais necessários, modifica substancialmente a percepção da criança e facilita a elaboração de um sistema estável de associações diferenciadas”.⁴

Com certeza, a linguagem é promotora de desenvolvimento intelectual e, no caso da nossa língua portuguesa, que vai muito além do que utilizamos no nosso dia a dia para comunicação oral, possui todo um sistema de normas e regras. Comumente, a escola é responsável por ensinar aos alunos regras e normas da língua portuguesa. Portanto, “Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar” (BRASIL, 2008, p.19).

Esses são pressupostos fundamentais para pensarmos a respeito da importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento para a formação intelectual dos estudantes, pois é evidente que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento de vários processos mentais determinantes na apropriação do

³ “Desde el momento en que, con ayuda del lenguaje, comienza el niño *a dominar su propio comportamiento y enseguida adueñarse de la situación*, surge una forma totalmente nueva de comportamiento y nuevas formas de relación con el entorno. Assistimos aquí al nacimiento de las formas especificamente humanas de conducta que, al romper con las formas animales de conducta, crearán posteriormente el intelecto para constituir a continuación la base del trabajo, que es la forma especificamente humana de empleo de instrumentos”.

⁴ “El lenguaje, al ayudar a definir las señales necesarias, modifica sustancialmente la percepción del niño y facilita la elaboración de un sistema estable de asociaciones diferenciadas” (LURIA, 1984, p. 24).

conhecimento; isso pode ser observado na mudança da linguagem dos estudantes. Para A. R. Luria (1979^a, p.73), “[...] por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade”. Assim, depreende-se que o aprimoramento da linguagem, oral e escrita, apresenta significativas mudanças intelectuais.

Dito isso, aprofundam-se algumas considerações sobre o pensamento e a linguagem no desenvolvimento do estudante, as quais serão tecidas para o entendimento da estrutura semântica da palavra.

2.1 A ORIGEM DA PALAVRA E SUA ESTRUTURA SEMÂNTICA

Considerando que esta pesquisa discute um componente da linguagem, buscando compreender o significado que o acento gráfico traz para as palavras da língua portuguesa, procuramos, nos estudos de A. R. Luria (1986), o que ele discute embasamentos teóricos sobre a estrutura semântica da palavra. Por que a palavra? Como o próprio autor revela, para Vigotski, “A palavra constitui-se em um aparelho que reflete o mundo externo em seus enlaces e relações” (LURIA, 1986, p. 44). Isso significa que, conforme a palavra vai mudando de significado para o estudante, também muda seu entendimento, seu reflexo e a estrutura de sua consciência.

Para isso, é preciso que o estudante aprenda o significado e o sentido das palavras. A. R. Luria (1986) refere que cada palavra tem significado e sentido, enquanto o significado se dá em um “sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra” (LURIA, 1986, p. 45). O referido autor destaca também que “Por sentido, entendemos o *significado individual da palavra*, separado deste sistema objetivo de enlaces; este composto por aqueles enlaces que tem relação com o momento e a situação dados” (LURIA, 1986, p. 45, grifos do autor). Para exemplificar, o autor cita a palavra *carvão*, que significa um objeto preto, vegetal, da queima de madeira e com composição química, historicamente criado pela necessidade humana. Assim, o significado expressa a experiência social, mas o sentido é diferente para cada pessoa. Para uma dona de casa, que tem fogão à lenha, o carvão serve para acender o fogo; já, para um pesquisador, pode ser seu objeto de estudo; para um desenhista, um objeto para

fazer um esboço da tela que irá pintar. Nesse caso, vemos que a mesma palavra tem sentidos diferentes, a depender da necessidade.

E quando a palavra é objeto de desenvolvimento do estudante? Para A. R. Luria (1986, p. 27), “O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características, Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas”. Neste sentido, podemos pensar como se constitui a estrutura semântica da palavra na sociedade moderna. A. R. Luria (1986, p. 29) menciona que a emancipação da palavra pertence a um sistema de signos que, enlaçados pelos seus significados, “formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação”.

Graças a esse sistema de códigos, o homem pode se comunicar com os outros, como também pode operar mentalmente, mesmo na ausência dos objetos ou fenômenos, constituindo imagens subjetivas do mundo objetivo. Muitas palavras que têm a mesma grafia podem ter significados diferentes como, por exemplo, a palavra *manga*. Para a cultura brasileira, *manga* pode significar uma fruta ou a parte de uma peça de roupa.

Quando esse tipo de ocorrência se torna objeto do conhecimento escolar no campo semântico da linguagem escrita, é preciso compreender que a escrita é uma função da linguagem, que exige um alto grau de abstração do estudante. Para Vigotski (2000, p. 313), a escrita “É uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado”, uma linguagem em que seu destinatário está ausente. Mesmo quando se escreve para o professor, no caso de tarefas ou avaliações, o estudante pode estar sozinho. Se durante o trabalho coletivo, em sala de aula, a escrita das palavras é mediada pelo professor; já, na escrita individual, o estudante tem que dominá-la para registrar o que assimilou do conhecimento exposto.

Nesse contexto, é importante abordar a questão do acento gráfico na escrita da língua portuguesa, que a depender da palavra, muda seu sentido e significado. Na nossa língua, podemos citar inúmeras palavras que possuem a mesma grafia, mas, quando acentuadas, muda o significado como, por exemplo, *pais-país*, *baba-babá*, *maio-maiô*, *forro-forró*, *sabia-sabiá*, *carne-carnê*. Quantas frases e textos podem ser escritos com essas palavras, entretanto, se o acento gráfico for retirado, muda o significado. Se eu escrever “*Meus pais viajaram para um pais da Europa*” ou “*Em maio vou à praia e usarei meu maio novo*”, a frase fica sem sentido.

Embora isso possa não representar problema para o ensino, a falta do acento gráfico pode acarretar problemas de comunicação. No momento do registro da linguagem escrita, o domínio desse conhecimento, constituído por regras, torna-se uma situação que requer a abstração gráfica e sonora de quem escreve. Como analisa Vigotski (2000, p. 317), a passagem da linguagem interior para a linguagem escrita requer de quem escreve “operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico”.

Considerando que a palavra é um instrumento de análise da informação externa que recebemos diariamente, dominá-la torna-se um desafio para os estudantes ao longo da vida escolar. O que podemos considerar até aqui? Que este é um trabalho que deve orientar a atividade pedagógica, desencadeando subsídios para o desenvolvimento das funções psíquicas, cuja fonte consiste na colaboração e na aprendizagem.

A partir dessas reflexões, propomo-nos a seguir o estudo da língua portuguesa, desde seu surgimento até sua organização curricular para o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, procurando compreender sua constituição enquanto disciplina escolar e sua importância para a formação intelectual dos estudantes.

2.2 LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DISCIPLINA ESCOLAR

Neste item, apresentamos um breve histórico da Língua Portuguesa com o objetivo de compreender como se tornou um conteúdo escolar e como está sendo ensinada e internalizada no âmbito educacional. Sabemos que é essencial o conhecimento das normas e regras da língua portuguesa para diversas atividades do dia a dia, tanto de forma escrita como oral, portanto:

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

Fica claro o quão importante é o papel da língua portuguesa (materna) nas atividades sociais, uma vez que os sujeitos necessitam da mesma para se comunicar e exercer seus direitos e deveres de cidadãos.

Buscando atingir o objetivo de analisar o ensino do acento gráfico no quarto ano do Ensino Fundamental, dividimos esse subitem em subseções, com o intuito de melhor organizar a leitura e a escrita. Assim, na primeira subseção, apresentamos um breve histórico da Língua Portuguesa, desde seu surgimento e derivações. Posteriormente, abordamos a transição da língua portuguesa em sua forma oral que se transforma em conteúdo escolar, tornando-se, assim, componente obrigatório a todos os cidadãos em idade escolar.

Na subseção seguinte, discorreremos sobre como está atualmente o ensino da língua portuguesa, respaldando-nos na Base Nacional Comum Curricular (atual documento que rege a educação brasileira); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (documento que organiza a carga horária do ensino); e no currículo de uma escola municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), localizada no noroeste do Paraná, objetivando-se analisar a organização do ensino da referida escola.

Encerramos esse item, apresentando os resultados da Prova Brasil, ferramenta utilizada pelo governo com o intuito de avaliar e melhorar o ensino. Esses resultados servirão de parâmetro para analisar a organização do ensino da escola onde realizamos uma pesquisa de campo, o que permitirá compreender como está sendo planejado e o que realmente está sendo apreendido pelos alunos.

2.2.1. O surgimento da língua portuguesa

Não é novo o fato de que todos os povos sempre encontram um meio de se comunicar; até mesmo os animais se comunicam entre si mesmos. Por vezes, ouvimos, em algum momento, falar sobre a “linguagem dos animais”, ou seja, é a forma que os animais utilizam para se comunicar, assim como os seres humanos. Porém, além de todas as funções psíquicas superiores que os humanos têm desenvolvidas, possuímos também a língua. Todos os povos sempre procuraram uma forma de se comunicar uns com os outros, seja por meio de desenhos ou escrita e, principalmente, por meio da fala e, para isso, utilizam a língua para tal.

Ouvimos, com frequência, a respeito da linguagem oral, linguagem verbal e não verbal, dentre outras expressões, mas pouquíssimas vezes nos questionamos qual a relação e diferenças entre as palavras “língua” e “linguagem”. Por vezes, essas palavras são utilizadas como se tivessem o mesmo sentido/significado, porém elas apresentam sentido/significados diferentes. Se, por um lado, a língua e a linguagem se complementam; por outro, possuem caminhos diferentes ao possuírem suas especificidades.

Assim, podemos considerar que a língua “[...] é a linguagem que utiliza a palavra como sinal de comunicação — é, portanto um aspecto da linguagem” (TERRA, 2018, n.p.). A língua é o principal meio que encontramos para expressar nossos pensamentos para o outro, mostrar nossas opiniões e desejos.

De acordo com Milani (2008), Terra (2018) e Perini (2010), língua é um conjunto de códigos que são apropriados pelo indivíduo, enquanto a linguagem é o meio pelo qual os indivíduos se utilizam da língua, bem como de outros fatores para se comunicar uns com os outros: “Assim, linguagem é um conceito muito mais amplo do que língua: a linguagem inclui as línguas entre suas manifestações, mas não apenas as línguas” (PERINI, 2010, p. 2).

A língua é preexistente ao indivíduo, ou seja, ao nascer, o indivíduo é inserido em uma sociedade que possui um sistema de códigos e regras, conhecido como língua; enquanto a linguagem só pode ser expressa pelo indivíduo, ela que põe a língua em movimento e que permite aos indivíduos interagir e se comunicar uns com os outros por meio da língua ou por outros fatores como, por exemplo, o corpo que permite a linguagem corporal.

A Língua Portuguesa teve sua origem a partir do latim, a qual, segundo Marra (2012), recebeu várias influências de outras línguas, em períodos de invasões e guerras, por conquistas de territórios. Em destaque, a língua árabe foi uma das principais responsáveis por acrescentar mudanças no acento tônico de intensidade e de altura, dentre outras, provocando, assim, uma mudança na forma oral da língua latina que, posteriormente, deu origem a outras línguas como a Língua Portuguesa.

A partir da língua oral, os seres humanos necessitaram encontrar um meio para poder registrar alguns acontecimentos cotidianos o que, posteriormente, levou-os à criação da escrita: “[...] após milhares de anos de evolução social, a humanidade experienciou a necessidade de controlar seus rebanhos, plantações,

marcações de terrenos, etc., sendo a escrita um instrumento necessário e importante” (DANGIÓ, 2017, p.102).

Como uma necessidade, a escrita vai ao encontro do que Engels (1876) relata, uma vez que o ser humano se humaniza por meio do trabalho, criando instrumentos para suprir suas necessidades. Dentre esses instrumentos, a escrita, em específico, são signos que, de acordo com Vygotski e Luria (2007), foi e é essencial para o processo de humanização e desenvolvimento psíquico dos seres humanos.

De acordo com Dangió (2017), as palavras, bem como o nosso alfabeto surgiram por meio de um processo de longos anos, em que desenhos utilizados para representar objetos, com o tempo, foram sendo “diminuídos”, o que possibilitou chegar às letras como temos hoje.

De acordo com a autora, a letra “A” do nosso alfabeto teria surgido a partir do desenho que representava o que hoje nomeamos “boi” (Fig. 1).

Figura 1 – Alfabeto Cuneiforme



Fonte: ZATZ (2002, p.42, apud DANGIÓ, 2017, p.105).

Figura 2 – Evolução das letras do alfabeto



Fonte: ZATZ (2002, p. 42, apud DANGIÓ, 2017, p.105).

Dangió (2017) afirma ainda que, primeiramente, esse desenho deu origem ao “α” que, nomeado por “alpha”, resultou na primeira letra do alfabeto grego: “Contudo, até chegarmos ao alfabeto atual, a escrita foi sendo modificada nos diferentes povos” (DANGIÓ, 2017, p.106).

É preciso ter claro que a língua portuguesa não foi criada tal qual como está hoje; ao contrário, ela foi sendo construída aos poucos, em um processo histórico, na prática oral de nossos antepassados. É importante ressaltar que, no ano de 1896, foi criada a Academia Brasileira de Letras (ABL), situada no Rio de Janeiro, onde até hoje as normas e regras da língua portuguesa são discutidas e organizadas, além da incorporação de novas palavras ao idioma. A ABL possui um site por meio do qual é possível conhecer a instituição desde sua fundação, seu estatuto e até mesmo consultar as regras vigentes e a ortografia de palavras.

No ano de 1990, foi aprovado o “Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”, em Lisboa, documento este que traz normatizações e esclarecimentos da língua portuguesa e que trata de assuntos como: alfabeto, nomes próprios estrangeiros e seus derivados, letra h inicial e final, homofonia de certos grafemas consonânticos, sequências consonânticas, vogais átonas, vogais nasais, ditongos, acentuação gráfica das palavras oxítonas, acentuação gráfica das palavras paroxítonas, acentuação das vogais tónicas/tônicas grafadas i e u das palavras oxítonas e paroxítonas, acentuação gráfica das palavras proparoxítonas, emprego do acento grave, supressão dos acentos em palavras derivadas, trema, hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares, entre outros.

A partir desse momento, foram ocorrendo, cada vez mais, transformações na língua portuguesa, sendo que, ainda atualmente, ocorrem mudanças em relação a regras de até mesmo inclusão de novas palavras, visto que a língua é o conjunto de símbolos utilizados por determinada sociedade em constante transformação e, por isso, a língua não é algo pronto e acabado, mas, sim, passível de alterações que irão sempre acompanhar a evolução social.

É extremamente relevante lembrarmos da significação das palavras, letras, de todos os signos, uma vez que “Os alunos erram na ortografia porque veem nela apenas uma limitação ao princípio alfabético e não conhecem sua função geradora de significado” (BAJARD, 2021, p.37). Assim, o surgimento de cada grafia, de cada letra, de cada ortografia, não é somente uma regra ou norma da língua portuguesa, mas tem por traz de si todo um conjunto de significado.

Veremos, a seguir, como a língua portuguesa deixou de ser apenas uma prática no meio social, para se tornar um conteúdo tão importante na vida dos brasileiros.

2.2.2 Língua portuguesa: da linguagem oral ao conteúdo escolar

Até o momento, tratamos do surgimento da língua portuguesa que tem suas raízes no latim, acompanhada por traços de outras línguas. No entanto, a língua expressa-se de duas maneiras entre seus usuários, a forma oral e a forma escrita. Tanto uma forma como a outra, para se tornar uma língua culta, foram introduzidas no currículo escolar, tornando-se uma disciplina obrigatória no ensino brasileiro. Mas, a questão é: como e quando a língua portuguesa passou a fazer parte do currículo escolar?

Para melhor compreendermos essa questão, precisamos voltar um pouco no tempo, mais precisamente no século XIX, na França, em um momento de grande desenvolvimento do capitalismo industrial e de revolta dos marginalizados, no qual a burguesia necessitava de algo que produzisse mão de obra qualificada e, ao mesmo tempo, doutrinasse os trabalhadores. E qual lugar melhor que a escola para fazer isto? Segundo Foucambert (2010), esta foi a notável ideia de Jules Ferry, uma escola que formasse a mão de obra necessária para o trabalho e doutrinasse os operários, além do fato de fornecer aos pais local para deixar seus filhos no momento em que eles estavam nas fábricas “vendendo” sua mão de obra. Temos isso claro nesta passagem de Foucambert:

Jules Ferry compartilha os mesmos sentimentos, mas, como grande homem de Estado, ele procurará uma solução política. Como 'domesticar' essa classe operária de que a indústria necessita? Como fazê-la ser agente do desenvolvimento econômico e fazer com que perca o sentido da revolta? Como impedir o povo de se marginalizar na sua opressão? Como passar de uma consciência de classe ao sentimento de pertencer a uma comunidade de prestígio? Lembramo-nos dessas cenas do muro dos Federados em que as burguesas de Versalhes furavam os olhos dos cadáveres das comunas com a ponta fina de suas sombrinhas. Não seria possível cegar tanto quanto sem se entregar a tais extremos que destroem as forças produtivas? (FOUCAMBERT, 2010, p.62).

Foucambert ainda refere que, para esse fim, Jules Ferry conseguiu criar a arma que cegava, sem chegar a tais extremos: a escola. Seria, então, a escola uma arma? Obviamente que não, mas os valores e interesses por traz da escola de Jules Ferry tornaram-na uma arma para cegar toda a classe oprimida, para alienar cada vez mais aquelas pessoas. Como muito bem pontua Foucambert (2010), uma grande arma social é a manutenção da ignorância, portanto não podemos considerar o conhecimento neutro. Uma vez que ele é imposto pela burguesia, é ela quem

selecionará, a seu gosto, a doutrinação da sociedade para sua manutenção. Isto fica muito claro, quando analisamos o juramento proferido por Jules Ferry, em 1870:

Não venho pregar não sei qual nivelamento absoluto das condições sociais que suprimiria na sociedade a relação de comando e de obediência. Não, eu não as suprimo, eu as modifico. Não há mais nem inferior, nem superior. No mestre e no serviçal vocês não perceberão senão dois homens iguais que têm um contrato [...], tendo cada um, seus direitos precisos, limitados e previstos, cada um, seus deveres e, conseqüentemente, sua dignidade (PLENEL, apud FOUCAMBERT, 2010, p. 54).

No entanto, como pode não haver diferença entre o mestre e o serviçal? Os salários seriam os mesmos? As obrigações, as mesmas? Obviamente que não, portanto, notavelmente, trata-se de um discurso falso, para alienar a população desprovida de conhecimento, incapaz de analisar criticamente esse discurso.

No Brasil, não temos uma história muito diferente, uma vez que a escola surgiu a partir de interesses não muito distantes daqueles da elite francesa e Jules Ferry.

Quando se trata do surgimento, no Brasil, da língua portuguesa enquanto conteúdo escolar, Bunzen (2011) relata uma série de idas e vindas. Inicialmente, o padre José de Anchieta e o padre Manuel da Nóbrega afirmavam ser necessário que os indígenas aprendessem a língua portuguesa oral para que, assim, pudessem aprender os preceitos católicos, tendo em vista as intenções de catequizar os indígenas. Porém, quando Manuel da Nóbrega faleceu, em 1570, houve uma diminuição da catequização, e a língua portuguesa europeia foi quase extinta nas aldeias. Assim, passou a prevalecer o método *Ratio Studiorum*, implementado pelos jesuítas, em que se ensinava por meio das línguas clássicas, que não incluíam o português europeu.

Com a reforma de Marquês de Pombal, a língua portuguesa passou a ser obrigatória em Portugal e no Brasil, e a língua indígena tornou-se proibida nas escolas, pois havia “[...] a necessidade política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passa-la aos povos dominados” (BUNZEN, 2011, p. 891).

De acordo com Salino (2012), os jesuítas foram afastados da educação, prevalecendo as aulas régias com foco no latim e no português europeu. Na década de 1830, foi criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, inspirado em modelos franceses cujas aulas passaram ainda por uma série de mudanças e organizações, com o intuito de melhorar e unificar o ensino. Em todos os anos, eram criados

Planos de Estudos que deveriam ser aprovados pelo Ministério do Império os quais definiam o que deveria ser ensinado naquele ano letivo. Naquele momento, o ensino passou a ser organizado no Colégio em oito anos, porém poderia ter seu tempo reduzido em condições específicas.

Ainda segundo Salino (2012), até a década de 1860, o latim era o idioma com maior ênfase no currículo, visto que possuía a maior carga horária das disciplinas; somente a partir da década de 1870, a disciplina de língua portuguesa foi incluída o que, possivelmente, levou à decadência posterior do latim no currículo.

Em 1930, com o governo Vargas, foi fundado o Ministério da Educação e da Saúde Pública no qual “[...] os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça” (BRASIL, [s.d.], n. p.) De acordo com Brasil ([s.d.]), em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, organizado por um grupo de intelectuais que propunha uma “[...] escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita”. Porém, somente em 1934, a escola passa a ser vista como um direito de todos, com a publicação da Constituição Federal, promulgada em 16 de julho/34, pela Assembleia Nacional Constituinte.

Somente em 1961, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61, em que a educação passa a ser obrigatória a todos as crianças a partir de sete anos e em língua portuguesa, como especifica o Artigo 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (BRASIL, 1961, S/P). É importante ressaltar que surgiram outras Leis de Diretrizes e Bases da Educação, com o intuito de reformular algumas questões a respeito da educação.

No ano de 1997, com a LDB 9394/96, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), organizados por disciplinas; e um deles trata especificamente da língua portuguesa com objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos.

Esse documento traz como princípio desenvolver as habilidades da fala, escuta, leitura e escrita, defendendo, assim, que os conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental devem ser organizados com o intuito de otimizar estas habilidades, respaldados em dois eixos básicos: “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 35).

Outro aspecto abordado pelo documento são os temas transversais, ao considerar que:

A transversalidade em Língua Portuguesa pode ser abordada a partir de duas questões nucleares: o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social (BRASIL, 1997, p. 36).

Dessa forma, foram elencados cinco temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual), a serem trabalhados no decorrer das aulas de língua portuguesa, deixando claro que estes podem ser organizados de forma livre, ou seja, o documento não traz formas específicas para o desenvolvimento desses temas. Os PCN's consiste em um documento que norteou a educação brasileira, com vigência de quase duas décadas, quando deu lugar às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNs.

No ano de 2013, foi publicado um documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), que regia desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, contemplando todas as questões inerentes à educação básica. Sua construção está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, dentre outros documentos.

