

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

**RAYZA LIMA BONZANINI**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O SISTEMA DIDÁTICO-  
DESENVOLVIMENTAL ELKONIN-DAVIDOV-REPKIN: ANÁLISE DO  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SEGUNDO ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RAYZA LIMA BONZANINI**

**PARANAVAÍ  
2024**

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

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O SISTEMA DIDÁTICO-  
DESENVOLVIMENTAL ELKONIN-DAVIDOV-REPKIN:  
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RAYZA LIMA BONZANINI**

**PARANAVAÍ  
2024**

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

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O SISTEMA DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL  
ELKONIN-DAVIDOV-REPKIN: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por Rayza Lima Bonzanini 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 Mestra em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a): Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli

PARANAVÁI  
2024

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).

Lima Bonzanini, Rayza  
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O SISTEMA DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL ELKONIN-DAVIDOV-REPkin: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Rayza Lima Bonzanini. -- Paranavaí-PR, 2024.  
162 f.: il.

Orientador: Fatima Aparecida de Souza Francioli.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Análise do Livro didático de Língua Portuguesa. I - de Souza Francioli, Fatima Aparecida (orient). II - Título.

Rayza Lima Bonzanini

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O SISTEMA DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL  
ELKONIN-DAVIDOV-REPkin: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora) – UNESPAR.

Prof. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr – UNESP – Bauru, SP.

Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes – UEM, Maringá, PR.

Profa. Dra. Márcia Marlene Stentzler – UNESPAR, Paranavaí, PR. (Suplente).

Data de Aprovação:

01/04/2024.

## Dedico este trabalho

Aos meus pais, Cida e Genivaldo, por serem meu alicerce, por me incentivarem a lutar pelos meus sonhos. Tudo o que sou e o que conquistei devo a eles.

Aos meus avós, Juraci (*in memoriam*), José (*in memoriam*) e Francisca (*in memoriam*), que, com toda simplicidade, sempre cuidaram de mim com amor e contribuíram significativamente para que eu me tornasse quem sou.

Ao meu namorado, Matheus, que esteve ao meu lado, acolheu-me nos momentos de angústia e motivou-me a seguir em busca do meu sonho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de todos os dias poder ir em busca dos meus sonhos, por estar sob o Seu cuidado e ir pouco a pouco desfrutando das minhas conquistas.

Agradeço aos estudiosos que, com suas pesquisas, possibilitam-nos ter acesso às produções que são suportes na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de novas pesquisas.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Fátima, pelos momentos de conversa e orientação, auxílio fundamental para concluir essa etapa.

À banca examinadora composta pelas professoras Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Maria Christine Berdusco Menezes e Márcia Marlene Stentzler, agradeço o aceite, o conhecimento compartilhado e as palavras que me orientaram no desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus pais, que foram meu suporte em todos os momentos da minha vida, motivando e ajudando-me de inúmeras formas a buscar meus sonhos; graças a eles pude chegar até aqui.

Aos meus avós, Juraci (*in memoriam*), José (*in memoriam*) e Francisca (*in memoriam*), que foram e são pessoas fundamentais no meu crescimento e no que sou hoje. Marcaram a minha vida desde a infância, na qual sempre comemoraram as minhas pequenas conquistas. Aos que já nos deixaram fisicamente (vô Zé e vó Chica), fica o meu sincero agradecimento por tanto amor e cuidado. À minha vó Juraci, que há pouco tempo se foi, mas pôde participar de grande parte do processo de conquista deste sonho; à senhora minha gratidão e sincero amor.

Ao meu namorado que sempre esteve ao meu lado, ouvindo-me, incentivando-me e acolhendo-me nos dias de cansaço. Agradeço-lhe por tanto.

Agradeço à minha tia Sílvia, que, em todas as fases, conquistas e desafios da minha vida, sempre me motivou e celebrou os sonhos alcançados.

Aos meus *pets* (minhas meninas), que, embora não saibam pronunciar sequer uma palavra, foram companheiras se fazendo presentes nos momentos de estudo e, apenas por meio da presença delas, transmitiam-me aconchego.

Às minhas amigas, que, embora o processo de estudo tenha me deixado um tanto ausente, sempre buscavam trocar mensagens e torciam pela conquista desse grande sonho.