Atualmente, o documento que rege a educação básica em âmbito nacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no ano de 2018, em sua versão final. Traz as diversas áreas do conhecimento a serem trabalhadas no ensino, bem como os conteúdos e habilidades que deverão ser desenvolvidos nos alunos. Vale lembrar que esse documento tem foco no desenvolvimento de competências e habilidades, uma vez que “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29).

Ressaltamos nossa preocupação quanto à BNCC, pois é o documento que rege a educação baseada exclusivamente em competências e habilidades, como relatam Santos e Orso (2020, p.169):

Com a aprovação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo Temer, ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios.

Nessa mesma direção, Pasqualini e Martins (2020, p. 427) assim se posicionam:

[...] o preconizado pela Base representa continuidade e aprofundamento do enfoque construtivista, desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico com a criança pequena, o qual conquistou hegemonia nas últimas décadas, materializando-se nos documentos oficiais anteriores.

Analisando o que a BNCC propõe para a Educação Infantil, as autoras identificam, no decorrer do texto, o caráter idealista e liberal do documento. A fim de esclarecer esse enfoque da BNCC, retomamos a relação do processo histórico, ressaltando que, há alguns anos e inclusive atualmente, a língua portuguesa, juntamente com a matemática, passou a ocupar a maior extensão no currículo escolar. Zotti (2004, p. 134) chama a atenção para o aspecto de que, na LDB 4024/61, no ensino primário, “[...] o ensino centrou-se na escrita, leitura e cálculo [...] o objetivo formador do ensino primário foi preterido ao ensino das técnicas elementares de ler, escrever e calcular”.

Durante a trajetória de anos e anos, a matriz curricular foi sendo modificada e, aos poucos, ganhando o caráter que tem atualmente, em que a língua portuguesa e a matemática ocupam uma boa parte das aulas escolares no ensino básico, como podemos observar no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental: Anos Iniciais da Escola Municipal X

Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Língua Portuguesa	6	6	6	5	5
Matemática	6	6	6	4	4
História	1	1	1	2	2
Geografia	1	1	1	2	2
Ciências	1	1	1	2	2
Arte	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	1	1	1
Total de horas semanais	20	20	20	20	20

Fonte: da autora (2022).

Atualmente, de acordo com a BNCC (2018), as aprendizagens da língua portuguesa passam a ser divididas por eixos que, por sua vez, subdividem-se em

conteúdos. Os eixos estruturantes são: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos.

Frisamos aqui nossa discordância quanto a esta estrutura “divisória”, uma vez que fragmenta o universo da língua portuguesa, separando-a por “feixes”, o que não é uma realidade na prática social. Bajard (2021) relata sobre essa mesma questão em relação à alfabetização e considera que:

Desde o começo, mina-se a perda de sentido, como em medicina se fala de perda de sangue. Trata-se da sangria inicial que tira a compreensão do procedimento. Depois, durante toda a escolaridade, os professores não sabem aplicar a transfusão que compensaria essa perda em compreensão que se manifesta de maneira exacerbada por meio do analfabetismo funcional e mais tarde com baixo domínio da ortografia (BAJARD, 2021, p.77)

Ao nosso ver, situação parecida acontece com a estrutura implantada nas escolas pela BNCC, uma vez que há a separação da língua portuguesa, a qual não existe na prática social, sendo que, posteriormente, o estudante desenvolve uma aprendizagem fragmentada, que vai refletir por toda sua vida.

Veremos, na próxima subseção, como se configura atualmente o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras.

2.2.3 O ensino atual de língua portuguesa

Como discurremos anteriormente, a BNCC é o documento que atualmente dá o encaminhamento sobre os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas brasileiras, portanto, nesta subseção, apresentamos os conteúdos elencados para o quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que será o nosso campo de pesquisa.

Quando relata sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC dá enfoque para o primeiro e o segundo ano de alfabetização e letramento, enfatizando que “os conhecimentos e a análise linguística e multisemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano” (BRASIL, 2018, p. 93).

De acordo com o documento, é perceptível que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental deverão ter um maior enfoque na alfabetização e no

letramento; nos três últimos anos, o enfoque passará a ser a ortografia, dando destaque à aprendizagem da língua. Porém, é preciso ressaltar que o documento dá muita ênfase aos gêneros textuais que devem fazer parte do cotidiano dos estudantes, o que se pode considerar um ótimo ponto de partida, mas eles se tornam vazios na forma como são propostos pela BNCC, de maneira fragmentada e inconsistente. Para melhor compreensão e afinidade quanto à organização da escola observada, realizamos uma análise do currículo escolar com destaque para a língua portuguesa do 4º ano. As informações coletadas, foram analisadas a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A instituição trata-se de uma escola municipal, localizada na região noroeste do estado do Paraná à qual, para efeito de preservação da identidade, denominaremos de Escola X. Como escola pública, segue as normas definidas pelos documentos oficiais, até mesmo no que se refere à “divisão” entre 1º e 2º anos, voltados à alfabetização e ao letramento; e 3º, 4º e 5º anos, voltados à ortografização da língua. Para melhor visualização, apresentamos, a seguir, o Quadro 2, no qual organizamos os conteúdos a serem desenvolvidos no do 4º ano da referida escola.

Quadro 2 – Conteúdos Específicos do 4º ano da Escola Municipal X

(continua)

Conteúdos Específicos	
Acentuação em palavras paroxítonas.	Leitura e compreensão de gêneros pertencentes ao campo da vida cotidiana, tais como: boletos, faturas e carnês.
Análise da entonação, da expressão facial e corporal de apresentadores de jornais radiofônicos ou televisivos.	Leitura e compreensão de textos com signos verbais e não-verbais.
Análise da entonação, da expressão facial e corporal de representantes de jornais radiofônicos ou televisivos.	Leitura e compreensão de textos de divulgação científica.
Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.	Leitura e compreensão de textos do campo artístico-literário.

Quadro 2 – Conteúdos Específicos do 4º ano da Escola Municipal X

(continuação)

Antecipação, inferências e verificação na leitura (antes, durante e depois de ler).	Leitura e compreensão de textos em versos.
Apreciação estética de textos versificados.	Leitura e compreensão de textos pertencentes à tipologia narrativa, adequados para o ano escolar.
Apreensão do sentido global do texto.	Leitura e compreensão de textos; Ritmo, fluência e entonação na leitura.
Coesão e coerência.	Linguagem formal e informal em diferentes contextos comunicativos.
Concordância entre artigo, substantivo e adjetivo.	Localização de informações explícitas em diferentes textos.
Concordância verbal e nominal.	Localização de palavras no dicionário (escolher o melhor significado).
Consistência argumentativa.	Marcadores temporais e espaciais – advérbios de tempo e lugar.
Contação de história.	Observação da forma de composição de poemas concretos.
Declamação de poemas: postura, articulação correta das palavras.	Organização textual: progressão temática e paragrafação.
Discurso direto e indireto.	Ortografia: emprego da letra H.
Distinção entre fato e opinião.	Planejamento da produção do texto.
Edição e publicação de textos em suportes digitais.	Planejamento e apresentação de jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na Internet.
Efeitos de sentido produzidos pelos recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos (linguagem verbal e não-verbal).	Planejamento e produção de textos a partir de pesquisas.
Elementos paralinguísticos empregados no ato de fala.	Planejamento e produção de tutoriais em áudio ou vídeo.

Quadro 2 – Conteúdos Específicos do 4º ano da Escola Municipal X

(continuação)

Emprego de recursos rítmicos e sonoros e metáforas em textos poéticos.	Planejamento e produção de verbetes de dicionários digital ou impresso.
Emprego dos sufixos agem, -oso, -eza, -izar/-isar na formação de palavras.	Planejamento e produção de verbetes de enciclopédia infantil.
Encontros vocálicos.	Planejamento e produção de verbetes de dicionários digital ou impresso.
Escuta atenta de textos orais.	Pontuação.
Estilo; formas de representação de textos poéticos visuais e concretos.	Produção de gêneros pertencentes ao campo da vida cotidiana.
Exposição de trabalhos ou pesquisas escolares; Argumentação.	Produção de notícia adequando o texto ao formato e as especificidades requeridas pelo gênero.
Identificação da forma de composição de textos dramáticos.	Produção de texto: ortografia, concordância verbal, nominal e pontuação.
Identificação da função do texto dramático.	Produção de textos injuntivos adequando-os à estrutura e ao estilo do gênero.
Identificação de elementos coesivos entre partes de um texto.	Reconhecimento da função social, do contexto de produção e de circulação de diferentes gêneros da esfera cotidiana.
Identificação do tema/assunto/finalidade de textos em gêneros da vida cotidiana: cartas pessoais de reclamação.	Reconhecimento das diferentes variedades linguísticas.
Identificação e interpretação de gêneros próprios do discurso oral.	Reconhecimento de textos literários, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
Identificação e reprodução da formatação e da diagramação presente em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação.	Reescrita de texto observando: disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos).
Identificação e reprodução da formatação e diagramação de verbetes de enciclopédia infantil.	Relações biunívocas, cruzadas e arbitrarias.
Identificação e reprodução de tabelas, diagramas e gráficos.	Revisão e reescrita de textos, observando: necessidades de correções, aprimoramentos, sequência lógica e ampliação de ideias.

Quadro 2 – Conteúdos Específicos do 4º ano da Escola Municipal X

(conclusão)

Identificação e uso nas produções textuais do recurso coesivo anafórico.	Seleção de livros e textos para leitura; Apresentação da opinião a respeito do livro ou texto lido.
Identificação em texto narrativo: cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.	Síntese reflexiva de leituras.
Inferência de informações implícitas.	Texto narrativo: compreensão da estrutura do discurso direto.
Inferência do sentido de uma palavra ou expressão em textos.	Uso do dicionário.
Leitura de gráficos, tabelas e diagramas.	Uso do discurso direto e indireto em narrativas ficcionais.
Leitura de textos multissemióticos.	

Fonte: da autora (2022).

Para a definição desses conteúdos específicos, a escola municipal X afirma ter como base o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) que, por sua vez, está respaldado na BNCC, como mostra em seu documento (PARANÁ, 2019).

Nosso enfoque se volta, nesse momento, para o conteúdo específico das acentuações, apresentado como um dos conteúdos para o 4º ano, considerando-se que a não utilização correta dos acentos pode alterar completamente o significado das palavras como nos exemplifica Bajard (2021, p. 91): “Há a aptidão do caractere para metamorfosear de maneira arbitrária o universo do evocado: sabia_ // sabiá_ // sábia_ ou ainda avo_ // avó_ // avô [...]”.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos dados que evidenciam como a BNCC se preocupa única e exclusivamente em desenvolver habilidades em torno das acentuações.

Quadro 3 – Habilidades sobre Acentuações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades		
		3º ANO	4º ANO	5º ANO
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Fonte: da autora (2022).

Ao observar as habilidades a serem desenvolvidas sobre este conteúdo nesta etapa, percebemos uma sequência no decorrer dos três anos, o que, de acordo com o documento, proporcionará aos estudantes domínio sobre essas acentuações da língua.

A série de conteúdos apresentados anteriormente dão origem a documentos que, juntamente com a BNCC, servem de base para a organização do currículo escolar que, por sua vez, serão organizados e desenvolvidos pelos professores em sala de aula, resultando no processo de ensino e aprendizagem e no resultado das avaliações oficiais.

2.2.4 Os resultados das aprendizagens em língua portuguesa

A avaliação é presença constante no cotidiano do ser humano, estamos sempre pensando em qual seria a melhor escolha, o que foi bom ou não, quais são

as melhores amizades, qual a roupa ideal para determinada ocasião, se a receita que seguimos ficou boa ou pode ser melhorada, dentre muitas outras situações. A questão é que, quando realizada de forma adequada, a avaliação pode contribuir para melhorar as situações e até mesmo para a evolução humana. No ambiente escolar, a avaliação pode ser mais necessária que se imagina, tornando-se um caminho que aponta o que é necessário ou o que deve ser melhorado, quando realizada de forma adequada.

É do nosso conhecimento que o governo é responsável por aplicar avaliações de tempos em tempos com o intuito de acompanhar o rendimento da educação nacional. No Brasil, existe um sistema de avaliação que verifica o nível de desenvolvimento educacional, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Entre essas, temos uma avaliação internacional conhecida como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução do inglês, *Programme for International Student Assessment*), realizada a cada três anos, tanto no Brasil como em outros países.

No entanto, a avaliação que mais nos interessa nesse momento é a Prova Brasil, avaliação de nível nacional que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual é composto pela Aneb e a Anresc (Prova Brasil). A Aneb é um questionário mais voltado à análise das condições dos estudantes, com o objetivo de realizar uma amostragem da realidade educacional; enquanto que a Anresc, mais conhecida como Prova Brasil, é uma prova que busca avaliar as habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2013, foi iniciada uma proposta de inclusão de ciências naturais e humanas nas avaliações, com o intuito de consolidá-la no Saeb de 2015.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Prova Brasil faz parte dos instrumentos de avaliação institucional externa, “promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2013, p. 51).

A Prova Brasil é aplicada nas escolas, a cada dois anos, para alunos matriculados na rede pública de ensino. Há certa variação em relação às turmas em que os testes são aplicados, de acordo com o ano de aplicação, porém as turmas que têm participado sequencialmente são o 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, e 3º ou 4º ano do Ensino Médio (última etapa da Educação Básica), desde que haja dez alunos ou mais matriculados na turma.

Apresentamos, no Quadro 4, a seguir, as turmas participantes das respectivas matrizes do Saeb, aplicadas em 2021.

Quadro 4 – Quadro sintético da aplicação do SAEB (2021)

Etapas Avaliadas	Testes (Prova Brasil – ANRESC)	Matrizes de Referência	Questionários (ANEB)	Tipo de Aplicação
Educação Infantil	Não há	2018	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores	Amostral
2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2018 (em conformidade com a BNCC)	Não há	Amostral
5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas
9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas
	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	2018 (em conformidade com a BNCC)	Não há	Amostral
3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas

Fonte: Brasil (2021, p.40).

Como é possível perceber, ao se analisar o Quadro 4, no segundo ano do Ensino Fundamental, não houve a aplicação do questionário da ANEB; na educação infantil, não é aplicada a prova Anresc; e no 2º ano do Ensino Fundamental e em escolas privadas, é aplicada somente de forma amostral. Já a cobertura censitária é aplicada no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no último ano do Ensino Médio das escolas públicas, quando o governa busca fazer uma aplicação mais completa.

Desta perspectiva, a Prova Brasil “Fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes” (BRASIL, 2008, p. 8).

De acordo com Brasil (2008), a Prova Brasil se coloca como um meio de garantir a aprendizagem dos alunos e não somente uma vaga para matrícula em escolas públicas, visto que, há anos, é assegurado o acesso à escola, mas nem sempre à aprendizagem. Neste sentido, os resultados obtidos, por meio da avaliação, podem servir como um “espelho” para que as escolas possam refletir e melhorar a organização do ensino.

As questões aplicadas na prova visam avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos até aquele momento. Assim, foram criadas matrizes de referência, que são separadas por objetos de conhecimento e organizadas por descritores dos conteúdos e habilidades medidos em cada nível. Para cada ano a ser avaliado, existe uma matriz específica.

A seguir, apresentamos o Quadro 5, que registra a imagem da matriz do 5º ano, em Língua Portuguesa.

Quadro 5 – Matriz Curricular do 5º ano de Língua

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2020, p. 5).

Com base nesses descritores, são elaboradas as questões que irão averiguar as habilidades e competências dos alunos em cada área. Após a aplicação e correção das provas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga os resultados de cada escola, tanto em nível nacional, como estadual, municipal e individual.

Os resultados são baseados em uma escala de pontuação, de acordo com a pontuação individual dos alunos, é realizada uma média final para a escola. Os níveis obtidos estão descritos no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Níveis de proficiência para avaliação do SAEB

(continua)

Nível	Descrição do Nível – O estudante provavelmente é capaz de:
<p>Nível 0</p> <p>Desempenho menor que 125</p>	<p>O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 5º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.</p>
<p>Nível 1</p> <p>Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</p>
<p>Nível 2</p> <p>Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</p>
<p>Nível 3</p> <p>Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.</p>
<p>Nível 4</p> <p>Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.</p>

Quadro 6 – Níveis de proficiência para avaliação do SAEB

(continuação)

<p>Nível 5</p> <p>Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.</p>
<p>Nível 6</p> <p>Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</p>
<p>Nível 7</p> <p>Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</p>

Quadro 6 – Níveis de proficiência para avaliação do SAEB

(conclusão)

<p>Nível 8</p> <p>Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</p>
<p>Nível 9</p> <p>Desempenho maior ou igual que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</p>

Fonte: Boletim da escola / SAEB (2019).

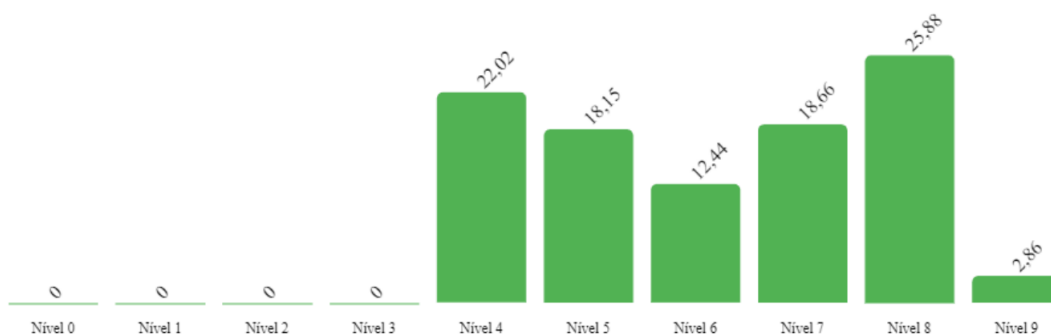
A partir dos resultados publicados pelo governo no ano de 2019, fizemos uma análise do nível da aprendizagem desenvolvida pelos estudantes, na área de língua portuguesa, na escola municipal X.

De acordo com os indicadores do questionário da Aneb, compreendemos que a escola municipal em questão tem um nível socioeconômico médio, visto que obteve o nível socioeconômico 5, pois, na avaliação, para as escolas com nível socioeconômico mais baixo, é atribuído o nível 1; e nível 8, às escolas com nível socioeconômico mais alto. Quanto aos dados, a turma do 5º ano da escola analisada era composta por 35 estudantes matriculados, sendo que, no dia da avaliação, compareceram 32, correspondendo a 91,43% da turma.

A seguir, apresentamos o Gráfico 1 que apresenta os resultados por nível de proficiência da turma, em comparação com outras escolas, tanto do município como do Estado e do Brasil. Na sequência, no Gráfico 2, turma por nível de proficiência.

Gráfico 1 – Nível de proficiência dos alunos do 5º ano da Escola Municipal X

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	22.02%	18.15%	12.44%	18.66%	25.88%	2.86%
Escolas Similares	0.37%	2.66%	8.49%	14.66%	19.99%	23.22%	15.28%	10.19%	4.65%	0.47%
Total Município	0.00%	3.65%	5.18%	2.44%	17.47%	18.23%	21.54%	17.85%	12.55%	1.10%
Total Estado	1.10%	3.42%	8.18%	14.45%	19.82%	20.87%	17.12%	9.75%	4.68%	0.61%
Total Brasil	3.69%	7.95%	11.88%	15.39%	17.84%	17.32%	13.59%	7.79%	3.87%	0.66%

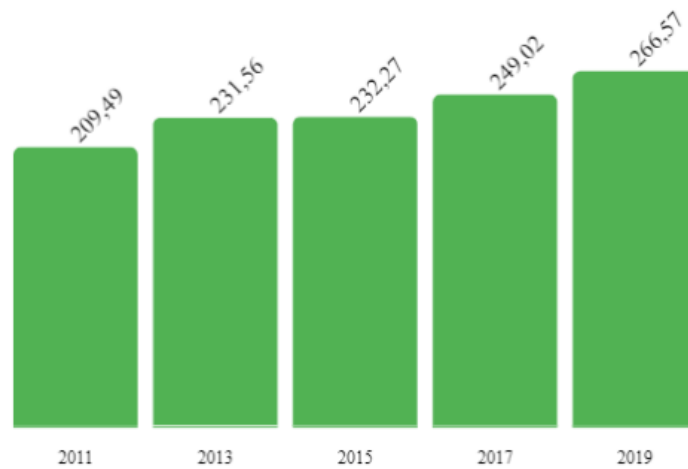


Fonte: Boletim da escola / SAEB (2019).

Percebe-se que os estudantes ficaram com rendimento entre o nível 4 e o nível 9, havendo, porém, maior porcentagem nos níveis 4 e 8. Os resultados obtidos são satisfatórios, considerando-se que nenhum estudante ficou abaixo do nível 4, mas mostra que o ensino ainda pode ser melhorado, visto que a minoria atingiu o nível 9, ou seja, apenas 2,86% da turma.

No Gráfico 2, a seguir, percebemos um avanço, de modo geral, no que tange ao nível médio de proficiência dos estudantes, no componente de língua portuguesa, em relação às médias dos anos anteriores.

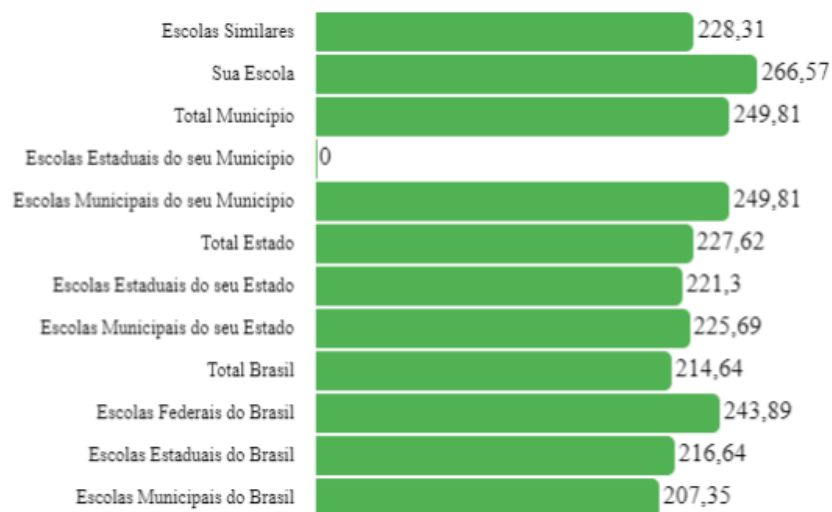
Gráfico 2 – Proficiência dos estudantes no componente de língua portuguesa em relação às médias dos anos anteriores



Fonte: Boletim da escola / SAEB (2019).

Outro aspecto importante a ser ressaltado aqui é que, embora a escola ainda tenha pontos a melhorar, com o intuito de proporcionar uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem em relação a outras escolas, ela apresenta boa média, como demonstra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Média da Escola Municipal X em comparação com as outras escolas



Fonte: Boletim da escola / SAEB (2019).

Comprovamos, assim, a premissa de que a avaliação é um componente muito importante na educação, na medida em que aponta os caminhos a serem melhorados, desde que seja realizada de maneira adequada.

Sentimos falta, na Prova Brasil, detalhes, mais especificamente, sobre os conteúdos que precisam ser melhor trabalhados com os estudantes, ou seja, os conteúdos em que os eles apresentam maior dificuldade e não somente ter o foco na proficiência. Além do mais, acreditamos que esta forma de avaliação utilizada atualmente pelo governo seja superficial, analisando apenas alguns quesitos, além de ser uma forma de avaliação quantitativa que leva em consideração somente algumas questões e não realmente o desenvolvimento dos estudantes de forma qualitativa. Isso pressupõe que o desenvolvimento dos estudantes fica restrito ao pensamento empírico, considerando um ensino voltado para a aprendizagem das competências e habilidades. Tal direcionamento contribui para atender às demandas do mercado e o esvaziamento dos conteúdos e do trabalho do professor, “sustentada numa concepção lógico-formal do conhecimento, forma nos estudantes um tipo de pensamento denominado de pensamento empírico” (ROSA, 2019, p. 242).

Isso posto e na intenção de rever essas práticas e a organização da escola, a avaliação em uma perspectiva da Aprendizagem Desenvolvimental tem como princípio o desenvolvimento psíquico dos estudantes, cujo foco é potencializar o pensamento teórico, que passa pela mediação entre o estudante e o objeto do conhecimento, ou seja, a ascensão do abstrato ao concreto. Com o olhar e análise voltados a Souza; Ferola; Coelho (2019), em uma instrumentalização davidoviana, o estudante, ao se apropriar do conhecimento, materializa, em sua consciência, todo o conhecimento já acumulado pela humanidade, elevando-a de maneira que o conhecimento não fique apenas acumulado, mas transforme suas capacidades e necessidades. Para os autores, “Na medida em que se busca investigar o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, faz-se necessário reconhecer que tal habilidade psíquica só é possível nos limites específicos do pensamento teórico-científico” (SOUZA; FEROLA; COELHO, 2019, p. 399). Este tema está ampliado na seção 3, mais especificamente no item 3.4.

Considerando o que apresentamos até aqui, é preciso esclarecer que, embora os longos anos que nos separam da escola de Jules Ferry, não temos uma escola muito diferente daquela. Neste sentido, Foucambert (2010) corrobora ao

afirmar que se tratava de uma escola *para* o povo e não uma escola *do* povo. Algumas das diretrizes da escola de Jules Ferry, citadas por Foucambert (2010), são: a disciplina, a decoreba, o mérito, o faz de conta e o sintetismo, assim analisadas pelo autor.

A disciplina é mais do que presente e requisitada no âmbito educacional; não seria a disciplina ruim, mas o problema é o que está por traz da forma de disciplina que se concebe na escola. Uma disciplina voltada a obediência de regras postas, que não podem ser questionadas a nenhum custo, apenas deve ser acatada, o que é excelente que se desenvolva na classe operária, uma vez que estes acatarão também as regras em sociedade e no trabalho, sem questionar o porquê.

Quanto à decoreba, outra questão essencial desde os tempos do nascimento da escola tradicional, consiste em um problema que se caracteriza em decorar e somente recitar, sem compreender o fundamento e, muitas vezes, até mesmo a função do que se decorou; decora-se, mas, na maioria das vezes, não se sabe nem a que se aplica o que foi memorizado.

O mérito, a meritocracia, um tema de incentivo pelos governos e na escola, refere-se a acreditar que aquilo em que a pessoa vier a se tornar, só depende dela própria. A meritocracia tira o peso dos ombros da sociedade capitalista e o joga nos ombros de cada cidadão, contudo não podemos conceber isso como correto; é preciso analisar as condições que cada indivíduo possui para se transformar; não é simplesmente uma questão de esforço, mas, sim, de condições.

O faz de conta descrito por Foucambert (2010) é mais do que real e presente atualmente; o autor refere que, dos portões da escola para dentro, esquece-se da sociedade lá fora. Na maioria das vezes, os alunos aprendem fórmulas e conteúdos apenas sem saber de onde surgiram, para que surgiu e menos ainda para que servem. Quem tem convívio com o âmbito educacional, com certeza já ouviu queixa dos estudantes sobre para que devem aprender aquilo, ou onde vão usar aquilo outro, sendo que essas perguntas quase nunca são respondidas.

Um grande contribuinte da defasagem no ensino é o sintetismo, uma vez que se ensina de forma fragmentada e sintetizada como, por exemplo, as fórmulas, as regras sem as respectivas aplicações, de maneira que a aprendizagem se compromete e passa para o esquecimento, com a falta de interesse dos estudantes e ainda para a não funcionalidade do ensino. Acrescente-se o montante de

fragmentos que os alunos recebem, mas nunca conseguem compreender e juntá-los para os aplicar na vida.

Como vemos, o sintetismo, o faz de conta, a decoreba e a disciplina formam um conjunto perfeito para a não funcionalidade da escola; e quando isso acontece, utilizamos a meritocracia para encontrar o “culpado” pelo fracasso escolar, ou seja, os estudantes que não se dedicam e não querem aprender, ou até mesmo os professores que não se comprometem com o ensino. Entretanto, não podemos nos esquecer de que muitos dos problemas são originados no sistema impregnado pelos preceitos iguais aos da escola de Jules Ferry.

Pensando no currículo, resultados apresentados e problemas encontrados, é preciso estruturar caminhos e possibilidades adequadas para se atingir níveis de aprendizagem reais e funcionais com os estudantes, aspecto sobre o qual discorreremos na próxima seção.

3 UM CAMINHO A PERCORRER SOB O OLHAR DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL

Nesta seção, tecemos considerações acerca da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD), desenvolvida por diversos estudiosos soviéticos, a partir da década de 1960, tendo Vasily Vasilievich Davidov como principal pesquisador. No entanto, V. V. Davidov reconheceu a importância de outros psicólogos e didatas soviéticos na criação desta teoria como “L.A. Venguer, A. Vlasova, V. I. Lubovsky, N. A. Tsipina, Z. I. Kalmykova, I. Ia. Lerner, M. I. Makhmutov, L. F. Obukhova, I. S. Yakimanskaya” (PUENTES, 2019, p. 34). Para Puentes, esses teóricos pesquisadores trouxeram importantes contribuições para as bases da TAD.

Considerando a situação em que se encontra a educação atual, torna-se crucial estudar autores que tragam contribuições para uma formação crítica e reflexiva, que procure melhorar qualitativamente o ensino no Brasil, tendo em vista o que foi abordado na seção anterior sobre os documentos que regem a educação atualmente, os quais procuram desenvolver conhecimentos superficiais, com um enfoque prático e despido do desenvolvimento teórico, crítico e reflexivo sobre as questões sociais.

Sendo assim, é necessário apresentar Vasily Vasilievich Davidov (1930-1998), sua teoria e contribuições para o âmbito educacional, as quais devem ser compreendidas e postas em prática no ensino escolar. V. V. Davidov é um estudioso que seguiu os princípios de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev em sua pesquisa, sendo assim é imprescindível que apresentemos alguns pontos importantes da Teoria Histórico-Cultural, pois a esta serviu como base para seus estudos posteriores.

Assim, no item a seguir, faz-se uma apresentação breve a respeito da referida teoria, mas com sua sustentação filosófica voltada à Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental.

3.1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS RAÍZES DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL

A Teoria Histórico-Cultural tem como principal precursor Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) que junto com seus seguidores desenvolveram conceitos sobre o desenvolvimento do psiquismo.

É imprescindível esclarecer que L. S. Vigotski era “[...] alguém que procurava construir uma psicologia marxista” (DUARTE, 1996, p. 22). Sabe-se, então, que os conceitos que fundamentam esta filosofia marxista, como a cultura e a construção histórica e social do sujeito, foram incorporados por L. S. Vigotski em seus estudos, ou dito de outra forma que, segundo Tonet (2013), Marx, em seu método, refere-se à construção histórica e social do sujeito como um sujeito que é influenciado a partir do resultado de um processo histórico, no qual se encontra inserido e numa sociedade que tem como base as relações sociais e a luta de classes.

Além do mais, L. S. Vigotski buscava construir uma psicologia que superasse aquelas de sua época, o que o levou a analisar as teorias existentes, buscando compreender como elas entendiam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Vigotskii (2010) relata a existência de teorias que se agrupavam em três categorias diferentes. No primeiro grupo de categorias, estão as teorias que entendem a *“independência entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem”*, ou seja, a aprendizagem é um processo exterior que não modifica o desenvolvimento da criança. Neste sentido, o desenvolvimento da criança não tem relação com sua aprendizagem escolar. É uma teoria que separa aprendizagem de desenvolvimento em que *a aprendizagem sempre segue o desenvolvimento*, pois é preciso a maturação de determinadas funções para a criança adquirir certos conhecimentos.

No segundo grupo, afirma-se que *“aprendizagem é desenvolvimento”*, na qual o desenvolvimento tem suas leis naturais que o ensino deve considerar, sem as alterar. L. S. Vigotski analisa que, para esta categoria, cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento, sobrepondo-se uma à outra. Já, no terceiro grupo, há a tentativa de conciliar as duas primeiras teorias, estabelecendo-se uma *“Interação de dois processos fundamentais”*, a maturação e a aprendizagem. Por isso, Vigotskii (2006) considera esta categoria dualista, isto é, se por um lado o processo de desenvolvimento é independente da aprendizagem; por outro, a aprendizagem coincide com o desenvolvimento.

Ao fazer essas análises, o autor cita seus representantes teóricos em cada uma das categorias; na primeira, vemos Piaget; na segunda, James; e na terceira, Koffka. Assim Tuleski (2008, p. 91) esclarece que “A superação destas psicologias só seria possível com a elaboração de uma ‘nova psicologia’ que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e

produtor de si e da própria natureza”. A autora ainda menciona que “Ao estudar o comportamento, sua tarefa principal seria descobrir a conexão entre as partes e o todo, entendendo o processo psíquico em conexão com o orgânico, de forma integral e complexa” (TULESKI, 2008, p.114). Assim, percebe-se que Vigotski se preocupou em estudar o todo do processo e não somente as partes durante a construção dessa “nova psicologia”.

Depois de analisar as três principais teorias anteriormente expostas, Vigotskii (2006) apresenta seu posicionamento, esclarecendo que a aprendizagem da criança começa muito antes de ela entrar na escola; por isso, existe uma pré-história da aprendizagem. No caso desta pesquisa a respeito do acento gráfico, mesmo que a criança não tenha adquirido tal conhecimento escolar, na sua fala o acento é perceptível como, por exemplo, ao se dizer “*Mamãe, quero doce de abóbora*”; “*O sofá é macio*”; “*Tenho medo de jacaré*”. Mesmo que isso faça parte da fala da criança, o autor esclarece que a pré-história da aprendizagem, que antecede o ensino escolar, não significa continuidade direta entre o que a criança já sabe e o que irá aprender na escola:

O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola (VIGOTSKII, 2006, p.110).

Compreendemos, portanto, que a aprendizagem escolar modifica diretamente, na criança, seu desenvolvimento psíquico, porque o que se aprende antes de entrar na escola difere do ensino escolar, assim “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKII, 2006, p.110). Para o autor, a forma como ocorre esse processo demonstra que existe uma relação direta entre o nível de desenvolvimento da criança e sua capacidade de aprendizagem. Mesmo sabendo que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não coincide, elas estão ligadas desde o nascimento da criança, em complexa inter-relação.

Por outro lado, L. S. Vigotski relata que esta relação não pode ficar restrita a um único nível de desenvolvimento. Assim, ele define o nível de desenvolvimento atual⁵ e a zona desenvolvimento próximo:

[...] Como mostra a investigação, na escola se dão muito mais diferenças entre essas crianças, condicionadas pela divergência entre suas zonas de desenvolvimento próximo, que semelhanças devidas a seu igual nível de desenvolvimento atual. Isto se revela em primeiro lugar na dinâmica de sua evolução mental durante a instrução e no relativo êxito desta. A investigação revela que *a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução do que o nível atual de seu desenvolvimento*⁶ (VYGOTSKY, 1993, p. 239, grifos do autor, tradução nossa).

Note-se, nessa citação, que o nível de desenvolvimento da criança é definido por aquilo que ela consegue realizar sozinha e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda do outro, professor ou colegas. No aspecto pedagógico, o trabalho do professor não se limita à mera constatação do que a criança sabe fazer sozinha ou deixa de fazer, mas na organização de tarefas que levem a criança a se colocar em movimento:

Ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar. Todo esse trabalho com conceitos, todo o processo de sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com o adulto, no processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2000, p. 341).

Cabe ao professor, portanto, a organização do “bom ensino”, aquele que se adianta ao desenvolvimento, que orienta e estimula, na criança, os processos internos do seu desenvolvimento. O autor também se refere ao que deve ser a função nuclear da escola: o ensino dos conteúdos científicos que, nas palavras de Martins (2013, p. 284), assim são pontuados:

⁵ No Brasil, tem sido utilizada várias traduções para o termo nível como nível real, efetivo e para o termo zona, como zona proximal, iminente, imediata. Adotamos os termos nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento próxima, por considerá-los que se aproximam mais da coerência teórica.

⁶ “Como muestra la investigación, en la escuela se dan muchas más diferencias entre estos niños, condicionadas por la divergencia entre sus zonas de desarrollo próximo, que semejanzas debidas a su mismo nivel de desarrollo actual. Esto se refleja en primer lugar en la dinámica de su evolución mental durante la instrucción y en el relativo éxito de ésta. La investigación pone de manifiesto que la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo.”

O ensino dos conceitos científicos, diferindo radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda.

Essas considerações expostas conduzem a uma outra questão importante, qual seja, de que todo “bom ensino” deve ser orientado, sistematizado e organizado de maneira que os signos se destacam por estar estritamente ligados ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo auxiliares da organização psíquica. Podemos citar como exemplos de signos a escrita, o desenho, o cálculo etc.

A confirmar nossa colocação, trazemos o pensamento de Vygotski e Luria (2007, p. 50, tradução nossa):

Reconhecer essa importância fundamental do uso de signos no desenvolvimento de funções psíquicas superiores tem uma consequência lógica: devemos incluir no sistema de categorias psicológicas aquelas formas psicológicas externas de atividade como discurso, leitura, escrita, cálculo ou desenho - que até agora tinham sido considerado alienígena e complementar em relação aos processos psíquicos internos; do ponto de vista que estamos defendendo, é necessário incluí-los no mesmo sistema de funções psíquicas superiores com o mesmo direito que o resto dos processos mentais superiores.⁷

Para os autores, os instrumentos e signos são mediadores fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo e para a evolução da humanidade; neste sentido, Engels (1876), em sua análise da transformação do macaco em homem, evidencia que o trabalho e os instrumentos foram essenciais para esta evolução. Esclarece que “em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876, p.1).

É possível à premissa dos instrumentos, analisando o relato de Engels (1876, p.6) de que “O trabalho começa com a elaboração de instrumentos”. Portanto, se é o trabalho que humaniza e o trabalho só é possível a partir da elaboração de

⁷ “Reconocer esta importancia fundamental del uso de los signos en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores tiene una consecuencia lógica: debemos incluir en el sistema de categorías psicológicas a aquellas formas psicológicas externas de actividad-como el habla, la lectura, la escritura, el cálculo o el dibujo- que hasta ahora se habían considerado ajenas y complementarias respecto de los procesos psíquicos internos; desde el punto de vista que estamos defendiendo es preciso incluirlas en el sistema mismo de las funciones psíquicas superiores con el mismo derecho que el resto de los procesos mentales superiores.”

instrumentos, não seria incomum dizermos que os instrumentos são essenciais para o processo de humanização.

Francioli (2012, p.165) relata que, para L. S. Vigotski:

As ferramentas estabelecem a mediação quando o homem utiliza as propriedades físicas para dominar e transformar os processos da natureza. Por sua vez os signos, e em especial a linguagem, atuam como mediadores no processo de controle das funções psicológicas e da conduta humana.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os instrumentos e os signos são essenciais ao desenvolvimento do sujeito, bem como para o desenvolvimento de suas funções psíquicas, pois é compreensível que “[...] a atividade da linguagem escrita, na qual são empregadas ferramentas e signos, produzirá transformações das funções psicológicas da criança” (FRANCIOLI, 2012, p.194), ou seja, ao se apropriar e utilizar os instrumentos e os signos como meios auxiliares, esses servem de base para estabelecer nexos e relações na organização do comportamento formado no desenvolvimento sociocultural da criança.

Dessa forma, entende-se que, por mais complexo que seja o processo da aprendizagem, para Vigotski (2000), o desenvolvimento do psiquismo humano não ocorre a partir de uma somatória dos fatores inatos (biológicos) com os adquiridos (sociais), mas por meio da relação dialética que ocorre desde o nascimento do ser humano, no meio social e cultural em que ele se insere, ou seja, o indivíduo vai se humanizando, desenvolvendo seu psiquismo a partir das relações que se estabelecem com o meio. Da perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento humano não é apenas entendido como maturação isolada de fatores biológicos, tampouco somente pela ação dos fatores ambientais sobre o indivíduo. Este decorre por meio de trocas recíprocas entre indivíduo e meio, de modo que um influencia o outro dialeticamente no decorrer da vida.

Em face do exposto, ao discutir a aprendizagem na idade escolar, reconhecemos como ela se constitui com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural

3.2 TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL

No item anterior, foi exposta a principal questão formulada por L. S. Vigotski a respeito do desenvolvimento do psiquismo, sendo a educação escolar o *locus* fundamental desse processo.

Para aproximarmos as teorias cunhadas por Vigotski e Davídov, foi necessária a realização de leituras de textos escritos por Vasili Vasilievich Davidov, a partir dos quais constatamos que este era adepto as teorias de Vigotski (2012), A. R. Luria (2012) e A. N. Leontiev (2012), pois V. V. Davidov se apropria das teorias destes autores para desenvolver novas teorias. Neste sentido, Libâneo (2004, p. 11 e 12) relata:

Vasili Vasilievich Davydov nasceu em 1930 e morreu em 1998. Membro da Academia de Ciências Pedagógicas, doutor em psicologia, professor universitário, escreveu vários livros, entre eles: Tipos de generalización en la enseñanza, Problemas de la enseñanza y del desarrollo, La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Pertence à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos, desde os trabalhos do grupo inicial de Vygotsky realizados nas décadas de 1920 e 1930.

Em Libâneo e Freitas (2006), analisa-se que L. S. Vigotski e V. V. Davidov aderem a uma mesma filosofia marxista para seus escritos, o que nos fornece mais um elemento para a compreensão do elo em suas teorias.

Miranda (2016) esclarece sobre o surgimento da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental que, segundo a autora, surgiu entre os anos de 1920 e 1930, quando L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein e seus seguidores, instigados pelas reformas na educação Russa da época, propuseram a investigar, a partir dos princípios do materialismo histórico dialético, a ligação entre o desenvolvimento mental da criança e o sistema de educação, mas foi V. V. Davidov, que, anos depois, propôs-se a desenvolver essa pesquisa. Para a autora, “[...] o elemento nuclear da tese de Davydov está na compreensão de que o ensino e a educação determinam os processos de desenvolvimento mental dos sujeitos, de suas capacidades e qualidades mentais” (MIRANDA, 2016, p. 253).

V. V. Davidov, como foi visto, aprofundou-se principalmente na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, mas não se pode compreender tais fundamentos de forma isolada, pois, como propõe o próprio autor, são conceitos relacionados e

não devem ser analisados separadamente, mas, sim, como uma “célula” inseparável.

Em defesa da explicação da Aprendizagem Desenvolvimental, V. V. Davidov relata que “O desenvolvimento mental de um indivíduo é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos mentais que as ‘servem’ (processos cognitivos, emoções, etc)”⁸ (DAVÍDOV, 1988, p.12, tradução nossa). Assim, o autor afirma que “[...] o estudo da atividade deve ocorrer em íntima conexão com os processos de formação e funcionamento da consciência humana”⁹ (DAVÍDOV, 1988, p. 33, tradução nossa). Para tanto, “O conceito de atividade implica sempre o indivíduo com seus motivos e necessidades e o seu agir de determinado modo no mundo concretamente dado” (PRESTES et al., 2013, p. 50). Em outras palavras, a atividade surge a partir de uma necessidade do sujeito.

Assim, como relata A. N. Leontiev (1978, p. 264, grifos do autor), “[...] Toda a actividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência*”, visto que, para o autor, o homem não nasce prendado pelas aquisições construídas pela sociedade culturalmente e historicamente, mas que ele tem a possibilidade de se apropriar desta cultura, e ainda superá-la. Esse entendimento tem como fundamento as ideias de Engels (1876), ao considerar que, desde o princípio, o homem modifica a natureza em busca de suprir suas necessidades, da mesma forma que vai se adaptando a ela, num processo histórico e dialético, permitindo a ele mesmo sua humanização e desenvolvimento.

Percebe-se, assim, que o homem aprende a ser humano, que se utiliza de instrumentos para suprir suas necessidades, o que nos leva ao encontro da teoria da atividade, porque “[...] O homem, como um ser social, tem muitas necessidades materiais e espirituais”¹⁰ (DAVÍDOV, 1988, p. 44, tradução nossa), ou seja, “A base de todo conhecimento humano é a atividade objeto-prática, produtiva: o trabalho. A análise da origem e do desenvolvimento do pensamento deve começar

⁸ “El desarrollo psíquico del hombre es ante todo el proceso de formación de su actividad, de su conciencia y, claro, de todos los procesos psíquicos (procesos cognoscitivos, emociones, etc.)” (DAVÍDOV, 1988, p.33)

⁹ “[...] el estudio de la actividad debe estar en estrecha relación con la investigación de los procesos de surgimiento y funcionamiento de la conciencia humana” (DAVÍDOV, 1988, p.12).