Agradeço às instituições de ensino nas quais estive nessa caminhada de estudo – CMEI Vereador Alvino Mendonça, representada pela Diretora Sheila Vasconcelos; Escola Municipal Getúlio Vargas, representada pela Diretora Eliane Kawamura e CMEI Cecília Vecchiati Giovine, representada pela Diretora Izabel Cristina da Fonseca – instituições que sempre acolheram o meu sonho e contribuíram para que ele se efetivasse. Em especial à Izabel, minha companheira de equipe, que me ouviu e motivou-me nesse processo.

Agradeço aos companheiros de estudo da turma 10, em especial à Amanda e à Tamires, pelas trocas de conhecimentos e até mesmo pela ajuda nos momentos de angústia.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, fazem-se presentes na minha vida e torcem pelas minhas conquistas. A conquista é minha, mas sem cada um de vocês a caminhada tornar-se-ia muito mais difícil. Somente gratidão!

*O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 1996, p.35).*

BONZANINI, Rayza Lima. **A organização do ensino e o sistema didático-desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin**: análise do livro didático de língua portuguesa do segundo ano do ensino fundamental. Nº de 163 folhas. (Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí. Orientadora: Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2023.

## RESUMO

A presente pesquisa encontra-se inserida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar, Mestrado Acadêmico em Formação Docente - área de concentração: Educação, História e Ciências, oferecido pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Paranavaí. A proposta de estudo aborda a questão do livro didático, que se configura como uma das ferramentas de trabalho pedagógico presente na realidade das escolas públicas, as quais seguem as propostas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). A pesquisa está ancorada nos pressupostos do Sistema Didático Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin, com foco na escolarização e no ensino, sendo que, por meio destes, formulam-se processos psicológicos e culturais, os quais podem atuar significativamente no desenvolvimento psíquico dos estudantes. Neste espaço de reflexões e análises, estruturamos a problemática da pesquisa buscando questionar: quais elementos precisam ser analisados em um livro didático de maneira a avaliar se o material pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico na perspectiva adotada? Para responder essa questão, a pesquisa objetivou verificar se as formulações de conteúdo do livro didático do componente curricular de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental apresentam propostas que assegurem o desenvolvimento da formação do pensamento teórico nos estudantes. Para tanto, procurando atender às demandas deste objetivo, a pesquisa utiliza o tratamento de dados com base no Materialismo Histórico-Dialético, que se volta na direção do trabalho social dos homens e nas propriedades adquiridas historicamente. Sendo assim, o estudo aborda as questões relacionadas à consolidação do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, descrevendo seu percurso histórico e a importância da Teoria da Atividade de Estudo. Na sequência, discute-se o desenvolvimento do pensamento teórico e do pensamento empírico direcionando as questões para o ensino escolar, mais precisamente a uma das ferramentas utilizadas nas escolas, qual seja, o livro didático. Posteriormente, apresentamos as abordagens relacionadas ao material didático, o modelo adotado para análise da presente pesquisa, verificando as formulações de conteúdo do livro didático do componente curricular de Língua Portuguesa e como se apresentam suas propostas vistas sob a perspectiva teórica adotada. A pesquisa revelou que os conteúdos e atividades propostas no livro didático por si só não são o suficiente para desenvolver nos estudantes o desenvolvimento do conhecimento teórico, fazendo-se preciso propor ações de aprendizagem aos estudantes. Nesse viés, o livro didático configura-se como um auxílio no processo de formação da atividade de estudo, tendo como principal característica o sentido dialógico. Contudo, vale mencionar que esperamos que este estudo contribua para uma reflexão mais elaborada em que as análises possam permear as práticas de desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas.

**Palavras-chave:** Sistema Didático Desenvolvimental; Livro Didático; Língua Portuguesa.

BONZANINI, Rayza Lima. The organisation of teaching and the Elkonin-Davidov-Repkin didactic-developmental system: analysis of the Portuguese language textbook for the second year of primary school. 163 pages. (Dissertation (Master's in Teaching) - Paraná State University - Paranavaí *Campus*. Supervisor: Dr. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2023.

## ABSTRACT

This research is part of the Interdisciplinary Postgraduate Program, Academic Master's Degree in Teacher Training - area of concentration: Education, History and Sciences, offered by the State University of Paraná (UNESPAR), Paranavaí Campus. The study proposal addresses the issue of the textbook, which is one of the pedagogical work tools present in the reality of public schools, which follow the proposals of the National Textbook Plan (PNLD). The research is anchored in the assumptions of the Elkonin-Davidov-Repkin Developmental Didactic System, with a focus on schooling and teaching, through which psychological and cultural processes are formulated, which can act significantly on students' psychological development. In this space of reflection and analysis, we structured the research problem in order to ask: what elements need to be analyzed in a textbook in order to assess whether the material can contribute to the development of theoretical thinking from the perspective adopted? In order to answer this question, the research aimed to verify whether the content formulations of the textbook for the Portuguese language curriculum component for the 2nd year of elementary school present proposals that ensure the development of theoretical thinking in students. In order to meet the demands of this objective, the research uses data processing based on Historical-Dialectical Materialism, which focuses on the social work of men and their historically acquired properties. The study therefore addresses issues related to the consolidation of the Elkonin-Davidov-Repkin System, describing its history and the importance of Study Activity Theory. It then discusses the development of theoretical thinking and empirical thinking, focusing on school teaching, more precisely on one of the tools used in schools, namely the textbook. Subsequently, we present the approaches related to teaching materials, the model adopted for the analysis of this research, verifying the content formulations of the Portuguese language textbook and how its proposals are presented from the theoretical perspective adopted. The research revealed that the content and activities proposed in the textbook alone are not enough to develop theoretical knowledge in students, and that it is necessary to propose learning actions for students. In this respect, the textbook is an aid in the process of forming the study activity, its main characteristic being its dialogical sense. However, it is worth mentioning that we hope this study will contribute to a more elaborate reflection in which the analysis can permeate the development practices of pedagogical work in schools.

**Keywords:** Developmental Didactic System; Textbook; Portuguese Language.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CNLD** - Comissão Nacional do Livro Didático

**GEPEDI** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente

**INL** - Instituto Nacional do Livro

**MEC** - Ministério da Educação

**PET** - Programa Educação para Todos

**PLIDEF** - Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental

**PNA** - Política Nacional de Alfabetização

**PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação

**UNESPAR** – Universidade Estadual do Paraná

**USAID** - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

**COLTED** - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

**SNEL** - Sindicato Nacional dos Editores de Livros

**FAE** - Fundação de Assistência ao Estudante

**PNLA** - Programa Nacional do livro didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

**PNLEM** - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1.</b> Sistemas didáticos produzidos no contexto da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade.....	29
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>IMAGEM 1.</b> Questões apresentadas no primeiro capítulo.....	130
--	-----

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1.</b> Capa do livro didático.....	100
<b>IMAGEM 2.</b> Cena do musical <i>O Rei Leão</i> .....	108
<b>IMAGEM 3.</b> Capa do livro <i>vida de Insetos</i> .....	111
<b>IMAGEM 4.</b> Atividade para o estudante completá-la.....	115
<b>IMAGEM 5.</b> Fotos e bibliografia dos fabulistas Esopo e Jean de La Fontaine.....	120
<b>IMAGEM 6.</b> Texto da formiga e da abelha.....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1.</b> Componentes principais da Atividade de Estudo.....	53
<b>QUADRO 2.</b> Sistematização da Atividade de Estudo.....	54
<b>QUADRO 3.</b> Diferenças entre o Pensamento Empírico e o Pensamento Teórico.....	70
<b>QUADRO 4.</b> Obras literárias para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	85
<b>QUADRO 5.</b> Questionamentos para os alunos responderem.....	107
<b>QUADRO 6.</b> Questionamentos para os alunos responderem.....	107
<b>QUADRO 7.</b> Sinopse do filme <i>vida de insetos</i> .....	108
<b>QUADRO 8.</b> Questões para os alunos responderem.....	110
<b>QUADRO 9.</b> Texto para leitura dos estudantes.....	114
<b>QUADRO 10.</b> Questionamentos para os alunos.....	115
<b>QUADRO 11.</b> Explicações acerca do gênero fábula.....	117
<b>QUADRO 12.</b> Questionamentos para os alunos responderem.....	120
<b>QUADRO 13.</b> Atividade didática para o estudante completar.....	122
<b>QUADRO 14.</b> Orientações para produção de um texto.....	123
<b>QUADRO 15.</b> Autoavaliação do estudante cuja atividade foi realizada.....	124
<b>QUADRO 16.</b> Autoavaliação do estudante conforme estudo realizado no capítulo..	125
<b>QUADRO 17.</b> “Para saber mais” .....	125
<b>QUADRO 18.</b> “Ampliando o vocabulário”.....	126
<b>QUADRO 19.</b> Atividade de estudo do texto.....	130
<b>QUADRO 20.</b> Atividade de estudo das letras e sons.....	131
<b>QUADRO 21.</b> Atividade de produção de texto.....	132