¹⁰ “El hombre, como ser social, tiene muchas carencias materiales y espirituales” (DAVÍDOV, 1988, p. 44).

esclarecendo as particularidades da atividade laboral humana”¹¹ (DAVÍDOV, 1988, p.115, tradução nossa).

Assim, o conceito de atividade, para essa corrente teórica, é compreendida como ações que o indivíduo tem para suprir as próprias necessidades que, por sua vez, vão modificando sua psique, seu desenvolvimento psíquico, o que torna a Teoria da Atividade intimamente ligada à Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, tendo em vista que é a partir destas ações que o sujeito irá criar condições para o seu desenvolvimento psíquico.

A escola tem um importante papel neste processo, visto que representa um ambiente socialmente organizado para transmitir aos seus alunos os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, com a intenção de promover, nos indivíduos, condições para a aquisição desses. Porém, “O efeito sobre o desenvolvimento educacional não é garantido por qualquer atividade, mas só pela atividade de estudo formativa” (DAVYDOV; MÁRKOVA. 2019, p. 208).

Assim sendo, qual será o papel da educação diante da teoria do desenvolvimento mental do sujeito? De acordo com Davíдов (1988), tanto o ensino quanto a educação influenciam verdadeiramente o desenvolvimento das pessoas, bem como sua estrutura sociopsicológica. Tal aspecto ressalta, cada vez mais, a importância do papel que a educação exerce sobre o indivíduo.

Além de que, para o autor, dentre os fatores que devem ser valorizados no ensino, está a experiência cotidiana vivida pelas pessoas, porém não somente como aproveitamento como “acolhimento”, mas como base para a construção e reestruturação de novos conhecimentos científicos a serem desenvolvidos. Neste pensamento, S. Baránov (apud Davíдов, 1988, p.111, tradução nossa) afirma que por meio da base destas experiências cotidianas que surgem “[...] os primeiros conceitos gramaticais e aritméticas”¹².

Partindo desse princípio, faz-se fundamental o aprofundamento teórico sobre a Teoria da Atividade de Estudo, por considerá-la como teoria central do sistema da Aprendizagem Desenvolvimental (PUENTES, 2019).

¹¹ “La base de todo conocimiento humano es la actividad objetual-práctica, productiva: el trabajo. El análisis del origen y el desarrollo del pensamiento debe comenzar aclarando las particularidades de la actividad laboral humana” (DAVÍDOV, 1988, p.115).

¹² “[...] los primeros conceptos aritméticos y gramaticales” (BARÁNOV apud DAVÍDOV, 1988, p.111).

3.3. APONTAMENTOS SOBRE A ESTRUTURA DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDOS

Anteriormente procuramos demonstrar como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico em idade escolar e como o “bom ensino” transforma a formação das funções psíquicas dos estudantes. E se não há bom ensino, não há aprendizagem? Essa é uma questão bastante instigante, porque depende do que se considera um bom ensino.

Do ponto de vista de uma educação pautada na teoria da aprendizagem reflexo-associativa, o ensino está ancorado nos princípios da associação, reflexo e estímulo-resposta. A esse respeito, V. V. Davidov (2019) faz uma análise esclarecedora, ao referir que durante muitos séculos, os estudiosos que representavam as ciências humanas entendiam que o desenvolvimento psíquico era resultado da associação que o indivíduo fazia, mediante as conexões que estabelecia com a própria vida diária, resultando, assim, no desenvolvimento da consciência e no comportamento de cada um: “Dessa forma, as associações podem ser consideradas como a base da memória e da capacidade de aprender de um ser humano” (DAVIDOV, 2019, p. 268).

Essa teoria pode ser exemplificada pelo behaviorismo que tinha, no princípio do estímulo-resposta, o fio condutor da aprendizagem, ou seja, são as influências externas que determinam a produção das respostas dos indivíduos: “Os behavioristas incluíram nesse esquema de aprendizagem a necessidade de consolidar os resultados dos exercícios” (DAVIDOV, 2019, p. 269). Um outro exemplo é o método de ensino preconizado pelo filósofo alemão, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que sistematizou o modo como se desenvolve o ensino nas escolas tradicionais por meio de cinco passos, assim denominados: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação, constituindo, desta forma, o método expositivo. Saviani (2000), na obra “Escola e Democracia”, faz menção a estes passos, tomando-os como referência para discutir a pedagogia tradicional cujo conhecimento ficava restrito ao pensamento empírico.

Se pudéssemos perguntar aos pensadores dessa teoria se o ensino era “bom”, provavelmente iriam afirmar que sim, pois as associações das ideias levavam aos conceitos e noções dos conteúdos, durante a realização dos exercícios propostos pelo professor: “Dessa forma, de acordo com a teoria reflexo-associativa

da aprendizagem, uma pessoa adquire certos conceitos ao se fundamentar em seus componentes sensórias, assim como na comparação de noções unitárias” (DAVIDOV, 2019, p. 269). Como afirma V. V. Davidov, essa teoria era útil para o modelo de educação na qual se exigia o ensino reprodutivista, mecânico, utilitarista, que resultava em um conhecimento empírico. Para o autor, essa teoria baseava-se meramente em tarefas isoladas e práticas como reproduções da atividade de estudo, tornando-se um ecletismo dos autores que a empregavam.

O confronto com essa teoria fez surgir, na ex-União Soviética, na década de 1950, uma nova teoria da aprendizagem, anunciada por V. V. Davidov (2019) como Teoria da Atividade de Estudo (TAE). Considerada como a atividade principal da criança em idade escolar, a Atividade de Estudo “[...] determina o surgimento das principais neoformações psicológicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento geral dos escolares de menor idade, e a formação do conjunto de sua personalidade”¹³ (DAVÍDOV, 1988, p. 159, tradução nossa).

A Atividade de Estudo materializa-se na formação do pensamento teórico, nas ações mentais como reflexão, análise e planejamento. Ao ser considerada como um sistema didático, a TAE tem “[...] por objetivo a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico” (LONGAREZI, 2020, p.13). Podemos perguntar como essa teoria promove o desenvolvimento do pensamento teórico? O pensamento teórico opera com conceitos pela atividade mental, ou seja, “O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas”¹⁴ (DAVÍDOV, 1988, p. 125, tradução nossa). Isso significa que esta reprodução ocorre no trabalho humano como experimentação objetual que, com o tempo, passa a ser realizada mentalmente em forma de conceito.

Quando nos referimos à Atividade de Estudo que tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico, a assimilação torna-se o principal conteúdo, uma vez que pela assimilação o estudante domina conhecimentos, modos de ação, hábitos que resultam em mudanças psíquicas. Ao alterar o

¹³ “[...] determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad en conjunto” (DAVÍDOV, 1988, p. 159).

¹⁴ “El contenido del pensamiento teórico es la existencia mediatizada, reflejada, esencial. El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objetual-práctica, la reproducción, en ella, de las formas universales de las cosas” (DAVÍDOV, 1988, p. 125).

desenvolvimento psíquico, o estudante adquire possibilidades de assimilar novos conhecimentos e modos de ação ao dominar as experiências sociais: “Nesse sentido, podemos dizer que a assimilação sempre ocorre, desde sua gênese, em atividade conjunta com outra pessoa” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 198).

Os referidos autores citam D. B. Elkonin (1974) para o qual a Atividade de Estudo transforma o aluno e seu psiquismo, quando este assimila conceitos científicos. Para além disso:

[...] A atividade de estudo é, em primeiro lugar, é aquela atividade cujo produto são as transformações que o aluno provoca em si mesmo. Trata-se de uma atividade de autotransformação, pois o produto é a mudança que ocorre no sujeito durante sua implementação esta é sua principal característica (ELKONIN, 1974, p. 45 apud DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 199).

É importante atentar que, para os autores, o estudo não significa domínio dos conhecimentos, mas mudanças no próprio aluno pelo enriquecimento da sua aprendizagem. Para efeito dessa análise, é preciso apontar quais são os componentes da Atividade de Estudo: *necessidades, motivos, tarefas, ações e operações* (DAVÍDOV, 1988).

No Quadro 7, a seguir, sintetizamos os componentes principais que integram a estrutura da Atividade de Estudo para o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante.

Quadro 7 - Estrutura da Atividade de Estudo

ATIVIDADE DE ESTUDO				
Necessidades	Motivos	Tarefa de Estudo	Ações de estudo	Operações
Necessidade de aprender ao ingressar na escola. Surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização da tarefa de estudo	Impulsionam os estudantes a assimilarem os conhecimentos teóricos que lhes é ensinado por meio das tarefas de estudo.	Desenvolvida por meio de “ações de estudo” que promovem as transformações objetivas e mentais realizadas pelo estudante.	São desenvolvidas por “tarefas particulares” objetivadas em operações de estudo correspondentes às condições dadas	Evidenciam o pensamento teórico, a capacidade de análise e síntese, a generalização que são constituídas pelas neoformações psicológicas e sustentam as estruturas intelectuais da criança.

Fonte: pesquisadora (2023).

Para elaboração do Quadro 7, buscamos, em A. N. Leontiev, o sentido de “necessidade” como ponto de partida. Este psicólogo russo considera que tanto os animais como os homens buscam satisfazer suas necessidades para manutenção da vida. Para isso, os animais utilizam os objetos naturais que estão ao seu redor, enquanto “*o homem elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem suas necessidades*”, mas, conforme as necessidades mudam, os objetos também se modificam, tornando-se um constante processo de mudanças “no curso do desenvolvimento histórico-social da humanidade” (LEONTIEV, 2017, p. 43 e 44, grifo do autor).

Quando pensamos na “necessidade” como um componente da estrutura da Atividade de Estudo, compreendemos que a criança tem necessidade de aprender e que, ao ingressar na escola, quer estudar. Nesta composição, V. V. Davidov considera que as primeiras necessidades surgem na idade pré-escolar, entendida como a idade que antecede a escolaridade, no período em que a criança vivencia as brincadeiras e os jogos de papéis, sendo a imaginação o centro da atividade, favorecendo seus interesses cognoscitivos.

Já, na idade escolar, a criança sente “necessidade” de outros conhecimentos além daqueles que vivencia na sua vida cotidiana. Ao ingressar na Atividade de Estudo, a criança passa a ter contato com materiais que satisfaz seu interesse pelo conhecimento: “Esta necessidade surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização, junto com o professor, de ações de aprendizagem mais simples, dirigidas à solução das correspondentes tarefas de estudo”¹⁵ (DAVÍDOV, 1988, p. 178, tradução nossa).

Em função desse interesse nas crianças desenvolvem-se ações que correspondem aos “motivos”. Quando as necessidades se manifestam, apresentam-se os desejos, mas isso ainda não é suficiente para a realização da atividade. É necessário, portanto, um objetivo que estimule o homem a agir refletido em imagens, pensamento, assim surge o “motivo” da atividade.

Na concepção de A. N. Leontiev (2017, p. 45), “Denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada”. Nos exemplos

¹⁵ “Esta necesidad surge en el proceso de asimilación real de los conocimientos teóricos elementales durante la realización conjunta con el maestro de las acciones de estudio más sencillas, dirigidas a la solución de las correspondientes tareas de estudio” (DAVÍDOV, 1988, p. 178).

dados pelo autor existem diferentes tipos de motivos, contudo aqui nos interessa os motivos dirigidos à educação escolar, assim explicitados:

Os motivos do estudo têm uma significação importante. Suponhamos que o motivo principal de estudo de um estudante é preparar-se para sua atividade futura, e um outro motivo é obter boas notas para evitar cenas desagradáveis em casa. No primeiro caso, o estudante procura compreender profundamente o que estuda para conhecer melhor a realidade e a atividade prática. No segundo, a atitude no estudo será puramente formal, e o estudante apenas tentará responder bem as aulas. *Por isso, uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos sérios para o estudo* (LEONTIEV, 2017, p. 47 e 48, grifo nosso).

Assim entendido, para V. V. Davidov (2019), os “motivos” impulsionam os estudantes a assimilarem os conhecimentos teóricos que é ensinado a eles por meio das tarefas de estudo. Na atividade de estudo, a necessidade e o motivo do estudante são educacionais ao manifestar o interesse em ir à escola e adquirir conhecimentos além dos que já possui no seu cotidiano.

Para os autores dessa teoria, o componente mais importante da Atividade de Estudo é a “tarefa de estudo” proposta aos estudantes. Nesta perspectiva, a tarefa exige algumas ações como análise do material em estudo para verificar suas conexões “na construção da abstração e da generalização substantiva”. Uma outra ação se refere à dedução que o estudante faz do material, “[...] a construção de seu ‘núcleo’ e o objeto mental concreto”; e uma terceira ação consiste no domínio pela análise e síntese “do procedimento geral (‘modo geral’) de construção do objeto estudado”¹⁶ (DAVÍDOV, 1988, p. 179, tradução nossa).

Esse movimento com a tarefa de estudo permite ao estudante identificar a gênese do núcleo do material (objeto) estudado, reproduzindo-o mentalmente. Ao assimilar o conhecimento, o estudante faz o movimento do pensamento abstrato ao pensamento concreto ao qual V. V. Davidov denomina microciclos. Esta relação do pensamento será abordada especificamente mais adiante.

Em relação ao núcleo central do objeto estudado, Davidov (1988, p. 183, tradução nossa) assim se expressa:

A orientação dos escolares para a relação universal do objeto integral estudado serve de base para formar neles certo procedimento geral

¹⁶ “[...] la construcción de la abstracción y de la generalización sustanciales; la construcción de su “celula” del objeto mental concreto; el dominio, en este proceso analítico-sintético, del procedimiento general de construcción del objeto estudiado” (DAVÍDOV, 1988, p. 179).

destinado a resolver a tarefa de estudo e assim formar o conceito do 'núcleo' inicial deste objeto. Entretanto, a adequação do 'núcleo' a seu objeto é revelada quando dele se extraem as manifestações particulares do objeto. Relacionando com a tarefa escolar, isto significa deduzir sobre sua base um sistema de diversas tarefas particulares, durante cuja resolução os escolares concretizam o procedimento geral anteriormente encontrado e, com ele, o conceito correspondente (o 'núcleo').¹⁷

Convém, nesse ponto, trazer os estudos de D. B. Elkonin (2019, p. 154), sobre a tarefa de estudo, em que o autor menciona que ela forma, nos estudantes, "modos de ação". E o que são modos de ação? Nas palavras de D. B. Elkonin (2019, p. 154): "Entendemos por modo de ação, uma ação particular com um dado material que se destina à discriminação do mesmo de tal forma que todas as habilidades consequentes são definidas durante a sua execução". Neste caso, o autor cita o exemplo de uma adição cujo resultado seja maior que dez. Refere ele que, ao ajudar a criança a realizar a operação de adicionar, o modo de ação é uma ação particular como no exemplo dado de $7+8$. Nesta operação, a ação da criança é separar o segundo termo 8, em 5 e 3. Separando-o em duas partes, a criança está realizando o modo de ação e, ao compreender esse processo, torna-se mais fácil a assimilação das próximas tarefas.

Ao transferimos esse exemplo para a língua escrita, utilizaremos como referência o texto de V. V. Davidov, publicado na obra *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico* (1988). Para facilitar a compreensão, a leitura será feita pela tradução da obra, realizada pelos professores José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

No capítulo V, intitulado *O desenvolvimento mental de crianças em idade escolar no processo da atividade de estudo*, V. V. Davidov apresenta o trabalho desenvolvido com a língua russa como uma das matérias escolares. Depois de fazer uma crítica ao ensino da ortografia, o autor descreve como foi o ensino a partir dos princípios da Atividade de Estudo. Para isso, estabeleceu-se o objetivo de que as crianças conhecessem os princípios da ortografia russa, como o domínio das

¹⁷ "La orientación de los escolares hacia la relación universal del objeto integral estudiado sirve de base para formar en ellos cierto procedimiento general destinado a resolver la tarea de estudio y así formar el concepto sobre la "celula" inicial de este objeto. Sin embargo, la adecuación de la "celula" a su objeto se descubre cuando de ella se extraen las diversas manifestaciones particulares del objeto. En relación con la tarea escolar esto significa deducir sobre su base un sistema de diferentes tareas particulares, durante cuya resolución los escolares concretizan el procedimiento general anteriormente hallado y, con ello, el concepto correspondiente (la "celula")" (DAVÍDOV, 1988, p. 183).

normas ortográficas e a aplicação das regras de escrita. O princípio fonético foi eleito como a base de raciocínio do ensino da ortografia.

Não conhecemos a língua russa, mas é possível identificar que foram elaboradas tarefas de estudo para que as crianças assimilassem os conceitos. Pela tradução de alguns conceitos, podemos identificar que eles se assemelham à língua portuguesa, tais como fonemas vocálicos e consonantais, vogais e consoantes, morfemas, significantes e significados, a semântica, a escrita alfabética.

Para compreender como esse trabalho foi realizado, utilizaremos exemplos com a língua portuguesa. O trabalho com a língua russa consistia em que o professor conduzisse as crianças para resolverem uma tarefa complexa, ou seja, construir um sistema de signos, correlacionando-os, univocamente, com o sistema de sons diferenciadores de sentido. O resultado foi que “[...] a palavra era compreendida pelas crianças como unidade do idioma cujo significado se transmite por sons distintos de sentido qualitativamente determinados”¹⁸ (DAVÍDOV, 1988, p. 203, tradução nossa).

Na sequência, apresentamos a Figura 3 que esquematiza a palavra escrita a sua forma sonora e seu significado simbólico.

Figura 3 - Representação da palavra, seu significado e a forma sonora



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023).

Esses sons são nomeados, durante a escrita, pelas letras. Essa escrita apresenta-se como um **modelo** da palavra que reflete seu **significado** e a **forma**

¹⁸ “[...] la palabra era comprendida por los niños.] como unidad del idioma cuyo significado se transmite por sonidos diferenciadores de sentido cualitativamente determinados” (DAVÍDOV, 1988, p. 203).

sonora. Nesta concepção, esta é uma tarefa de estudo particular que designa a relação entre a significância e a forma sonora da escrita. Este é somente um exemplo entre tantos que o autor apresenta na obra.

No exemplo do ensino da língua russa, V. V. Davidov (1988) esclarece que as crianças de menor idade desenvolveram algumas competências linguísticas durante as ações realizadas em sala de aula. O trabalho transcorreu por longos anos nas escolas da ex-União Soviética, resultando na assimilação, pelas crianças, do princípio geral da ortografia.

As tarefas de estudo demonstram que o processo de assimilação do conteúdo por parte do estudante exige deles a realização de ações de aprendizagem. A esse respeito, V. V. Davidov (1988, p. 181, tradução nossa) define que a tarefa de estudo é desenvolvida, mediante o cumprimento de seis ações, assim elencadas:

[...] transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em 'forma pura'; construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.¹⁹

Essas “seis ações”, que compõem a Atividade de Estudo, estão internamente ligadas com o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Cada uma delas, é desenvolvida por várias tarefas particulares interconectadas: “A tarefa de estudo compreende a organização de ações e de operações de estudos que conduzem o estudante a assimilar o conhecimento objetivado nos instrumentos e nos fenômenos sociais, transformando-o em subjetividade individual” (SERCONEK, 2018, p. 89).

As “ações de estudo” dos alunos têm início a partir do modelo fornecido pelo professor. Ao acompanhar o modelo, a criança “[...] cria uma visão prévia a respeito de como executar essa ação. Com base nisso, acontece a assimilação que resulta na reprodução da ação. Sem reprodução, a assimilação da ação seria impossível”

¹⁹ “[...] transformación de los datos de la tarea con el fin de poner al descubierto la relación universal del objeto estudiado; modelación de la relación diferenciada en forma objetual, grafica o por medio de letras; transformación del modelo de la relación para estudiar sus propiedades en ‘forma pura’; construcción del sistema de tareas particulares a resolver por un procedimiento general; control sobre el cumplimiento de las acciones anteriores; evaluación de la asimilación del procedimiento general como resultado de la solución de la tarea de estudio dada” (DAVÍDOV, 1988, p. 181).

(ELKONIN, 2019, p. 155). O autor utiliza o mesmo exemplo da decomposição dos números (apresentado anteriormente) na operação da adição para referir que, nesta situação, o principal é que a criança recorra ao modelo para decompor a operação proposta. Mesmo que a decomposição dela não esteja correta, a criança utilizou a base orientadora do modelo.

Para V. V. Davídov (1988, p. 182, tradução nossa), “Os modelos de estudo constituem um elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação”²⁰; eles não servem só para substituir os objetos, mas como forma particular de abstrair as relações representadas naquele objeto. Para o autor, em um primeiro momento, os modelos representam o modo geral e essencial do objeto observado:

Os modelos e as representações a elas vinculadas constituem produtos de uma complexa atividade cognitiva em que se inclui, antes de tudo, a elaboração mental de material sensorial inicial, sua ‘depuração’ de momentos causais, etc. Os modelos são, ao mesmo tempo, os produtos e o meio de realização desta atividade²¹ (DAVÍDOV, 1988, p. 135, tradução nossa).

Considerando que nem todos os modelos promovem a aprendizagem dos estudantes, o autor esclarece que o modelo deve estabelecer a relação universal do objeto, de maneira que ele possa ser analisado em sua essência.

Quando, pelas tarefas e ações de estudo, o estudante já dominou os procedimentos gerais que envolvem o objeto, é necessário verificar a aprendizagem por meio da “ação de controle”. A este respeito, D. B. Elkonin (2019, p. 166) explica que “[...] o mesmo consiste no acompanhamento da coerência da execução das ações”, embora, para isso, ele eleja a concentração como um elemento favorável no controle das ações, que implica diretamente na assimilação do material didático e na habilidade de se concentrar.

²⁰“Los modelos de estudio constituyen el eslabón internamente imprescindible en el proceso de asimilación de los conocimientos teóricos y de los procedimientos generalizados de acción” (DAVÍDOV, 1988, p. 182).

²¹ “Los modelos y las representaciones a ellos vinculadas constituyen productos de una compleja actividad cognoscitiva, la que incluye, ante todo, la elaboración mental de material sensorial inicial, su ‘depuración’ de momentos casuales, etc. Los modelos son los productos y el medio de realización de esta actividad” (DAVÍDOV, 1988, p. 135).

Nesse momento, “[...] o estudante aprende a emitir reações executoras mediante os comandos do professor, que coordena o ensino gradual do conteúdo para que atue de modo a não cometer erros” (SERCONEK, 2018, p. 94). O controle das ações também favorece o estudante a compreender suas deficiências e a melhorar os resultados. A princípio, o professor organiza o controle, porém, aos poucos, os estudantes passam a comparar resultados obtidos com os modelos e verificam o que não acertaram. Para V. V. Davidov (2019, p. 186), “[...] se forma nos escolares o autocontrole do processo de assimilação”, para que eles executem ações mentais.