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2. A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA ELKONIN-DAVIDOV-REPkin .....</b>	<b>23</b>
2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	40
2.1.1. ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	50
2.2. O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO NA PERSPECTIVA DO SISTEMA DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL.....	62
2.3. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DO PENSAMENTO EMPÍRICO E DO PENSAMENTO TEÓRICO .....	66
<b>3. O LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>74</b>
3.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO.....	75
3.2 ANÁLISE DO EDITAL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) DE 2023.....	83
3.3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	88
<b>4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>93</b>
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	95
4.2 ANÁLISE DA ESTRUTURAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	98
4.2.3 ANÁLISE DO CAPÍTULO .....	106
4.2.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES SOB A PERSPECTIVA DO SISTEMA DIDÁTICO DESENVOLVIMENTAL .....	130
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando que a educação busca atender às demandas e às necessidades de aprendizagem neste mundo em constantes mudanças, é preciso repensar os objetivos e as práticas de ensino nas quais estão sendo pautados o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado na educação básica, especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante disso, esta pesquisa está voltada à área do ensino, inserida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Mestrado Acadêmico em Formação Docente (PPIFOR) - cuja área de concentração é a de Educação, História e Ciências, programa oferecido pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Paranavaí. Vale mencionar que o PPIFOR tem como objetivo geral possibilitar uma qualificação interdisciplinar aos profissionais da educação, de modo especial aos docentes da Educação Básica, sendo que a proposta é obter uma fundamentação teórico-metodológico-prática que promova o diálogo entre as diversas disciplinas e áreas, rompendo as barreiras da especialização e visando que as metodologias cheguem até as salas de aula com o favorecimento da aquisição do conhecimento científico.

Nesse viés, em consonância à proposta do PPIFOR, esta pesquisa é resultante de uma problemática que, enquanto professora da rede pública de ensino, sempre me questiono acerca dela. Ao atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda que por um curto período de tempo, visto que, na maioria dos anos em que estou em sala, atuo mais com a Educação Infantil, observo que o livro didático se configura como uma das ferramentas de trabalho pedagógico que demanda tempo para ser desenvolvida junto aos estudantes, porém não se tem muitas possibilidades de aprendizagens diante de conteúdos e propostas de atividades contidas no material.

Sendo assim, durante o processo de elaboração do pré-projeto para a seleção do PPIFOR, busquei identificar qual assunto enquanto professora considerava ser relevante para aprofundar meus estudos e pesquisas, levando em consideração o intuito de trazer melhorias para a realidade escolar. Uma das questões que me inquietava era a forma de utilização do livro didático no contexto da sala de aula.

A partir disso, elaborei a pesquisa e, ao ser inserida no Programa de Pós-graduação, junto à minha orientadora, buscamos aprimorar a proposta inicial e

verificar as possibilidades de trazer o assunto em questão, considerando uma fundamentação teórica que desse sustentação à problemática a ser abordada.

Considerando esse questionamento, verificou-se a possibilidade de apresentar uma problemática que atendesse às nossas inquietações. Para tanto, ao buscar desenvolver uma pesquisa que fosse voltada à realidade escolar, o estudo parte da seguinte questão norteadora: quais elementos precisam ser analisados em um livro didático de maneira a avaliar se o material pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico na perspectiva adotada?

Diante do exposto, observamos um espaço para reflexões e análises acerca da temática, visto que, ao pensarmos no contexto ao qual o livro didático insere-se, devemos considerar que ele possui uma grande estrutura de leis e parâmetros que configuram o sistema educacional brasileiro. Sendo assim, esses documentos descrevem as orientações pelas quais deve ser conduzida a formação dos estudantes no âmbito escolar, valorizando que o desenvolvimento deve voltar-se à adaptação das condições cambiantes do contexto social ao qual estamos inseridos (GALUCH; CROCHIK, 2016).