Por fim, diretamente ligado às ações de controle, há o componente da “avaliação”, cuja ação determina se a tarefa de estudo foi assimilada ou não, no processo das ações de estudo. V. V. Davidov (2019, p. 226) esclarece que a avaliação não se resume ao controle da nota, “[...] mas no exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do modo generalizado de ação e do conceito correspondente), em sua comparação com o objetivo”. Para isso, o estudante deve ter a atenção voltada aos resultados exigidos pela tarefa. Para D. B. Elkonin (2019), é na execução de uma nova tarefa que o estudante avalia se houve assimilação do modo de ação. Se houve assimilação, ele pode avançar para o próximo nível.

No entanto, para V. V. Davidov (1988, p. 216, tradução nossa) se “[...] a avaliação indica a insuficiência do procedimento geral de ação de que a criança dispõe, orienta-a na busca de um novo procedimento geral de solução da tarefa de estudo surgida e não na obtenção de um outro resultado parcial de sua solução”²². Quando o aluno aprende a controlar e a avaliar, está ao mesmo tempo desenvolvendo um processo do pensamento teórico, que é uma operação.

A “operação”, como um componente da estrutura da Atividade de Estudo, envolve as condições da tarefa que a determina em operações mentais. Integram essas operações o pensamento teórico, a capacidade de análise e síntese, a generalização, que são constituídas pelas neoformações psicológicas e sustentam as estruturas intelectuais da criança. No entanto, as operações realizadas mudam diante das condições concretas em que as tarefas de estudo são resolvidas pelos

²² “[...] la evaluación establece la insuficiencia del procedimiento general de la acción de que dispone el niño, lo orienta a la búsqueda de un nuevo procedimiento general de solución de la tarea de estudio surgida y no a la obtención de uno u otro resultado parcial de su solución” (DAVÍDOV, 1988, p. 216).

estudantes, ou seja, “[...] a ação está relacionada à finalidade da tarefa e suas operações, com as condições da tarefa”²³ (DAVÍDOV, 1988, p. 181, tradução nossa).

A respeito desse processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento intelectual, V. V. Davídov (1988, p. 59, tradução nossa) expressou a referida questão da seguinte maneira:

Neste ponto, é importante lembrarmos que a educação e o ensino agem na criança formando nela determinados tipos de atividades e suas capacidades correspondentes. A partir desta visão, é necessário fazer a diferenciação entre os efeitos da assimilação, pela criança, de conceitos isolados no processo de ensino e os efeitos do desenvolvimento mental sobre esta criança. Gostaríamos que o leitor se lembrasse que a atividade caracteriza uma unidade na vida do ser humano que, como parte da estrutura integral, engloba as necessidades percebidas, finalidades, tarefas e operações correspondentes.²⁴

Nessa estrutura, ao resolver a tarefa de estudo, o estudante passa a dominar o modo geral de resolver determinadas tarefas particulares que engloba ações de controle, avaliação e operações. Como resultado, deduz-se a apropriação de reflexão, análise e planejamento, como elementos que compõe o pensamento teórico.

Coerentemente com o que foi exposto até aqui, buscamos representar na figura que segue, sintetizar a estrutura da Atividade de Estudo em um movimento dinâmico, dialético, engendrado por incorporação e superação, os momentos da assimilação do conhecimento pelo estudante. Essa representação da Atividade de Estudo foi incorporada a partir das obras e textos de V. V. Davidov (1982, 1988, 2019), em que buscamos destacar os aportes teóricos e metodológicos desse sistema. A seguir, apresentamos a Figura 4, com as etapas Estrutura da Atividade de Estudo.

²³ “[...] como es sabido, la acción se corresponde con la finalidad de la tarea; sus operaciones, con las condiciones de ésta” (DAVÍDOV, 1988, p. 181).

²⁴ “Además, es importante tener en cuenta que la educación y la enseñanza están orientadas a formar, en los niños, determinados tipos integrales de actividad y las capacidades correspondientes a dichos tipos. Desde este punto de vista, hay que diferenciar los efectos de la asimilación, por el pequeño, de conceptos aislados en el proceso de enseñanza y los efectos del desarrollo psíquico. Recordemos también que la actividad caracteriza una unidad de la vida del hombre que abarca en una estructura integral las correspondientes necesidades, motivos, finalidades, tareas, acciones y operaciones” (DAVÍDOV, 1988, p. 59).

Figura 4 - Estrutura da Atividade de Estudo



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

A literatura aponta que V. V. Davidov superou essa estrutura da Atividade de Estudo e avançou para uma nova abordagem, ao incorporar novos componentes atribuídos por V.V. Repkin (PUENTES, 2019). No entanto, no limite desta pesquisa, iremos nos deter na estrutura aqui apresentada.

Também é preciso esclarecer que, no Sistema Elkonin, Davidov e Repkin, coube a V. V. Repkin a didática da Teoria da Atividade de Estudo que avançou ao abordar sobre esta teoria. Juntamente com N. V. Repkina, o autor explica o ponto de partida da Atividade de Estudo:

Mostrou-se que o ponto de partida da atividade de estudo na AD é a formulação de uma nova tarefa de estudo pelo próprio aluno, com base na necessidade de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente. Assim, o aluno foi considerado não apenas do ponto de vista da capacidade de resolver a tarefa de estudo definida, de forma independente ou com a ajuda de um professor, mas também como fonte de atividade de estudo voltada para sua autotransformação (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 36).

Em pesquisa, Silva (2022, p. 69) observa que, para V. V. Repkin, a Atividade de Estudo é um “[...] fenômeno historicamente determinado e também em desenvolvimento”, ao considerar que as sociedades buscam, permanentemente, a universalização do conhecimento científico. Nesse sentido, pode-se pensar que a Atividade de Estudo cumpre uma função social, quando procura incluir novos indivíduos no processo de desenvolvimento de suas capacidades psíquicas.

Assim, nas palavras de V. V. Repkin (2020, p. 316), “[...] o desenvolvimento do conhecimento científico implica em inevitavelmente uma reestruturação da Atividade de Estudo. Caso contrário, ela deixará de cumprir sua função social”. Para V. V. Repkin (2020), a estrutura da AE deve estar organizada de forma que todos os elementos que a constituam estejam interligados e relacionados, compondo um todo, possibilitando, ao estudante, a compreensão do objeto ou fenômeno do estudo.

De acordo com os pressupostos elencados nesta pesquisa, a formação do sujeito em sua totalidade, tanto quanto ao ensino, quanto à aprendizagem devem considerar conhecimentos não só dos processos que permitem que o aluno se desenvolva, mas também dos aspectos de sua personalidade e de suas relações com a realidade.

Diante dessas constatações, ressaltamos que a educação escolar, ao gerar desenvolvimento pela apropriação do conhecimento, possibilita transformar o percurso da formação humana, uma vez que a atividade foi constituída por sujeitos particulares, mas que se consolidou na perspectiva da totalidade.

3.4 REFLEXÕES DA ASCENSÃO DO ABSTRATO AO CONCRETO MEDIADA PELA ATIVIDADE DE ESTUDO

Como já se evidenciou nas nossas análises até esse momento, a aprendizagem e o desenvolvimento, mediados pela Atividade de Estudo, tem como princípio o desenvolvimento do pensamento intelectual dos estudantes em idade escolar. No entanto, como discutido na segunda seção, o ensino escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente na área de língua portuguesa, tem revelado resultados insatisfatórios por meio das avaliações nacionais, realizadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Na perspectiva teórica ora adotada, analisamos que tais resultados emergem do tipo de pensamento hegemônico desenvolvido nos estudantes, qual seja, o predomínio do pensamento empírico, de maneira que:

Certos princípios didáticos, métodos de estruturação das disciplinas e procedimentos metodológicos particulares são fundamentados sobre a teoria empírica da generalização aceita pela psicologia pedagógica tradicional. Surge a pergunta de como o emprego desta teoria se reflete nos resultados do ensino escolar e nas peculiaridades da atividade mental das crianças que estudam segundo os programas geralmente aceitos (DAVYDOV, 1982, p. 124, tradução nossa)²⁵

As análises aqui abordadas e proferidas pelo autor evidenciam que esse tipo de pensamento atrelado às disciplinas escolares determinam que os conhecimentos, atitudes e hábitos assimilados pelos estudantes demonstram que as tarefas resolvidas ficam no campo dos traços externos da classificação dos objetos e fenômenos, sem identificar sua essência.

Para que se tenha uma ideia das particularidades do pensamento empírico, Aquino e Rodrigues (2019) elaboraram um quadro em que isso fica explícito. Vamos elencar algumas dessas particularidades para esclarecer que características do pensamento empírico a educação escolar tem formado nos estudantes. Para os autores, esse pensamento tem origem nas representações mentais que se formam durante a atividade prática do homem, em uma relação direta com a atividade material, constituindo um conhecimento imediato da realidade em que expressa seu caráter externo e imediato do objeto. Desta forma, baseado em representação, esse pensamento pode interpretar, fazer alguns cálculos, separar e classificar objetos, descrevendo-os verbalmente como resultado das observações feitas. Entretanto, essa captação fica restrita aos aspectos externos.

Com o pressuposto de que essa realidade é evidente e indiscutível em relação ao pensamento empírico, é preciso considerar que esse tipo de pensamento pode deixar de ser empírico e chegar ao nível teórico, a exemplo do que pode ser observado com base nos resultados obtidos pelas pesquisas de Davídov (1988, p. 245, grifos nosso, tradução nossa), ao afirmar que:

²⁵ "[...] ciertos principios didáticos, métodos de estructuración de las disciplinas y procedimientos metodológicos particulares descansan sobre la teoría empírica de la generalización aceptada en la psicología pedagógica tradicional. Surge la pregunta de cómo el empleo de esta teoría se refleja en los resultados de la enseñanza escolar misma y en las peculiaridades de la actividad mental de los niños que estudian siguiendo los programas generalmente aceptados."

Os vários anos de ensino experimental conduzidos por nossa equipe de pesquisa têm demonstrado que: o cumprimento sistemático, pelos escolares, **da atividade de estudo, favorece o desenvolvimento das bases da consciência e pensamento teórico** em maior medida do que o sistema vigente na escola elementar, de organização do processo didático-pedagógico, no qual não estão suficientemente representados alguns componentes da atividade de estudo.²⁶

Para organizar o ensino que seja promotor do pensamento teórico, é necessário que algumas particularidades sejam estabelecidas nesse processo. Com base mais uma vez no quadro elaborado por Aquino e Rodrigues (2019), apresentaremos algumas dessas particularidades que são fundamentais ao desenvolvimento mental como: de que o conhecimento teórico, assim como o empírico, também se origina na atividade prática dos homens; este pensamento mediatizado pela prática reflete sua essência pelo conceito apropriado no objeto ou fenômeno; ao operar com conceitos, o pensamento teórico manifesta, pelo movimento, o científico contido no objeto, captando suas conexões internas; as conexões entre singular e universal integram-se em uma unidade imediata; e “Os conhecimentos teóricos fixam-se com o auxílio de meios simbólicos e semióticos (linguagens), conceitos” (AQUINO; RODRIGUES, 2019, p. 287).

Cabe assinalar que as particularidades do pensamento empírico têm seu lugar na prática social do homem, em que existem processos de abstração e generalização, porém, na educação escolar, a ênfase está no pensamento teórico, na formação de conceitos:

O *conceito* intervém aqui como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a *generalização e a essência* do movimento do objeto material. O conceito aparece ao mesmo tempo como forma de reflexo do objeto material, e como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular **operação da mente**. O primeiro momento permite o homem tomar consciência no processo do pensamento de que independentemente do mesmo existe o objeto, dado como premissa da atividade (DAVÝDOV, 1982, p. 300 e 301, grifos do autor, tradução nossa).²⁷

²⁶ “La puesta en práctica de la enseñanza experimental, que nuestro colectivo de investigación realizó durante muchos años, mostró lo siguiente: el cumplimiento sistemático, por los escolares de menor edad, de la actividad de estudio desplegada favorece el desarrollo de las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos en mayor medida que el sistema, vigente en la escuela primaria, de organización del proceso didáctico-educativo, en el cual no están suficientemente representados algunos componentes de la actividad de estudio” (DAVÍDOV, 1988, p. 245).

²⁷ “El *concepto* interviene aquí como forma de la actividad mental mediante la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus conexiones, que reflejan en su unidad *la generalidad y la*

Outro aspecto a se considerar é que, nesse movimento de operações mentais, as imagens empíricas vão se transformando, mediadas pelos instrumentos e signos, em especial pela linguagem, que permite a manifestação da capacidade reflexiva, dando origem ao pensamento.

A modificação do pensamento empírico em pensamento teórico não significa a substituição de um pensamento pelo outro, pois ambos seguem caminhos diferentes, mas entre os dois se estabelece um paralelismo, pois, entre as particularidades já citadas acima, podemos distinguir que enquanto o pensamento empírico cataloga, compara, classifica objetos e fenômenos pela sua aparência externa, o pensamento teórico busca sua essência, ou seja, busca conhecer suas conexões internas, estabelecendo mentalmente a relação entre o universal e o particular, em um sistema de conceitos (RESENDE, 2019).

Vamos exemplificar por meio do conceito de ortografia, abordado por Davidov (1988) no ensino da língua russa, que trazia muitos equívocos no ensino das crianças inseridas nos Anos Iniciais, por isso era necessário o desenvolvimento de habilidades que ajudassem a evitar a grafia incorreta das palavras. Para que as crianças tomassem consciência das regularidades da ortografia russa, do caráter sistêmico de conceitos e regras, foi preciso conhecer os princípios ortográficos, começando pelo princípio fonêmico, o qual tem como base a relação biunívoca entre **grafema** (letra ou combinação de letras) e **fonema**²⁸. Vale lembrar também que nem sempre a relação biunívoca é o princípio mais apropriado para o ensino da ortografia.

Para superar essa deficiência, V.V. Davidov (1988, p. 200, grifo nosso, tradução nossa) e sua equipe de trabalho, chegaram à seguinte conclusão:

esencia del movimiento del objeto material. El concepto aparece a la vez como forma de reflejo del objeto material, y como medio de su reproducción mental, de su estructura, o sea, como singular operación mental. El primer momento le permite al hombre tomar conciencia en el proceso del pensamiento de que independientemente del mismo existe el objeto, dado como premisa de la actividad" (DAVÝDOV, 1982, p. 300 e 301).

²⁸ "O fonema é uma unidade na estrutura sonora de uma língua, cuja função é indicar a identidade e a diferença entre suas unidades de significado (morfemas) e que são concretizadas não em um só som (ou "tipo de som"), mas em um sistema sucessivo de sons. Dependendo das posições dos fonemas em uma palavra, suas formas sonoras podem coincidir (a posição fraca – posição onde os fonemas são neutralizados) ou serem contrários (a posição forte – posição onde os fonemas são diferenciados ao máximo). O fonema é designado por uma letra de acordo com o som que representa o fonema na posição forte" (DAVYDOV, 1988, p. 195).

A utilização do princípio fonético no ensino do idioma russo permite formar nos escolares de menor idade o conceito de fonema, e logo pode servir de fundamento único para ensinar às crianças **o modo geral**, de diferenciação e escrita de todos os padrões ortográficos assimilados na escola primária.²⁹

O autor esclarece que, dessa forma, o professor demonstrou para as crianças as regras que existiam entre a fala e a escrita, possibilitando que elas assimilassem “[...] os conceitos, habilidades e hábitos indicados no desempenho da aprendizagem, na resolução de uma série de tarefas de aprendizagem”³⁰ (DAVÍDOV, 1988, p. 201, tradução nossa). O autor ainda registra que, nas aulas experimentais, enquanto as crianças resolviam as tarefas, elas conseguiram identificar que a letra se tornara um instrumento da escrita enquanto morfema, sua forma fonêmica e os sons da fala:

O resultado foi que as crianças começaram a entender que a letra não representa o próprio som, mas sim uma série de sons em posições sucessivas (fonemas) dependentes de uma determinada posição. Nesta compreensão se refletem as peculiaridades do princípio fonético na escrita russa³¹ (DAVÍDOV, 1988, p. 205, tradução nossa).

Os anos de experimentos com o programa de ensino da ortografia deram às crianças a assimilação dos padrões ortográficos para a escrita correta da língua russa. Todo o experimento é relatado por V. V. Davidov, permitindo ao leitor compreender como o trabalho com a estrutura da Atividade de Estudo desenvolveu, nas crianças, princípios, regras e características da ortografia da língua russa.

A formação desse conceito, bem como de todos os conceitos escolares, como constructo do pensamento teórico, leva-nos a considerar como esse movimento pode ser analisado pela essência do método que define a ascensão do abstrato ao concreto. Enquanto real concreto, podemos remeter às mesmas particularidades do pensamento empírico já abordadas anteriormente, ou seja, fica restrito às formas da contemplação, da representação externas do objeto ou fenômeno.

²⁹ “La utilización del principio fonemático en la enseñanza del idioma ruso permite formar en los escolares de menor edad el concepto d fonema, el que luego puede servir de fundamento único para enseñar a los niños el procedimiento general de diferenciación y escritura de todos los ortogramas a asimilar en la escuela primaria” (DAVÍDOV, 1988, p. 200).

³⁰ “[...] los conceptos y hábitos señalados se realizó en el proceso de cumplimiento de la actividad de estudio, de solución de las tareas de estudio” (DAVÍDOV, 1988, p. 201).

³¹ “Como resultado, los niños comienzan a comprender que la letra no designa un sonido por si mismo, sino una serie de sonidos que se suceden posicionalmente (fonema), dependientes de una posición determinada. En esta comprensión se reflejan las peculiaridades del principio fonemático en la escritura rusa” (DAVÍDOV, 1988, p. 205).

Sem desconsiderar o real concreto como ponto de partida, no movimento da dialética é preciso começar pelo abstrato, pois é ele que reproduz o concreto no pensamento. No entanto, V. V. Davídov (1988) enfatiza que não é qualquer abstração que desenvolve o pensamento concreto; para isso, são necessárias abstrações que promovam conexões internas dos sistemas. E como fazer isto? Como processo mental, a abstração capta a realidade material empírica que está em permanente mudança.

Para estabelecer conexões e reproduzir o concreto, V. V. Davídov (1982 apud SOUZA; FEROLA; COELHO, 2019) elenca algumas características capazes de promover a ascensão do pensamento abstrato ao concreto, tais como: a abstração precisa indicar em que condições os objetos ou fenômenos aparecem na realidade concreta, ou seja, diferente do pensamento empírico; neste caso a abstração possibilita a reprodução mental em que se manifesta as qualidades essenciais do objeto ou fenômeno em que “[...] fica evidente que o ponto de partida que permite o movimento da ascensão do abstrato ao concreto não está na realidade material e objetiva observável” (SOUZA; FEROLA; COELHO, 2019, p. 405).

Uma outra característica é o domínio da essência do objeto ou fenômeno em análise, que já pressupõe a existência de um conceito, cujas qualidades são consideradas “[...] como ponto de partida do pensamento que, a partir desse elemento mais simples e geral, busca a compreensão da multiplicidade complexa das manifestações particulares de dado objeto ou fenômeno observado” (SOUZA; FEROLA; COELHO, 2019, p. 406). Neste movimento, o domínio da essência do objeto ou fenômeno revela suas contradições e domínio do conceito.

Para os autores, V. V. Davidov apresenta outra característica como exigência do movimento do abstrato ao concreto, na qual é necessário o domínio geral “[...] dos elementos gerais que compõe a totalidade dos casos particulares” (SOUZA; FEROLA; COELHO, 2019, p. 407), caracterizando, assim, a generalização, não pelo domínio externo, mas pelo domínio das relações essenciais internas dos objetos ou fenômenos:

Assim, a essência é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo. Trata-se de conexões objetivas, as que em sua dissociação e manifestação asseguram a unidade dos aspectos do todo, isto é, dão ao objeto um

caráter concreto. Neste sentido, a essência é a determinação universal do objeto³² (DAVÍDOV, 1988, p. 147, tradução nossa).

No processo de se apropriar da essência, do movimento concreto, ocorre a síntese e a análise em que as contradições são reveladas e o pensamento teórico se realiza:

Estas formas de pensamento (analítica e sintética) encontram-se em unidade no processo de solução das tarefas cognitivas. Por exemplo, na mesma ascensão do abstrato ao concreto (síntese) ocorre permanentemente a análise, em cujo processo se separam as abstrações indispensáveis para o posterior movimento do pensamento para o concreto³³ (DAVÍDOV, 1988, p. 150, tradução nossa).

Pode-se dizer que o pensamento teórico eleva as estruturas mentais e desenvolve os conceitos que, num primeiro momento, apresentam-se de maneira empírica, e no processo de educação escolar se transformam em conceitos científicos. Portanto, o pensamento teórico realiza-se nestas duas formas fundamentais de abstração, ou seja, de abstração substancial geneticamente inicial (ocorrida na redução) e de abstração substancial teórica (ocorrida na ascensão):

Como ponto de partida, o **concreto** (prática) tem um caráter obscuro, desordenado, desconexo, superficial; guarda em si o essencial e o acessório, o universal e o singular, o necessário e o prescindível, que precisam ser desvelados sob a orientação do professor. [...] Como ponto de chegada (que pode ser temporário), por meio de novas e constantes abstrações, o **concreto (prática)** passa a ter um caráter ordenado, integrado, conexo, amplo, multilateral. Nesse segundo movimento, o pensamento ascende do abstrato ao concreto (SERCONEK, 2018, p. 106, grifos do autor).

Nessas formas de pensamento, empírica e teórica, a abstração inicial conserva sua especificidade como relação particular, porém, ao estabelecer as conexões com essas particularidades, descobrem-se as inter-relações entre o

³² “Así pues, la esencia es la conexión interna que, como fuente única, como base genética, determina todas las otras especificidades particulares del todo. Se trata de enlaces objetivos, los que en su desmembración y manifestación aseguran la unidad de los aspectos del todo, es decir, dan al objeto un carácter concreto. En este sentido, la esencia es la determinación universal del objeto” (DAVÍDOV, 1988, p. 147).

³³ “Estas formas de pensamiento (analítica y sintética) se encuentran en unidad en el proceso de solución de las tareas cognitivas. Por ejemplo, en la misma ascensión de lo abstracto a lo concreto (síntesis) tiene lugar permanentemente el análisis en cuyo proceso se separan las abstracciones indispensables para el posterior movimiento del pensamiento hacia lo concreto” (DAVÍDOV, 1988, p. 150).

universal com o particular e o singular. V. V. Davídov (1988) denominou a esse processo generalização substantiva, que significa a análise do objeto ou fenômeno e sua relação genética com o universal, com base nas suas características internas. Tanto a abstração como a generalização são expressas no conceito teórico por meio do seu conteúdo que:

[...] aparece como reflexo dos processos de desenvolvimento, da relação entre o universal e o singular, da essência e os fenômenos; por sua forma aparece como procedimento da dedução do singular a partir do universal, como procedimento de ascensão do abstrato ao concreto³⁴ (DAVÍDOV, 1988, p. 152, tradução nossa).

Com base nas premissas de V. V. Davídov (1987, p. 150 e 154, tradução nossa), é preciso definir princípios didáticos que possam desenvolver o pensamento teórico dos estudantes, tais como: a) *princípio de caráter científico*, ligado às mudanças de pensamento desde os Anos Iniciais, baseando-se no pensamento teórico: “A elaboração de novas orientações é a principal tarefa da didática e da psicologia contemporânea”³⁵; b) *princípio da educação que desenvolve*, refere-se à apropriação de conteúdos por meio de ações, “arrastando consigo’ o desenvolvimento e criando nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico”³⁶, para outras etapas da educação escolar; c) *princípio da atividade*, aborda a estrutura da atividade de estudo, suas tarefas, ações, opondo-se ao ensino de caráter empírico, centrado no cotidiano, evidenciando o ensino que transforma os objetos, graças às práticas escolares. Como resultado, “Os ‘conhecimentos’ adquiridos no processo da atividade em forma de verdadeiros conceitos científicos refletem, em essência, as qualidades internas dos objetos e garantem que o indivíduo se oriente por ele durante a solução das tarefas práticas³⁷”; d) *princípio do caráter objetal*, determina que os modelos fornecidos aos

³⁴ “[...] aparece como reflejo de los procesos de desarrollo, de la relación entre lo universal y lo singular, de la esencia y los fenómenos; por su forma aparece como procedimiento de la deducción de lo singular a partir de lo universal, como procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto” (DAVÍDOV, 1988, p. 152).

³⁵ “La elaboración de nuevas orientaciones es la principal tarea de la didáctica y la psicología contemporáneas” (DAVÍDOV, 1988, p. 150).

³⁶ “[...] arrastrar consigo al desarrollo y crear en los niños las condiciones y premisas del desarrollo psíquico” (DAVÍDOV, 1988, p. 151).

³⁷ “[...] los conocimientos y su aplicación. Los “conocimientos” adquiridos en el proceso de la actividad en forma de verdaderos conceptos científicos reflejan, en esencia, las cualidades internas de los objetos y garantizan que el individuo se oriente por ellos durante la solución de tareas prácticas” (DAVÍDOV, 1988, p. 151).

estudantes, sejam eles materiais, gráficos ou verbais, são mediados pelas ações concretas do modelo permitindo “que os alunos descubram o conteúdo geral de um certo conceito como base para a ulterior identificação de suas manifestações particulares”.³⁸

Tais princípios foram determinantes para V. V. Davidov organizar o sistema de ensino por meio da Atividade de Estudo em que os estudantes são colocados em movimento de aprendizagem. Do ponto de vista da análise de Souza; Ferola e Coelho (2019, p. 411), observa-se que:

É por meio da atividade de estudo que se inicia pelas crianças a assimilação dos primeiros fundamentos das formas de consciência social e formações espirituais, isto é, a ciência, a arte, a moral, o que está diretamente ligado ao desenvolvimento da consciência, e o pensamento teórico das pessoas.

Dessa forma, os experimentos realizados por V. V. Davidov e seus colaboradores demonstraram que os estudantes incluídos no sistema de ensino em questão chegaram, por via da generalização teórica, à apropriação autônoma das tarefas de estudo. Para o autor, o pensamento organizado supre os indivíduos com o conhecimento historicamente formado de essências das esferas do mundo real.

Após examinarmos a ascensão do pensamento abstrato ao concreto, que resulta de grande importância para a organização do ensino, na próxima seção passaremos a analisar como o ensino da estrutura semântica das palavras com acento gráfico pode constituir um novo modo de atividade de ações mentais implementadas no processo de reflexão, análise e planejamento.

³⁸ “[...] que los alumnos descubran el contenido general de un cierto concepto como base para la ulterior identificación de sus manifestaciones particulares” (DAVÍDOV, 1988, p. 152).

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Nessa seção, nosso foco consiste em evidenciar as manifestações da organização do ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a respeito da acentuação gráfica. No primeiro momento, analisaremos as situações de ensino e aprendizagem da acentuação gráfica, identificada na BNCC (2017) como objeto de conhecimento do 3º ao 5º ano.

Considerada como prática da linguagem na área da análise linguística, o conhecimento das diversas acentuações deve ser aplicado em atividades que desenvolvam diferentes habilidades, conforme Quadro 3 (P. 40). Em seguida, pela perspectiva da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, apresentamos considerações do ensino da acentuação gráfica na perspectiva da Atividade de Estudo.

4.1 O CONTEÚDO CURRICULAR DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA PROPOSTO NA BNCC

Sabemos que na BNCC a proposta de educação está direcionada para o foco das competências e habilidades, secundarizando os conteúdos artísticos, filosóficos, científicos, fundamentais para a formação crítica dos alunos, no sentido de tomar consciência das mazelas sociais e do interesse do capital. Vale destacar que, em nenhum momento, o objetivo da BNCC consiste em proporcionar o desenvolvimento psíquico dos estudantes, bem como o pensamento teórico, mas fortalecer o pensamento empírico.

Como já discutido sobre a escola de Jules Ferry, também em V. V. Davídov (2019), encontramos relatos que seguem o mesmo viés de Foucambert (2010), ou seja, V. V. Davídov volta um pouco no tempo e se refere a uma dualidade no ensino, uma escola denominada “ginásio”: uma escola para pessoas com grande poder aquisitivo, onde os estudantes leem livros e produzem conhecimentos acerca dos assuntos; e outra escola a que ele nomeia “a escola de massas”: uma escola para os menos favorecidos, a classe trabalhadora, na qual os estudantes aprendem operações básicas como ler, escrever e contar: “Acontece que para os alunos

apreenderem essas habilidades culturais simples basta confiar na teoria tradicional do ensino, pois a base dessas habilidades culturais é a experiência das pessoas e das crianças” (DAVIDOV, 2019, p. 253).

De acordo com o que é relatado por Foucambert (2010) e por V. V. Davidov (2019), podemos dizer que a escola dualista nunca deixou de existir; no mundo capitalista, sempre existirá a escola dos filhos da elite e a escola dos filhos dos trabalhadores. O ensino para a classe trabalhadora é organizado a partir de informações sobre os conteúdos aplicáveis no seu cotidiano. Para exemplificar, analisamos o conteúdo de acentuação gráfica, do quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental elencado, pela BNCC apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Conteúdo da Acentuação Gráfica na BNCC

Prática de Linguagem	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s),

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Como conteúdo da disciplina de língua portuguesa, ele está elencado como prática de linguagem: análise linguística/semiótica (Ortografização), tendo como objeto de conhecimento a *construção do sistema alfabético e da ortografia* e, em habilidade: (EF04LP04) *usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s)*.

Nesse processo, esse conteúdo tem como objetivo desenvolver a habilidade de usar acentos em palavras, com algumas terminações específicas. Como mostrado na segunda seção, o ensino das acentuações subdivide-se em três anos: no terceiro, quarto e quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O documento organiza uma série de divisões no ensino das acentuações entre essas três etapas, o que demonstra a fragmentação do conteúdo organizado a partir da lógica-formal.

Para compreendermos o encaminhamento didático realizado no processo de ensino e aprendizagem sobre a acentuação gráfica que ocorre nas instituições de educação, selecionamos uma turma do quarto ano de uma escola, situada no noroeste do Paraná, onde fizemos algumas observações e intervenções pontuais com o intuito de analisar o domínio dos estudantes sobre o referido conteúdo. A turma selecionada é do período matutino e possui vinte e cinco estudantes, sendo oito meninas e dezessete meninos.

Após algumas observações do trabalho em sala de aula, propomos, aos estudantes, situações para averiguar o que sabiam sobre a acentuação gráfica. Inicialmente aplicamos uma sondagem por meio de um ditado de frases. As frases ditadas foram:

1 *Minha avó deu um nó no tênis do meu avô.*

2 *João bateu o pé no portão quando foi pegar o lápis.*

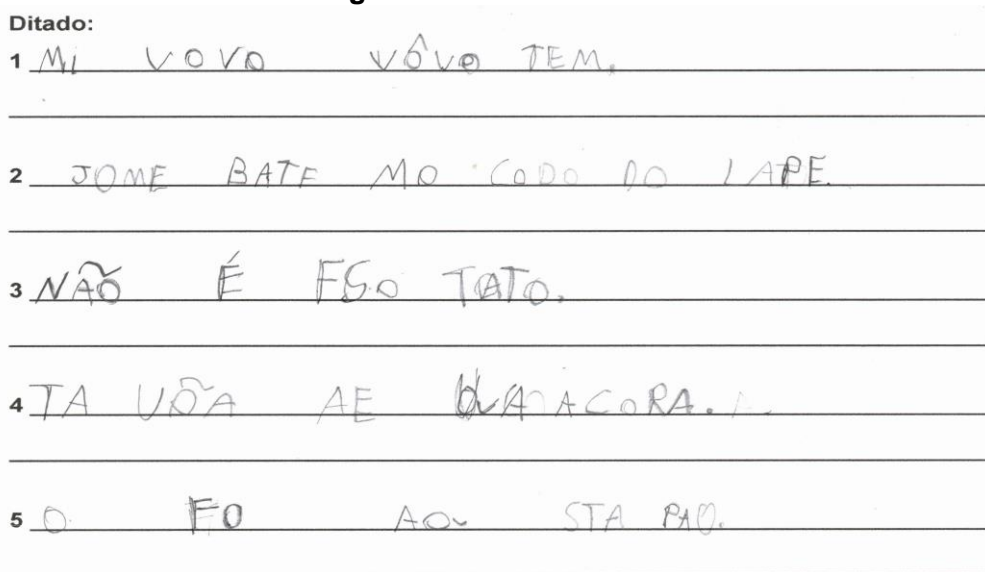
3 *Não é fácil encontrar produtos grátis.*

4 *Este vírus pode causar problemas ao coração.*

5 *Os órfãos querem ver o álbum de chapéus.*

Apresentamos, a seguir, na Figura 5, 6, 7 e 8, alguns dos ditados realizados pelos estudantes:

Figura 5 - Ditado de frases



Fonte: da pesquisadora (2022).

Figura 6 - Ditado de frases

Ditado:

- 1 Minha avó deu um maquiagem de me avó
- 2 João pediu a pé no portão quando foi pegar a lápis
- 3 Não é fácil encontrar produtos grátis
- 4 Este vírus pode causar problemas no coração
- 5 Os alunos querem ser o melhor de classe

Fonte: da pesquisadora (2022).

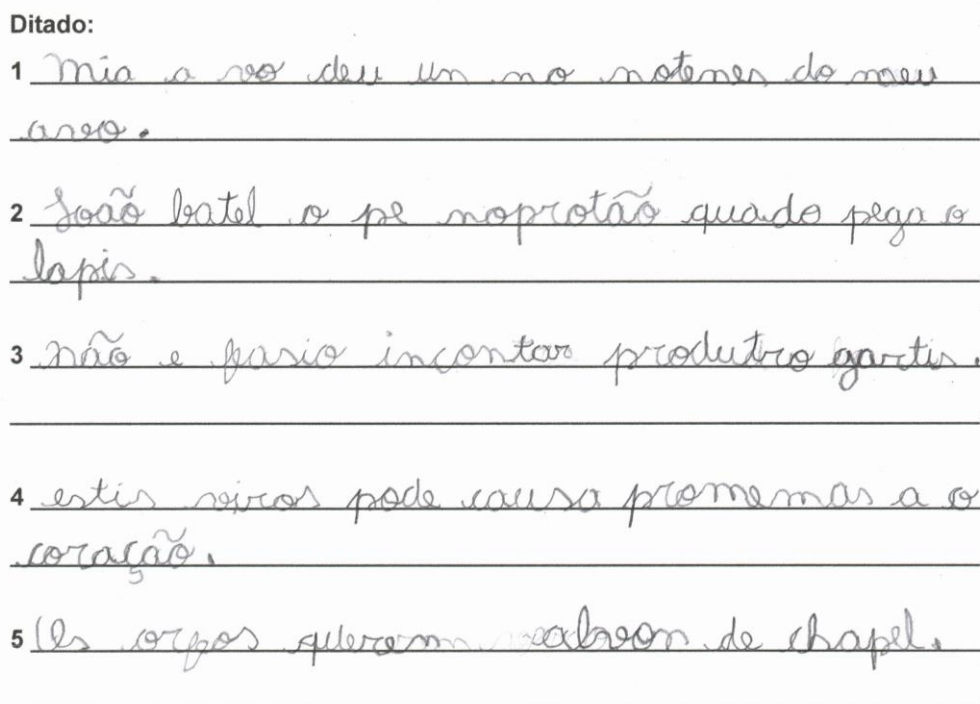
Figura 7 - Ditado de frases

Ditado:

- 1 Minha avó deu um maquiagem de me avó.
- 2 João pediu a pé no portão quando foi pegar a lápis
- 3 Não é fácil encontrar produtos grátis
- 4 Este vírus pode causar problemas no coração
- 5 Os alunos querem ser o melhor de classe

Fonte: da pesquisadora (2022).

Figura 8 - Ditado de frases



Fonte: da pesquisadora (2022).

Após a aplicação e análise da escrita dos estudantes, observamos que eles não dominam a acentuação de palavras simples do cotidiano, mas que reconhecem algumas acentuações como o agudo, circunflexo e o sinal de nasalização, embora já tenham estudado no ano anterior acentuações e no ano atual também.

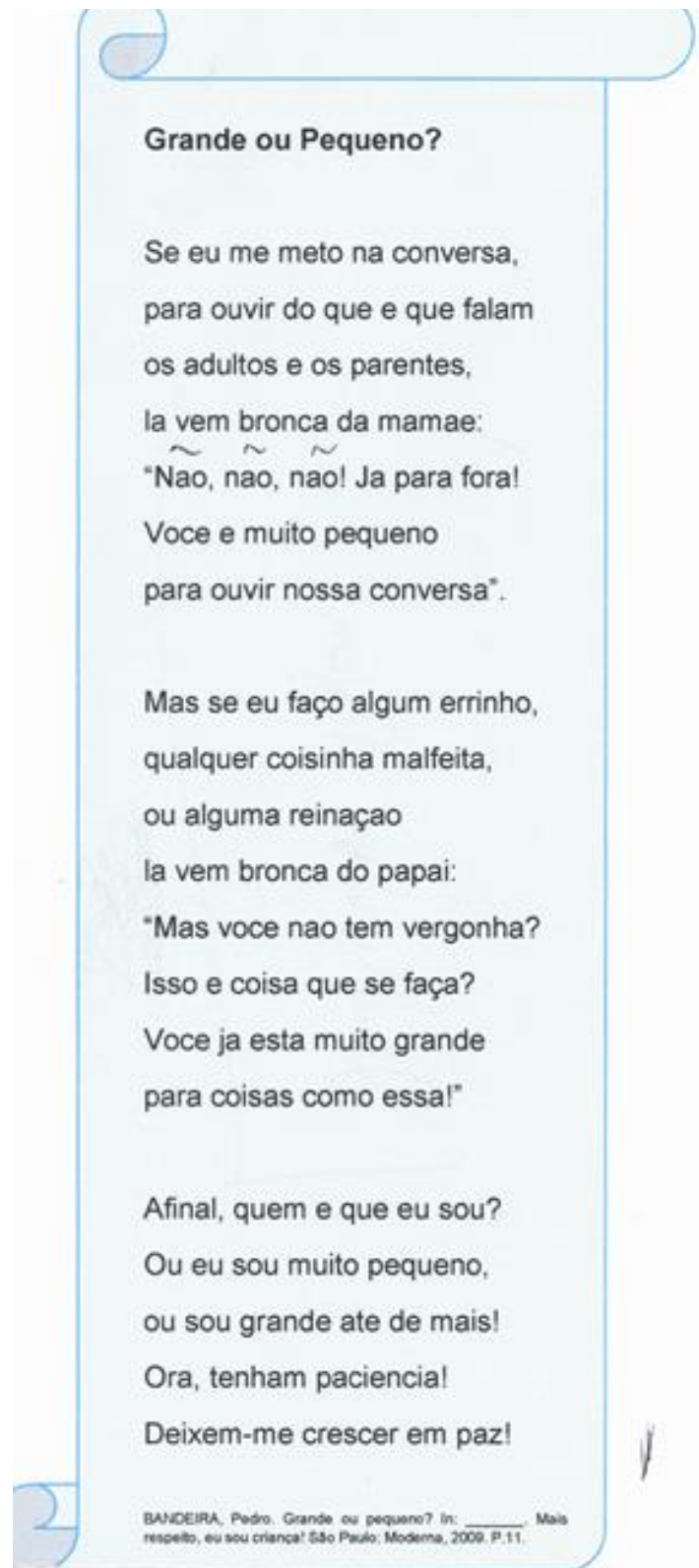
Enfatizamos aqui que o ditado foi utilizado com o intuito de verificar o domínio dos estudantes quanto a acentuação das palavras levando em consideração a representação gráfica das palavras e principalmente a simbologia que elas carregam em sua escrita e não a fonologia representada por meio dos sons, uma vez que “Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra.” (Vygotsky, p. 199, 1979).

Em seguida, entregamos aos estudantes um poema sem acentuação, para averiguar se eles conseguiam observar as palavras que estavam escritas incorretamente devido à falta de acentuação. Entregamos o poema “Grande ou pequeno”, um para cada estudante, e realizamos a leitura conjunta com a turma. Depois, solicitamos que verificassem quais palavras deveriam ser acentuadas corretamente.

Como resultado, houve um estudante que utilizou uma quantidade maior de acentos, em contraste com alguns estudantes que não utilizaram nenhum acento;

porém, de modo geral, as atividades com o poema ficaram, em sua maioria, semelhantes aos da imagem abaixo (Figura 9), demonstrando que a percepção dos estudantes se voltou para a acentuação do som forte do /ão/.

Figura 9 - Poema para pontuação



Fonte: da pesquisadora (2022).

Como temos observado na BNCC, a aprendizagem será por meio de “decorar” o final de palavras ou até mesmo a posição silábica, como mostra a tabela

apresentada na seção dois. No Quadro 3 (P. 40), constam as habilidades que devem ser desenvolvidas sobre a acentuação das palavras, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com relação a “práticas de linguagem”, a ênfase está centrada na *Análise linguística/semiótica – ortografização*; sobre os “objetos de conhecimento”, o foco é o *Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/acentuação*. Estas práticas têm como ponto central o desenvolvimento de habilidades que, no caso da turma do 4º ano, aqui em análise, é saber “*Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s)*”.

Isso posto, entendemos que a acentuação deverá ser trabalhada com os estudantes para que eles desenvolvam a habilidade de usar os acentos em determinadas palavras, identificando sua necessidade, de acordo com a classificação ou seu final. Em nenhum momento encontramos na Base Nacional Comum Curricular qualquer preocupação em acentuar as palavras, observando as suas origens, seu significado ou até mesmo sua função social.

De acordo com Bajard (2021), o que causa o fracasso tanto da alfabetização quanto da ortografia é exatamente esse grande equívoco em ensinar, sem conduzir à função simbólica que apresenta, como no caso da alfabetização em que se aprende, simplesmente, a correspondência entre sons e letras, mas se esquecem dos significados simbólicos.

Essa mesma situação pode ser observada com a acentuação, aprendem-se a regras de ortografia, mas se esquecem do significado dessas palavras, como nas situações apresentadas acima. No caso apresentado no ditado, a não utilização correta dos acentos pode comprometer a compreensão da escrita ou até mesmo gerar ambiguidade como nas palavras /avô/ e /avó/, duas palavras com o mesmo grafema, mas que possuem seu fonema alterado, devido à utilização do acento agudo ou circunflexo, podendo representar, neste caso, pessoas diferentes. Assim como acontece em inúmeras palavras como: /forro/ e /forró/, /baba/ e /babá/, /sabia/ e /sabiá/, dentre outras, que têm sua representação simbólica totalmente alterada pelo acento.

A forma como a BNCC impõe a aquisição da acentuação nos remete a uma forma mecanizada na inserção do acento, uma aprendizagem totalmente empírica, sem condição de desenvolvimento do pensamento teórico e/ou ascensão do abstrato ao concreto. Para Davídov (1988, p.143, tradução nossa), o concreto seria

“certo todo desenvolvido, a inter-relação, a unidade de diferentes aspectos” e “o abstrato é simples, privado de diferenças, não desenvolvido”.³⁹

Partindo do entendimento da análise dessas palavras, evidencia-se que o concreto é realmente uma ascensão do pensamento abstrato; isso fica ainda mais contundente, quando recorremos às ponderações de Karl Marx (2008), a base para os estudos de Davidov:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258 e 259).

Assim, compreende-se que, para a referida corrente filosófica, o concreto representa todo o percurso histórico, cultural e social de determinada coisa, pois faz parte desse concreto todo o processo de sua formação, e tudo isso está contido em seu conceito. Assim, podemos confirmar, mais uma vez, que a forma como a BNCC propõe o ensino da acentuação gráfica não possibilita que os estudantes dominem o conceito, mas permite um conhecimento superficial, apenas desenvolvendo uma habilidade e não o pensamento teórico.

Nessa mesma direção, V. V. Davidov (2019) relata sobre os quatro principais conceitos utilizados como base do ensino tradicional: **associação**; **visualização**; **palavra**; e **exercício**. Para o autor, a **associação** é o processo de ligar um conhecimento a outro; a **visualização** é o ponto inicial sobre qualquer conhecimento que deverá ser expresso por meio de uma **palavra** que se realizará por meio dos **exercícios**, ou seja, a prática, o treinamento do que se “aprendeu”.

Como o próprio autor descreve, as teorias tradicionais tiveram início no século XVII e foram elas que deram origem aos livros didáticos. Se atualmente visitarmos as escolas públicas e observarmos os livros didáticos e até mesmo o modelo de ensino, bem como os próprios documentos educacionais, notaremos as semelhanças dos mesmos princípios de associação, visualização, palavra e exercícios no processo de ensino.