Contudo, considerando que a pesquisa refere-se a uma temática que contribua para a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar, tem-se a hipótese de que, ao trazermos a perspectiva do Sistema Didático Desenvolvimental, vista sob as propostas do livro didático de Língua Portuguesa, obtenham-se conhecimentos que levem a desenvolver os conteúdos de forma teórica, assim ultrapassando os limites do conhecimento empírico nos estudantes.

A partir disso, a pesquisa apresenta como objetivo geral: verificar se as formulações de conteúdo do livro didático do componente curricular de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental apresentam propostas que assegurem o desenvolvimento da formação do pensamento teórico nos estudantes. Ainda propõe em seus objetivos específicos: compreender os fundamentos do Sistema Didático-Desenvolvimental desenvolvido pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin; apresentar, por meio de um breve levantamento histórico, como ocorreu a consolidação do livro didático como ferramenta pedagógica; analisar as formulações de conteúdo do livro didático, verificando se as propostas de atividades possibilitam o desenvolvimento do conhecimento teórico nos estudantes.

Contudo, buscando atender à demanda de tais objetivos, a pesquisa utilizou o tratamento de dados com base no Materialismo Histórico-Dialético, que se volta na

direção do trabalho social dos homens e nas propriedades que são adquiridas historicamente por ele, buscando a compreensão da realidade que resulta do metabolismo homem-natureza que se produz diante da atividade humana em sua complexidade e movimento (MARTINS, s/d).

Ainda nesse sentido, dentro do escopo da pesquisa, sustenta-se o aporte bibliográfico com uma análise documental. Ainda vale mencionar que a base teórica que estrutura a pesquisa fundamenta-se no Sistema Didático-Desenvolvimental, que se desenvolveu no seio da Psicologia Histórico-Cultural, com bases epistemológicas e fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Conforme exposto, pautamos o desenvolvimento da pesquisa nos pressupostos teóricos do Sistema Didático-Desenvolvimental, cuja elaboração das teses fundamentais do sistema foram lideradas por Daniil Borisovich Elkonin, Vasily Vasilyevich Davidov e Vladimir Vladimirovich Repkin, ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho ininterrupto, em colaboração a inúmeros cientistas e professores das cidades de Moscou, Carcóvia, Kiev, Duxambé, Tula, entre outras, tendo como base pesquisas teórico-experimentais (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019) que, na contramão do que se encontra na realidade do presente contexto educacional, considera que o desenvolvimento humano não se refere à adaptação do homem ao meio ao qual se encontra, mas sim na interiorização dos êxitos do desenvolvimento histórico-social; primeiramente, na comunicação de forma compartilhada; posteriormente, por meio de uma atividade mental (re)produzida de maneira individual (FREITAS; LIMONTA, 2012).

Para tanto, ao considerarmos o papel do ensino escolar, a proposta do Sistema Didático-Desenvolvimental reforça que a escolarização e o ensino se formulam em processos psicológicos e culturais que podem atuar significativamente no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas e sociais do ser humano (FREITAS; LIMONTA, 2012), sendo que: “[...] ao aprender um conteúdo o sujeito adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática [...]” (LIBÂNEO, 2009, p.19).

A organização da pesquisa deu-se de forma que assegure o desenvolvimento do assunto de maneira contextualizada. Sendo assim, apresentam-se em quatro seções. A primeira seção refere-se à introdução, na qual apresentam-se informações

gerais a respeito do desenvolvimento do presente estudo, no qual são descritos o problema da pesquisa, a hipótese, os objetivos, a metodologia e os aportes teóricos e como se encontra disposta cada seção da pesquisa.