Considerando que o ensino escolar está pautado na concepção da lógica-formal do conhecimento, formando, no estudante, o pensamento empírico, formal,

³⁹ “[...] certo todo desarrollado, la interrelación, la unidad de diferentes aspectos. lo abstracto es algo simple, privado de diferencias, no desarrollado” (DAVÍDOV, 1988, p.143).

mecânico, espontâneo, podemos questionar: que pensamento os estudantes estão desenvolvendo? São pensamentos constituídos por procedimentos mentais imediatos e externos aos objetos ou fenômenos como: comparar, classificar, selecionar, separar, nomear.

Esse tipo de pensamento é importante no primeiro momento, mas não está apropriado de conceitos científicos. O objeto ou fenômeno é analisado na sua aparência externa, imediata, ou seja, ao analisar um objeto ou fenômeno na sua aparência, o sujeito o vê pela experiência imediata que faz parte do seu cotidiano. Portanto, não tem argumentação teórica para sustentar sua análise. Ele simplesmente **define, descreve** o objeto ou fenômeno. Não há compreensão. As contradições internas são ignoradas, em razão do racionalismo empírico.

O estudante forma operações mentais constituídas por pseudoconceitos, em que o princípio é de que uma coisa é igual a si mesma. Por exemplo, um vegetal é um vegetal, um animal é um animal. Não há contradições. Entre duas possibilidades, não há lugar para uma terceira. É preciso escolher entre o animal e o vegetal. Não se considera, por consequência, que tudo está em movimento e se renova constantemente. Esta lógica é válida, mas insuficiente para as análises do mundo real. Ela não é falsa, mas quando empregada além dos seus limites, engendra o erro. Assim, quando se quer aprofundar a análise pela lógica formal, não é possível, porque ela limita o movimento do pensamento, visto que só atinge o aspecto imediato da realidade.

Para certificar como esse fato vem ocorrendo na sala de aula, apresentamos uma atividade de acentuação, Figura 10, que está no livro didático dos estudantes do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 10 - Atividade do livro didático

Acentuação gráfica das paroxítonas

● Observe os quadros a seguir em que as paroxítonas estão colocadas ao lado das oxítonas. Vamos comparar?

Palavras terminadas em -ão	
Oxítonas	Paroxítonas
balão	órfão
fogão	sótão
alemão	bênção

Palavras terminadas em -l	
Oxítonas	Paroxítonas
jornal	amável
anel	réptil
barril	têxtil

Palavras terminadas em -r	
Oxítonas	Paroxítonas
lugar	açúcar
lazer	éter
altar	pulôver

Palavras terminadas em -is	
Oxítonas	Paroxítonas
sacis	íris
guris	tênis
abacaxis	cútis

a) Acentue as palavras paroxítonas quando necessário.

amigo
orgão
facil
face

fossa
tunel
carater
lapis
impar

b) O que você observou nas colunas das palavras paroxítonas e nas palavras que você acentuou no item anterior? Complete a regra observada:

São acentuadas as palavras paroxítonas terminadas em _____, _____, _____.

Fonte: Trinconi et al. (2021, p.114).

Estas atividades fazem parte do livro didático adotado na Escola Municipal X. O livro denominado “ÁPIS MAIS” tem como autoras, Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicado pela editora Ática, em 2021. Essas atividades encontram-se na Unidade 3 e são trabalhadas pela escola no primeiro ou segundo trimestre, a depender da escolha do professor.

Como já discutido anteriormente, fica claro que a forma como o conteúdo da acentuação gráfica vem sendo trabalhada desconsidera significativamente o sentido simbólico das palavras, focando a atenção no sentido silábico das palavras e nas respectivas posições silábicas, porém, em nenhum momento, utilizam da origem da palavra ou até mesmo do seu significado como forma de aprendizagem da

acentuação. Sendo assim, os estudantes apenas decoram as terminações e posições silábicas para acentuar.

4.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Neste momento, procuramos apresentar algumas aproximações sobre a organização do ensino escolar, com a intenção de pensar como podemos desenvolver o ensino da acentuação gráfica na perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo. É preciso esclarecer que, se fizermos a crítica à organização do ensino tendo como enfoque as bases da BNCC, que forma nos estudantes o pensamento empírico, temos que apontar outras possibilidades teóricas que seguem caminho diferenciado na busca de formar, nos estudantes, o pensamento teórico.

Com essa intenção, na seção três, dialogamos com as teorias russas, com o objetivo de demonstrar seus fundamentos didático-metodológicos e como elas foram historicamente constituídas. Para isso, optamos como referência as obras de V. V. Davidov e demais estudiosos que pesquisaram sobre a organização de um ensino que promova, nos estudantes, a formação do pensamento teórico.

Conforme Rosa (2019, p. 245), a tese de V. V. Davidov consiste no pensamento de que “o ensino dos conhecimentos escolares constitui a gênese do pensamento teórico”, sendo que a gênese “do pensamento teórico está na atividade de estudo”. Nesse sentido, V. V. Davidov (2019) realiza um movimento para explicar o conceito de atividade, relatando que sua origem está na antiguidade, por meio de uma grande contribuição medieval; porém, como teoria filosófica, teve contribuições de filósofos alemães, em especial, Hegel, sendo utilizadas posteriormente por Engels e Marx, já que esses filósofos estudavam a filosofia hegeliana.

Assim, o conceito de atividade, com sua origem lógica e filosófica, posteriormente ganhou um caráter também psicológico e pedagógico. Para o autor, é preciso compreender primeiro o conceito de atividade, conceito este em que “A ação só pode ser chamada de atividade, quando está necessariamente associada a uma transformação substancial do objeto e da realidade social, circundante à pessoa” (DAVIDOV, 2019, p. 250).

Por isso, para o autor, nem toda ação pode ser considerada uma atividade, visto que é necessária uma transformação para ser considerado atividade; seja esta transformação no próprio sujeito, seja em sua volta, sua realidade social ou material. Desta perspectiva, V. V. Davidov (2019, p. 250) relata que, em pesquisas e estudos realizados por meio de observações nas escolas, “existia tudo e qualquer coisa, menos atividade de estudo”. Assim, o autor, juntamente com seu grupo de pesquisadores, iniciaram uma pesquisa, em escolas experimentais, para descobrir e em que consistia a Atividade de Estudo.

Chegaram à conclusão de que “Os conceitos básicos da teoria da Atividade de Estudo são: **tarefas e ações**” (DAVIDOV, 2019, p. 252, grifos do autor). Assim, compreende-se que, para que aconteça a Atividade de Estudo, é necessário que o professor organize tarefas que impulsionem os estudantes a se colocarem ação, ou seja, em movimento que possa resultar em transformações em si mesmo ou em seu meio. Esse procedimento, bem como o de ascensão do abstrato ao concreto, que é o método para o desenvolvimento do pensamento teórico, em nenhum momento se fazem presentes nos documentos oficiais curriculares de ensino.

V. V. Davidov (2019) relata sobre uma pesquisa realizada a respeito da assimilação dos conceitos gramaticais e da estrutura das palavras, bem como do significado dos morfemas. Vale ressaltar também que esta pesquisa foi realizada com o que equivale aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com esse estudo, o autor afirma que, para uma assimilação eficaz, é necessário efetuar algumas ações de estudo, tais como:

- 1) *modificar* a palavra inicial e obter as palavras derivadas afins, 2) *comparar* o significado da palavra inicial e das novas palavras, 3) *confrontar* as formas da palavra inicial e separar os morfemas, 4) *estabelecer* o significado funcional dos morfemas da palavra dita, etc. (DAVIDOV, 2019, p. 184, grifos do autor).

Nas ações de estudo ora propostas, percebemos um caminho muito próximo ao que propõe Bajard (2021), no sentido de estudar as palavras enquanto significação simbólica e não apenas como valores sonoros, sem significados. Importante ressaltar que V. V. Davidov (2019) aponta que, ao se fazer uma má realização das ações aqui já enumeradas, os estudantes permanecem em um nível pré-gramatical quanto à morfologia das palavras. Esse é um fato que pode ser observado no cotidiano das escolas, bem como nos textos expostos anteriormente,

apresentando-se inúmeros erros de grafias, além das dificuldades na própria alfabetização, em consequência da forma como o ensino brasileiro está organizado:

Ou seja, considerando que a cultura produzida, de modo especial, o conhecimento teórico, está objetivado na linguagem das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, o incipiente domínio da linguagem escrita constitui-se imenso obstáculo para a apropriação do conhecimento teórico produzido pela humanidade. Sem essa apropriação ou com ela ocorrendo em níveis precários, fica comprometido o desenvolvimento do psiquismo humano em suas máximas possibilidades. (SFORNI, 2017, p. 76)

Nesse contexto, a autora dá ênfase à Teoria Histórico-Cultural, afirmando que o desenvolvimento das capacidades mentais é a principal função da educação escolar.

Assim, uma escola que tem como princípio o desenvolvimento do pensamento teórico necessita superar os princípios da escola tradicional. Para romper com essa forma de ensino e ir em direção a uma proposta que promova o desenvolvimento do pensamento teórico, vamos apresentar algumas aproximações, a partir da Teoria da Atividade de Estudo, que possam contribuir com a assimilação do conteúdo pelos estudantes.

Como nosso objeto de pesquisa é a acentuação gráfica, incluída como conteúdo curricular de língua portuguesa, no 4º ano do Ensino Fundamental, podemos pensar como essa aprendizagem pode ser organizada, a partir da Teoria da Atividade de Estudo. Vale recapitular, nesta etapa da pesquisa, que a estrutura da Atividade de Estudo é composta por *necessidades, motivos, tarefas, ações e operações*, mas que a aprendizagem das tarefas só se forma no estudante, quando este cumpre determinadas ações como: transformação de dados, modelação, transformação do modelo, tarefas particulares, controle e avaliação. V. V. Davíдов (1988, p. 173) ainda esclarece que “Cada uma destas ações é composta pelas correspondentes operações, cujo conjunto muda conforme a variação das condições concretas em que se resolve uma ou outra tarefa de aprendizagem”.

Se a intenção é de que o aluno desenvolva o pensamento teórico, é preciso que as ações exijam dos estudantes a análise do objeto para entender como este objeto é constituído, ou seja, o foco deve estar na essência do objeto estudado, em seu conceito. Por exemplo, por que algumas palavras da língua portuguesa precisam ser acentuadas? A regra de acentuação, no 4º ano do Ensino

Fundamental, determina que as palavras paroxítonas terminadas em **i/is, us, r, l, x, n, um/uns, ão/ãos, ã/ãs, ps, on/ons** devem ser acentuadas, considerando-se que a sílaba tônica é a penúltima. Fundamentando-se na estrutura da Atividade de Estudo aqui apresentada, podemos dizer que foi a necessidade que os homens falantes e produtores da língua portuguesa sentiram para diferenciar as palavras umas das outras na leitura e na escrita.

Marra (cf. HADLEY 1869, p. 70; FISCHER 2001, p. 241, BRANDÃO et al., 2005, p. 243, apud MARRA, 2012, p. 17), em uma nota de rodapé da sua pesquisa de mestrado sobre a acentuação gráfica, afirma:

A invenção dos acentos é atribuída a gramáticos alexandrinos, especialmente, ao bibliotecário e crítico literário Aristófanos de Bizâncio, aproximadamente em 180 a. C, quando a escrita grega passou a utilizar diacríticos para indicar a duração das vogais e a aspiração.

Quando pensamos na Língua Portuguesa, é preciso considerar que o sistema ortográfico que a compõe resulta de convenções estabelecidas entre os países que adotam esta língua. Essas convenções são necessárias, sobretudo quando há grande circulação geográfica dos povos que falam a mesma língua. Tornam-se leis “que ditam as regras que devem ser utilizadas visando a unificar a ortografia da escrita dos povos que tomam o português como língua oficial” (KALINOVSKI, 2017, p. 19). Quando a representação gráfica não cumpre essas regras, considera-se que a escrita não está correta. Nesta questão, deparamo-nos com o acento gráfico que é considerado um diacrítico, ou seja, um sinal gráfico que serve para diferenciar letras ou palavras, cujos sinais são o agudo, o circunflexo e o grave.

Pacheco e Oliveira (2021), citam Gonçalves (1999) ao referir que devemos aos gramáticos do século XVI o primeiro sistema de acentos gráficos da língua portuguesa, que surgiu para representar o timbre aberto das vogais.

Considerando-se a *necessidade* dos acentos gráficos na língua portuguesa, quais os *motivos* para o aluno aprender este conteúdo? Na concepção fundamentada na Atividade de Estudo, os *motivos* impulsionam os estudantes a se apropriar dos conhecimentos teóricos que apreendem na realização das tarefas de estudo. Não é possível desvincular os motivos das tarefas de estudos, pois são elas que colocam o estudante em movimento. Desenvolvida por meio das ações, as tarefas são capazes de provocar transformações mentais em quem as realiza. Nesse sentido, podemos considerar que tarefa de estudo, dirigida para o ensino da

acentuação gráfica, manifesta, no estudante, o interesse pela escrita ortográfica correta, porque ele consegue entender que a falta do acento em algumas palavras pode mudar seu significado.

Também não é possível desvincular as ações da tarefa de estudo particular, momento em que o estudante poderá assimilar o conteúdo, durante a realização das ações de aprendizagem. Como abordado anteriormente, para V. V. Davídov (1988), a tarefa de estudo é produzida durante a realização das seis ações as quais, dirigidas pelo professor, tornam-se ferramentas do pensamento teórico:

As ações sistematicamente planejadas pelo investigador são materializadas em um conjunto de tarefas que envolvem um conceito científico a ser aprendido. As tarefas buscam, ao mesmo tempo, explicitar os fenômenos psíquicos estudados pelo investigador e provocar mudanças cognitivo-afetivas no sujeito investigado. (SERCONEK, 2018, p. 111)

Quando V. V. Davídov (1988) apresenta as seis ações, explica as características básicas das mesmas, a fim de esclarecer para o leitor a finalidade de cada uma, durante o processo de aprendizagem dos estudantes. Ele considera a **primeira ação de estudo** como principal, porque, na *transformação dos dados* da tarefa de aprendizagem, o estudante obriga-se a descobrir a relação universal do objeto correspondente ao conceito teórico. Deste ponto de vista, não se ensina acentuação gráfica por si mesma, mas para que o estudante se aproprie desse conhecimento, historicamente desenvolvido pelos homens, e passe a empregá-la em sua prática social de leitura e de escrita.

Nesse primeiro momento, ao se deparar com a acentuação gráfica nos diferentes gêneros textuais, o estudante dá início à manipulação do objeto, ao realizar ações de análise objetual-sensorial do conteúdo, no sentido de conseguir revelar as partes inter-relacionadas da totalidade do acento gráfico, a partir do movimento histórico da necessidade da sua existência. Assim, diferentes ações podem ser propostas para provocar, no estudante, o interesse pelo conhecimento, por meio da análise mental como, por exemplo, pensar por que, na língua portuguesa, sentiu-se a necessidade de usar acentos gráficos em determinadas palavras e, para isso, criaram-se regras. V. V. Davídov (1988, p. 182, tradução nossa) deixa claro que essas ações devem ser orientadas, “com a finalidade de

descobrir a relação universal do objeto, que deverá ser refletida no correspondente conceito teórico”.⁴⁰

Após esse momento, em que o estudante estabelece a análise-objetiva do conteúdo, a **segunda ação de estudo** consiste na “*modelação*”, vista como uma ferramenta crucial, a fim de permitir o desenvolvimento do pensamento teórico. Entendemos que esta é uma ação que demanda por parte do professor a apresentação de modelos que possam ser representados de forma objetiva, gráfica ou de letras. No caso da acentuação gráfica, a escolha pelo modelo compreende observar este conteúdo nos diferentes textos de circulação social, incluindo os textos do livro didático utilizado pelos estudantes. Neste movimento, esses modelos de estudo “constituem um elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação”⁴¹ (DAVÍDOV, 1988, p.182, tradução nossa). Assim, tornam-se instrumentos simbólicos que provocam a análise mental nos estudantes.

No entanto, após esse momento, em que o estudante faz a análise mental a partir dos modelos ofertados e dirigidos pelo professor, é necessária a *transformação do modelo*. Considerada como a **terceira ação de estudo**, cabe ao estudante estabelecer a relação universal, apreendida na primeira ação de aprendizagem, reconstruindo o modelo. V. V. Davíдов (1988, p. 175) registra que o estudante é capaz de realizar esta tarefa de maneira que consegue “formar o conceito do ‘núcleo’ do objeto”. Quanto se revela o “núcleo” do objeto, significa que o estudante extraiu “as múltiplas manifestações particulares do objeto”⁴² (DAVÍDOV, 1988, p. 175, tradução nossa), que servirão, posteriormente, para assimilar o princípio geral pelo qual se orientará nas demais ações de estudo. Para isso, o estudante precisa realizar inúmeras tarefas particulares, “evidenciando a abstração contida na síntese mental representada no modelo” (SERCONEK, 2018, p. 120).

Entendemos que, no caso específico da acentuação gráfica, esse momento exigirá que o estudante faça uma análise entre o modelo apresentado pelo professor, com os modelos que ele desenvolveu, identificando a relação geral entre

⁴⁰ “[...] con la finalidad de poner al descubierto cierta relación universal del objeto dado, el que debe ser reflejado en el correspondiente concepto teórico” (DAVÍDOV, 1988, p. 182).

⁴¹ “[...] constituyen el eslabón internamente imprescindible en el proceso de asimilación de los conocimientos teóricos y de los procedimientos generalizados de acción” (DAVÍDOV, 1988, p.182).

⁴² “[...] formar el concepto sobre la ‘célula’ inicial de este objeto. Las diversas manifestaciones particulares del objeto” (DAVÍDOV, 1988, p. 175).

eles, expresso no encadeamento da assimilação do conceito do conteúdo estudado. Ao compreender que a acentuação gráfica diz respeito ao estudo das regras relacionadas com a ortografia correta das palavras na leitura e na escrita, o estudante compreende que existe um sistema convencional já estabelecido socialmente. Isso não significa que o conceito está construído, pois somente os modelos são insuficientes para resolver novas tarefas. É no processo de assimilação do conceito que o estudante fará a passagem do pensamento empírico para o pensamento teórico, por meio de complexas operações que evidenciam o movimento do pensamento em direção à análise e à síntese, na busca da essência do objeto. Esse movimento torna-se instrumento cognitivo da ascensão do abstrato ao concreto.

A quarta ação de estudo é definida por V. V. Davídov (1988) como *tarefas particulares*. Mesmo que já comentada na terceira ação, é necessário reafirmar que, durante as tarefas particulares, o estudante resolve tarefas específicas do conteúdo estudado, ou seja, ele passa da verificação das características gerais do objeto às manifestações particulares desse mesmo objeto.

V. V. Davídov (1988, p. 187, tradução nossa) assinala que “Esta ação permite que as crianças associem o princípio geral de obtenção do número com as condições particulares de cálculo dos conjuntos ou a medição de objetos contínuos”⁴³; recorreremos, assim, a esta mesma referência para pensar sobre a acentuação gráfica, isto é, quando o estudante está realizando suas tarefas particulares, ele associa o princípio geral da ortografia com as condições particulares das regras da acentuação gráfica. Como o estudante comprova que compreendeu? Podemos considerar que isso será constatado, ao ele demonstrar que assimilou as regras da acentuação gráfica, ao planejar as ações de leitura e de escrita “adequadas à solução de um sistema de tarefas, com níveis de complexidade, mas todas com um mesmo princípio geral” (SERCONEK, 2018, p. 121).

Para V. V. Davídov (1988), essa passagem representa a regularidade que ocorre na estruturação do concreto a partir do abstrato, ou seja, primeiro o estudante explicita as características do objeto em sua aparência, depois as torna implícita como uma imagem subjetiva do mundo objetivo.

⁴³ “Esta acción permite a los niños ligar el principio general de obtención del número con las condiciones particulares de cálculo de los conjuntos o la medición de objetos continuos” (DAVÍDOV, 1988, p. 187).

Posterior a essa ação de domínio do procedimento geral, V. V. Davídov (1988, p. 216, tradução nossa) nomeia a **quinta ação de estudo**, considerada indispensável à realização das tarefas de aprendizagem – a ação de *controle*. Para o autor, a função dessa ação “é assegurar que este procedimento tenha todas as operações indispensáveis para que o aluno resolva com êxito a diversidade de tarefas concretas particulares”⁴⁴. Neste momento, o estudante volta sua atenção para os modelos que elaborou durante as tarefas particulares, checando se os componentes enunciados do objeto do estudado têm correspondência com o modelo geral. Ao confirmar um resultado exitoso, revela-se que as tarefas foram executadas adequadamente.

Na relação direta com a ação de controle, encontramos a **sexta ação de estudo**, denominada *avaliação*, que demonstra se o estudante está preparado para a resolução de novas tarefas de estudo. Para V. V. Davídov (1988), a nova tarefa não é tão nova assim, visto que se considera todo o processo de aprendizagem que o estudante já percorreu:

Desse modo, controle e avaliação formam uma relação de base dialética, visto que, na atividade de estudo, a ação de avaliar tem a função de analisar o processo e intervir na estrutura da atividade, à medida que surgem as necessidades de adequar as ações, para assegurar a apropriação pelos alunos do conhecimento e modo de aprender (HELBEL, 2022, 145).

Considerando as análises de V. V. Davídov (1988, p. 216, tradução nossa), entendemos que, no momento da realização de novas tarefas, o estudante pode avaliá-la, julgando que a resolução é insuficiente para indicar o procedimento geral de ação, ou seja, existe uma dificuldade não solucionada. Neste caso, orienta-se o estudante “na busca de um novo procedimento geral de solução da tarefa de aprendizagem surgida e não na obtenção de um outro resultado parcial de sua solução”⁴⁵. Quando isso fica claro para o estudante, V. V. Davídov afirma que ele passa a identificar e a assimilar corretamente muitas outras operações concretas do objeto estudado.

⁴⁴ “[...] es asegurar que este procedimiento tenga todas las operaciones indispensables para que el alumno resuelva exitosamente la diversidad de tareas concretas particulares” (DAVÍDOV, 1988, p. 216).

⁴⁵ “[...] del procedimiento general de la acción de que dispone el niño, lo orienta a la búsqueda de un nuevo procedimiento general de solución de la tarea de estudio surgida y no a la obtención de uno u otro resultado parcial de su solución” (DAVÍDOV, 1988, p. 216).

Desse modo, toda a estrutura da Atividade de Estudo se realiza por meio dos conhecimentos científicos, do conceito teórico “como procedimento da dedução do singular a partir do universal, como procedimento de ascensão do abstrato ao concreto”⁴⁶ (DAVÍDOV, 1988, p. 152, tradução nossa). Nesse movimento de análise e síntese, o pensamento teórico realiza-se ao analisar os dados reais do objeto concreto estudado, determinando sua essência e revelando as contradições que se encontram para sua solução prática.

Do ponto de vista da lógica dialética, entendida como a teoria do conhecimento, é pelas contradições do objeto ou fenômeno que o sujeito faz a análise:

Entendemos que na lógica dialética **o conhecimento** (conceitos) **não são definições** expressas por meio da linguagem, mas o **movimento vivo do pensamento** no processo de conhecimento e entendimento do real. Em outras palavras, **o conceito expressa e revela o concreto pensado** (ROSA, 2019, p. 248, grifos do autor).

Dessa maneira, ao trabalhar com a concepção da lógica-dialética, o sujeito, ao analisar um objeto ou fenômeno, não irá fazer apenas as definições que observa na aparência, mas conceituará teoricamente sua **essência**, constatado internamente no objeto ou fenômeno analisado. Assim, o pensamento faz o movimento do concreto imediato, do empírico, da aparência, para o **concreto pensado**, ou seja, um pensamento constituído de conceitos que agora olha para o objeto ou fenômeno e vê **sua essência**, o que o compõe internamente em todas suas contradições, suas múltiplas determinações como: questões sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, artísticas, filosóficas e científicas.

Na lógica dialética, a ascensão do abstrato ao concreto é o método que possibilita o conhecimento da realidade, ou seja, é o movimento vivo do pensamento que, pela internalização, compreende o significado do conceito científico e passa a operar mentalmente com esses conceitos. Ao conhecer o mundo real por meio dos conceitos, o estudante supera o pensamento empírico, a abstração inicial concreta em direção ao concreto pensado o que acontece progressivamente por incorporação e superação das abstrações empíricas.

⁴⁶ “[...] como procedimiento de la deducción de lo singular a partir de lo universal, como procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto” (DAVÍDOV, 1988, p. 152).

O ensino escolar, pautado na concepção da lógica-dialética do conhecimento, forma, no estudante, o pensamento teórico, constituído por conceitos científicos, capacitando-o a fazer síntese complexas do objeto ou fenômeno estudado. Para os pesquisadores da concepção materialista, anunciados nessa pesquisa, o pensamento teórico só tem início com o ensino escolar, porque é na escola que se trabalha com os conceitos científicos (pelo menos deveria ser). Para isso, a Atividade de Estudo deve ser organizada de forma que promova o desenvolvimento desse pensamento, pois é pela ascensão do pensamento do abstrato ao concreto que o estudante conseguirá assimilar a essência dos conteúdos, que só ocorrerá quando ele compreender e conhecer o processo de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de aprofundamento teórico e análises realizado no decorrer dessa pesquisa objetivou analisar o ensino do acento gráfico, no quarto ano do Ensino Fundamental, a fim de apontar possibilidades na organização da atividade de ensino, no âmbito da formação do pensamento teórico dos estudantes. Visando atingir esse objetivo, necessitamos entender como esse conteúdo surgiu, bem como encontrar meios que possibilitem a formação do pensamento teórico. Porém, evidenciou-se que as problemáticas ligadas a esse tema não são novas e muito menos serão solucionadas facilmente, visto que há uma série de situações envolvidas; contudo se vislumbra um longo e possível caminho a ser trilhado.

Para entender como a acentuação gráfica se tornou conteúdo escolar, foi preciso compreender como surgiu a linguagem, assim recorreremos aos apontamentos de Engels (1876), uma vez que o autor refere que é por meio da necessidade humana que surgiu a fala. No decorrer do desenvolvimento social, os homens criaram a escrita que é crucial para a compreensão do surgimento da acentuação gráfica, uma vez que ela se apresenta apenas na linguagem escrita, entendendo-se que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita foi um longo processo histórico que fez e faz parte do próprio desenvolvimento humano.

Como vimos, o nosso próprio alfabeto tem sua origem nas gravuras feitas nas cavernas, ou seja, o início de seu surgimento aconteceu na pré-história, com os “homens das cavernas” que se utilizavam de desenhos para fazer seus registros já que ainda não haviam desenvolvido a escrita, porém foi o início de uma escrita que foi sendo aperfeiçoada por longos anos até chegar no que temos hoje, com respectivas normas e regras.

Ainda assim, a linguagem escrita necessitou de uma série de ajustes e acordos até se tornar conteúdo escolar e fazer parte da grade curricular, uma vez que, inicialmente, o latim era a língua predominante do currículo no Brasil Colônia, regida pelo método *Ratio Studiorum* dos jesuítas, que valorizava as línguas clássicas.

Pontuamos também que, conforme a Língua Portuguesa foi fazendo parte do currículo brasileiro, criaram-se muitos documentos que regeram a forma de ensino dessa “disciplina”, como temos visto nas últimas décadas, tais como os PCN's, as DCNS e, atualmente, a BNCC; além disso, fundou-se, no Brasil, a Academia

Brasileira de Letras, para que pudessem normatizar regras gramaticais de acentuação e escrita.

Nesse momento, tanto Vigotski (2000) quanto Bajard (2021) foram imprescindíveis ao entendimento do processo aqui discutido, pois a teoria de ambos os teóricos nos auxiliaram a compreender a complexa conexão entre a linguagem oral, a linguagem escrita e a simbologia inerente a cada palavra, trazendo a visão deslumbrante do significado simbólico representado pelas palavras; significado esse, muitas vezes, desconsiderado pelos documentos educacionais e, conseqüentemente, pela prática escolar.

A BNCC, por sua vez, propõe a acentuação gráfica como conteúdo curricular, mas o problema que encontramos é a forma como esse conteúdo está sendo ensinado e o modo como é apreendido nas escolas. Como expusemos, a acentuação gráfica tem sido ensinada de modo superficial, desconsiderando-se o sentido simbólico das palavras e dando destaque apenas às posições das letras, sílabas e respectivas terminações.

Assim, adotamos, para nossas análises, a Teoria Histórico-Cultural e a Aprendizagem Desenvolvimental, uma vez compreendem a continuidade dos estudos da teoria cunhada por Vigotski e seus colaboradores, necessárias para apresentar caminhos para a organização do ensino, pois a Educação Básica atualmente não proporciona aos estudantes a compreensão histórica e cultural do surgimento da escrita, de suas normas e regras. Não conduz os estudantes à compreensão de todo o percurso histórico e cultural realizado pela humanidade para desenvolver o que chamamos hoje de linguagem escrita, desconsiderando o lógico e o histórico. Desse modo, perde-se o sentido e a construção do conhecimento, ou seja, é como pegarmos um livro e considera somente a capa, ignorando todo o conteúdo de seu interior, destacando-se apenas o superficial.

Em nossa análise, evidenciou-se que essa forma de ensino não promove o pensamento teórico, mas, sim, o pensamento empírico, uma vez que, como relata Rosa (2019), a concepção do desenvolvimento do pensamento teórico ocorre com a Atividade de Estudo que, entre os seis e 11 anos de idade, corresponde à atividade-guia da criança. Sendo assim, é preciso uma organização da aprendizagem que forneça as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, por meio da ascensão do pensamento abstrato ao concreto, pensado com base na lógica dialética.

Quando realizamos nossa análise no quarto ano do Ensino Fundamental sobre a acentuação gráfica, percebemos a memorização das regras de acentuação, observando apenas terminações e posições silábicas, excluindo todo o significado das palavras, todo o caminho percorrido para o seu surgimento; exclui-se o lógico histórico do conteúdo da acentuação gráfica. A “atividade” proposta pelo livro didático vai ao encontro da comprovação da nossa hipótese de que o ensino do acento gráfico, como um dos conteúdos curriculares da língua portuguesa, está estruturado nos alicerces das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que pressupõe o desenvolvimento do pensamento empírico, resultando na falta de domínio do conteúdo por parte dos estudantes e no não desenvolvimento do pensamento teórico.

A partir da concepção teórica aqui adotada, o caminho para se desenvolver o pensamento teórico é a Atividade de Estudo. Neste sentido, compreende-se que a Atividade de Estudo é um dos caminhos que revela a célula entre o lógico e o histórico do desenvolvimento da cultura humana. O próprio Davidov (2019) afirma que a acentuação gráfica, da forma como vem sendo trabalhada nas escolas públicas atualmente, bem como a forma como está proposta pela BNCC, não explora o lógico e muito menos o histórico das palavras a serem ou não acentuadas; conseqüentemente, entende-se que está longe de desenvolver nos estudantes o pensamento teórico.

Um dos princípios de Davidov (2019) referente à Atividade de Estudo é propor um ensino com caráter científico que leve o estudante a realizar uma espécie de quase pesquisa, em que realize, de forma breve e reduzida, o caminho percorrido pelo cientista, claro que com a condução do professor que permeará todo o processo de forma a conduzir esse “recorte” do caminho realizado pelo cientista.

Portanto, consideramos que o ensino do acento gráfico tem sido desenvolvido de maneira empírica e superficial, o qual não promove aos estudantes condições para o desenvolvimento das formações psíquicas superiores e o aprimoramento do pensamento teórico. Considerando-se que a Atividade de Estudo é uma proposta de ensino que possibilita aos estudantes o desenvolvimento do pensamento teórico, bem como a ascensão do pensamento abstrato ao concreto pensado, espera-se que o ensino desenvolvido com o aporte da Teoria da Atividade de Estudo promova, nos estudantes, a assimilação dos princípios básicos das regras de acentuação gráfica,

das suas regularidades distintas, garantindo a formação de novas neoformações psíquicas.

Ressaltamos, ainda, que não se esgotam aqui os estudos acerca da Aprendizagem Desenvolvimental, bem como os respectivos conceitos como a Atividade de Estudo, ascensão do abstrato ao concreto, as seis ações de estudos, entre outros; tampouco se concluem aqui os conhecimentos acerca desta didática.

Esperamos que essa dissertação possa contribuir para a formação de um novo olhar diante da educação brasileira e possa despertar, nos profissionais da área, uma visão crítica a respeito do ensino, além de propor apontamentos sobre um novo caminho com práticas docentes mais efetivas, significativas e impulsionadoras do desenvolvimento psíquico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Disponível em:

<<https://www.academia.org.br/>>. Acesso em: 08 de fev. 2022.

AQUINO, Orlando Fernández; RODRIGUES, Adriana. A formação do pensamento na escola: uma discussão na interseção entre filosofia, a psicologia e a didática. In.: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davíдов-Repkin**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Uberlândia, MG: Edufu, 2019, p. 261-295.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez. 2021.

BRASIL. **Diário Oficial da União** - Seção 1. ISSN 1677-7042. Nº 125, terça-feira, 6 de julho de 2021. Disponível em:

<<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/07/2021&jornal=515&pagina=40&totalArquivos=134>> Acesso em: 17 de mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2013. 562p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 de fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB:**

documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em:<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf> Acesso em: 13 de mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Inclusão de Ciências no Saeb: documento básico. – Brasília: Dados

Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), 2013. 36 p. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/matrizes_de_referencia/livreto_saeb_ciencias.pdf> Acesso em: 19 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 21 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **História**. S/A. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>. Acesso em 15 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação:**

Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.

Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: il. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> Acesso em: 15 de jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em 13 de fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 13 de fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 20 de fev. 2022.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321286680_A_fabricacao_da_disciplina_escolar_Portugues/fulltext/5a18ce47aca272df080a8bcc/A-fabricacao-da-disciplina-escolar-Portugues.pdf> Acesso em: 20 de fev. 2022.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. 2017. 356 f. Tese de doutorado - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151576/dangio_mcs_dr_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Acesso em: 21 de fev. 2022.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich . Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In.: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 143-154.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. Conteúdo e Estrutura da Atividade de Estudo. In.: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 215-233.**

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. Desenvolvimento Psíquico da Criança. In.: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 175-190.**

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. Problemas de Pesquisa da Atividade de Estudo. In.: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 267-287.**

DAVÝDOV, Vasily Vasilyevich. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Atividade de Estudo e a Aprendizagem Desenvolvimental. In.: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I– Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 249-266.**

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. O conceito de Atividade de Estudo dos Estudantes. In.: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, 191-213.**

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna . A concepção de atividade de estudo dos alunos. In.: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral. **Teoria da atividade de estudo (livro II): contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros.** Uberlândia. EDUFU. 2019, p. 190-212. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_teor%C3%ADa_da_atividade_de_estudo_2019_protegido_3.pdf Acesso em: 08 de nov. 2021.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 01 jan. 1996.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Estrutura da Atividade de Estudo. In.: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 149-158.**

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Rio de Janeiro: Global, 1876.

FOUCAMBERT, Jean. **A escola de Jules Ferry: um mito que perdura.** Tradução de Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre. Curitiba – UFPR. 2010.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2012. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

HELBEL, Dioneia Foschian. **A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da atividade de estudo**. 2022. 296 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Marília. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217627?locale-attribute=en>> Acesso em: 12 maio de 2023.

KALINOVSKI, Érica Fernanda Zavadovski. **Acentuação gráfica na escrita inicial: a circulação da criança por práticas de letramento e de oralidade**. 2017. 144 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<file:///C:/Users/Fatima/Downloads/386419729-Acentuacao-Grafica-Na-Escrita-Inicial-A-Circulacao-Da.pdf>> Acesso em: 05 de maio 2023.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In.: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de.; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Orgs.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas. 2003.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Horizonte. 1978.

LEONTIEV, Alexis N. As necessidades e os motivos da atividade. In.: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental**. Antologia. (Orgs.). Tradução Andréa Maturano Longarezi; Patrícia Lopes Jorge Franco. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 39-57.

LEONTIEV, Alex N; LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Edidora Ícone, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 23 de fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, RAM da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov—três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação-SBHE**. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/244914/34880>> Acesso em: 07 mar. 2022.

LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria. Vol. 45, 2020, p. 1-32.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48103/pdf>>
Acesso em: 23 de fev. 2022.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich . **Lenguaje y Comportamiento**. 3. ed. Madrid/España: Editorial Fundamentos, 1984.

LURIA, Alexander Romanovich . **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARRA, Amarildo Viana. **Acentuação gráfica no português brasileiro**: desafios para a escrita infantil. 2012. 108 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-96TG8C/1/disserta__o_amarildo_viana_marra.pdf> Acesso em: 10 de fev. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288p.

MARX, Karl . **O Capital**: O processo global da produção capitalista. Livro terceiro; volume IV; 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.

MILANI, Sebastião Elias. Historiografia Lingüística: Língua e Linguagem. **Revista UFG**. Dezembro, 2008. Ano X. n. 5, p.123-129. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48221/23580>> Acesso em: 18 de fev. 2022.

MIRANDA, Made Júnior. As tarefas escolares e o ensino desenvolvimental. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 68, p. 249-260, jun2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8643829/14389/22292>> Acesso em: 17 mar. de 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PACHECO, Vera; OLIVEIRA, Marian. Algoritmo de acentuação gráfica e protocolo de parcimônia: uma proposta para otimização do ensino e uso das regras de acentuação gráfica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 4, p. 917-942, out. dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/21273>>. Acesso em: mar de 2023.

PARANÁ. CREP - **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep2021_linguaportuguesa_seriesiniciais.pdf> Acesso em: 20 de mar. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campreghe; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020, p. 425-447. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081>. Acesso em: 07 de jan. 2023.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**. Vol. 8, n. 14, 2010. Disponível em: <https://aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/cameta/mocajuba2014/fundamentos%20da%20linguistica%20-%20profa.%20elizabeth.pdf> Acesso em: 11 de fev. 2022.

PRESTES, Zoia et al. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In.: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: Vida, Pensamento e Obra dos Principais Representantes Russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

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

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In.: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 31-53.**

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

RESENDE, Marilene Ribeiro. O pensamento teórico segundo Davidov: abstração e generalização substantivas e a educação matemática. In.: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Uberlândia, MG: Edefu, 2019, p. 297-323.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. O conceito de atividade de estudo (1976). In.: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 313-320.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich; Natalya V. Repkina. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In.: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI,

Andréa Maturano (Orgs.) **Ensino Desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 27-75.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Lógica dialética e formação do pensamento teórico no Sistema Elkonin-Davidov: apontamentos para uma reflexão sobre a organização da atividade de estudo. In.: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 241-259.

SALINO, Emerson. **O século XIX abre as portas para a educação**: o ensino de língua portuguesa no Colégio Pedro II. 2012. Dissertação (Mestrado em língua portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - São Paulo. Disponível em:
<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14243/1/Emerson%20Salino.pdf>> Acesso em: 26 de fev. 2022.

SANTOS, Silvia Alves dos Santos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In.: MALHANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores associados. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 33. ed. São Paulo: Autores associados, 2000. 94 p.

SERCONEK, Giselda Cecília. **Teoria do Ensino Desenvolvimental e aprendizagem**: um experimento com conceitos de área e de perímetro. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, p. 193.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In.: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Orgs.). **A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 81-96

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo; FEROLA, Bianca Carvalho; COELHO, Grasiela Maria de Sousa. Da mente à mão: a ascensão do abstrato ao concreto em uma instrumentalização didática Davidoviana. In.: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. -Campinas, SP: Mercado de Letras: Uberlândia, MG: Edufu, 2019, p. 387-418.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. 3. ed. São Paulo: Saraiva 2018.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo. Instituto Lukács, 2013.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem. 2008.

VIAGE, Zainabo Alcina dos Anjos. O Português, uma língua de comunicação e culturas. p.1085-1091. In.: FERREIRA, António Manuel et al. **Pelos mares da língua portuguesa 3**. UA Editora, 2017.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Antídoto. Lisboa. 1979.

VIGOTSKI, Lev Semenovich . **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas - SP: Autores associados; Brasília - DF: Editora Plano, 2004.

ANEXOS

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) autorizando a pesquisa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Instrumentalização didática à luz da teoria de Davydov

Pesquisador: Fatima Aparecida de Souza Francioli

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53830721.1.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.156.994

Apresentação do Projeto:

Está pesquisa busca apresentar uma didática baseada no Ensino Desenvolvimental fundamentada em Davydov e na psicologia histórico cultural. Busca-se apresentar ferramentas eficazes para que o professores do ensino básico possam aplicar com seus alunos. Para a comprovação da eficácia da mesma, será necessário a realização da pesquisa de campo em uma escola municipal localizada na cidade de Santa Isabel do Ivaí – Paraná, na turma do 4º ano do ensino fundamental anos iniciais, onde será aplicado uma sequência de atividades que vise o desenvolvimento psíquico destes alunos.

A partir do embasamento teórico já realizado até o momento, organizaremos nosso experimento contemplando as seis ações de estudo, que são organizadas à partir de tarefas de estudo à serem realizadas pelos estudantes. Assim, faremos nossa análise com as observações dos comportamentos e falas dos estudantes durante a realização das tarefas de estudo, bem como das atividades realizadas pelos mesmos, para que possamos compreender se ao final do processo houve alteração significativa na aprendizagem destes ou não. O estudo envolverá 17 alunos/ 17 responsáveis.

Objetivo da Pesquisa:

10.4 Objetivo Primário

Verificar a eficácia da didática organizada a partir das seis ações de estudo proposta por Davidov.

10.5 Objetivo Secundário

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99735-6006

Fax: (44)3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 5.156.994

Verificar a eficácia do ensino desenvolvimental organizado a partir das seis ações de estudo no 4º ano do ensino fundamental, observando o desenvolvimento psíquico dos estudantes após a realização das tarefas de estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**10.7 Riscos**

Se faz consciente que todas as pesquisas que envolvem seres humanos, há a possibilidade de riscos, pois visto que a pesquisa necessita de gravações e observações atentas nas atividades dos participantes, isso pode-lhes causar desconforto. Porém entendemos os riscos desta pesquisa como sendo mínimos e todo o cuidado para não ferir a imagem dos participantes serão zelados. Para evitar tais situações desagradáveis, se faz de grande valia ter autorização da escola como instituição responsável pelo aluno no período de aula, assim como a autorização dos responsáveis, para que fiquem cientes dos fins da pesquisa, seus riscos e também benefícios, como obrigação do pesquisador, exposto na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, na qual contempla no capítulo I, dos Termos e Definições, este respaldo a pesquisa:

V-consentimento livre e esclarecido: anunciado participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos (RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, p.2). Assim sendo, estaremos de forma legal observando as práticas educativas, sem o princípio de prejudicar, mas sim contribuir.

10.8 Benefícios

Podemos assegurar que esta pesquisa apresenta cunho benéfico, tanto para os alunos do ensino fundamental, como para os profissionais da área, visando suas práticas pedagógicas. A intenção é oferecer fontes teóricas numa perspectiva histórico-social e análise de dados a respeito da organização do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, de modo que estes resultados enriqueçam a atividade de ensino como promotora do desenvolvimento psíquico dos estudantes do ensino fundamental – anos iniciais. Nosso enfoque será colocar os estudantes em atividade de estudo, de forma que os mesmos possam com o auxílio do mediador construir as suas bases do conhecimento, conhecimento este científico elaborado historicamente pela humanidade, sendo os estudantes, sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23**Bairro:** Jardim Morumbi**CEP:** 87.703-000**UF:** PR**Município:** PARANAVAI**Telefone:** (44)99735-6006**Fax:** (44)3424-0100**E-mail:** cep@unespar.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR**



Continuação do Parecer: 5.156.994

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

“Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

“Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Recomendações:

-Solicita-se que seja feita uma revisão ortográfica no TCLE;

-O termo de uso de imagem e som deve ser mais objetivo, deixando claro que é a autorização para utilização.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1862179.pdf	07/12/2021 17:42:26		Aceito
Outros	Questionario.docx	07/12/2021 17:42:00	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.doc	07/12/2021 17:41:15	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_imagem_voz.docx	07/12/2021 17:40:02	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/12/2021 17:39:53	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	07/12/2021 17:39:42	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
Outros	Campo_de_estudo.pdf	28/11/2021 17:55:13	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99735-6006

Fax: (44)3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 5.156.994

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	28/11/2021 17:52:01	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_convertido.pdf	26/11/2021 11:09:09	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAÍ, 09 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Dandara Novakowski Spigolon
(Coordenador(a))

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)99735-6006

Fax: (44)3424-0100

E-mail: cep@unespar.edu.br