A segunda seção intitulada “A consolidação do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin”, que tem como objetivo a apropriação do Sistema Didático-Desenvolvimental, o qual servirá como fundamento teórico e basilar dos estudos e análises realizadas durante a pesquisa, abordando primeiramente o processo de consolidação do Sistema Didático-Desenvolvimental, contextualizando seu processo histórico, destacando os trabalhos experimentais e as pesquisas de estudos, pelas quais, no decorrer de mais de cinquenta anos ininterruptos, possibilitaram-se a formulação das teses fundamentais do Sistema. Posteriormente, tem-se menção da Teoria da Atividade de Estudo, que se estrutura num conjunto de princípios fundamentais das ciências psicológico-pedagógica e didática, referindo-se às condições adequadas de organização dos processos de aprendizagem (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Na terceira seção, sob o título “O livro didático”, na qual o objetivo se configura em realizar uma contextualização do processo histórico, ainda que de forma breve, do material didático disponível nas escolas públicas que faz parte da realidade das salas de aula: isto é, o livro didático. Posteriormente, traz a análise a respeito do Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2023, abordando as etapas que compõem o edital. Por fim, propõe-se uma análise acerca das questões relacionadas ao livro didático vistas sob a perspectiva do Sistema Didático-Desenvolvimental.

A quarta seção, com o título “Análise do livro didático de Língua Portuguesa”, apresenta-se com o objetivo de analisar as propostas contidas no livro didático utilizado no segundo ano do ensino fundamental, nas escolas públicas de um município do estado do Paraná. A observação da organização das atividades contidas no livro didático será realizada com base na perspectiva teórica da Aprendizagem do Ensino Desenvolvimental. Nesse sentido, busca destacar a forma pela qual se configura o material didático, se as propostas de atividades se fundamentam no desenvolvimento do conhecimento teórico dos estudantes ou limitam-se no conhecimento empírico.

Desta forma, inicialmente, propõe-se uma contextualização dos fundamentos que irão assegurar a análise do livro didático examinado, apresentando, em seguida, a análise de forma geral do material a ser estudado e, posteriormente, seguindo uma

análise pontual de um dos capítulos que compõem o referido material. Por fim, como fechamento da seção, levando em conta a relevância da pesquisa para o desenvolvimento do processo educacional, apresentamos uma análise com algumas atividades que compõe o capítulo escolhido com o intuito de responder ao nosso objetivo principal, qual seja, verificar se as formulações de conteúdo do livro didático do componente curricular de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental apresentam propostas que assegurem o desenvolvimento da formação do pensamento teórico nos estudantes.

Contudo, esperamos que este estudo contribua para uma reflexão mais elaborada, ainda assim, esperamos que as análises possam permear as práticas de desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. Para isso, pautamos a pesquisa considerando a realidade educacional e ainda tendo como princípio a importância do enriquecimento dos conhecimentos para os professores, visto que somente assim teremos práticas pedagógicas que tragam aos estudantes a possibilidade de pensar teoricamente.

## 2. A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA ELKONIN-DAVIDOV-REPKIN

Ao iniciar esta seção, definimos que seu objetivo é a apropriação do Sistema Didático-Desenvolvimental, o qual servirá como fundamento teórico e basilar dos estudos e análises realizadas durante a pesquisa. Sendo assim, abordaremos as questões relacionadas à consolidação do Sistema; posteriormente, mencionaremos as questões relacionadas à Teoria da Atividade de Estudo.

Para a compreensão do Sistema Didático-Desenvolvimental, que, a princípio, apresenta-se um tanto complexo, é importante entender o processo de sua constituição e desenvolvimento. Para isso, tomamos como referência a obra *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – livro 1* (2019)<sup>1</sup>, sendo os capítulos iniciais essenciais para atender ao objetivo proposto. Sem a pretensão de apresentar todos os fatos ocorridos, a intenção é revelar alguns aspectos históricos que possibilitaram assimilar como esse sistema consolidou-se.

Por volta de 1920, no contexto da antiga União Soviética, surgiu uma nova psicologia que se constituiu enquanto base para o que, posteriormente, se estruturou como sistemas didáticos desenvolvimentais. Os psicólogos russos Sergei Leonidovich Rubinstein (1889-1960) e Lev Semionovitch Vigotski<sup>2</sup> (1896-1934) tiveram importante papel nesse processo além de contar com inúmeros outros pesquisadores que compuseram os trabalhos de forma coletiva, edificando o que compreendemos como psicologia marxista.

Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, a educação foi atribuída com a responsabilidade de proporcionar condições para que o homem efetue a apropriação

---

<sup>1</sup> O livro *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V. V. Repkin*, organizado pelos pesquisadores Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim, com a finalidade de contribuir com estudos no campo da produção [...] realizada especialmente por esses psicólogos, filósofos, filólogos e didatas soviéticos [...] amplia, com o acesso a traduções inéditas desses autores, as possibilidades de estudo do pensamento edificado por eles e, assim, nos instrumentaliza para a produção de novas análises da Teoria da Atividade de Estudo (LONGAREZI, 2020, p.7).

<sup>2</sup> Lev Semyonovich Vygotsky nasceu a 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Vygotsky lecionou literatura e psicologia numa escola em Gomel, onde dirigia também a seção de teatro do centro de educação de adultos, além de dar muitas palestras sobre os problemas da literatura e da ciência. Reuniu em torno de si um grande grupo de jovens cientistas, que trabalhavam nas áreas da psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Simultaneamente, o interesse pela medicina levou Vygotsky a fazer o curso de medicina, primeiro no Instituto Médico, em Moscou e, posteriormente, em Carcóvia, onde também deu um curso de psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia. Um pouco antes de sua morte, Vygotsky foi convidado para dirigir o departamento de psicologia no Instituto Soviético de Medicina Experimental. Morreu de tuberculose em 11 de junho de 1934 (COLE, *et.al.*, 1991, p.16).

da cultura criada historicamente pela humanidade ou pelas gerações precedentes. Nesse processo, o homem também elabora e configura sua própria humanidade e desenvolve-se humano, isso por considerar que o humano não nasce humano, mas se constrói (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

Esse modo de compreender o desenvolvimento humano é amplamente utilizado para pensar a constituição de outras teorias, como, por exemplo, a Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski (2001)<sup>3</sup>, em que as principais teses referem-se à aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento. Nesse sentido, por meio de pesquisas, verifica-se que a zona de desenvolvimento imediato, que se refere ao desenvolvimento intelectual e ao aproveitamento, possui mais relevância que o nível atual do desenvolvimento da criança. Para entender melhor essa dinâmica, Vigotski (2001, p. 327) cita um exemplo:

Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver avaliá-lo apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos, mas deve considerar também as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras, mas aquelas em maturação, não só o nível atual, mas também a zona de desenvolvimento imediato.

Dessa forma, partindo daquilo que ainda não está desenvolvido na criança, tratando-se da aprendizagem que pode, em determinadas condições, influir sobre seu desenvolvimento e também sobre o potencial da colaboração na zona de desenvolvimento imediato<sup>4</sup> do estudante, foram-se construindo teorias que deram forma a essa nova psicologia (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Nesse sentido, considera-se que, ao produzir conhecimentos científicos e sistematizados, o homem cria também condições básicas para sua inserção no meio

---

<sup>3</sup> No Brasil, os estudos e pesquisas sobre a teoria de Vygotsky tiveram um desenvolvimento intenso, desde que intelectuais brasileiros tiveram acesso às suas obras na segunda metade dos anos de 1980, estando disponível hoje uma vasta bibliografia (LIBÂNEO, 2004, p. 9).

<sup>4</sup> Vygotsky elaborou o que seria uma de suas maiores contribuições no campo da psicologia escolar sobre uma nova forma de organizar a educação e o ensino modernos: a teoria da zona de desenvolvimento possível. Tal teoria parte da ideia de que não existe apenas uma zona de desenvolvimento na criança, mas duas, a) a área de desenvolvimento efetivo; e b) a zona de desenvolvimento possível. Quanto à primeira, área de desenvolvimento efetivo, expressa o nível de desenvolvimento das capacidades atingido pelo indivíduo num certo estágio de sua vida, manifesta-se na solução independente de tarefas intelectuais e se determina por meio de avaliações diagnósticas. No que diz respeito à segunda, zona de desenvolvimento possível, consiste em que a criança, em certo grau do seu desenvolvimento, pode desempenhar “sob a orientação de adultos e em cooperação com seus companheiros que sabem mais que ela”, ações que não consegue executar sozinha. As tarefas e ações que a criança desempenha inicialmente sob a orientação e em cooperação formam precisamente a “zona” do seu desenvolvimento possível, já que no futuro ela conseguirá desempenhá-las totalmente sozinha (Puentes; Longarezi, 2013, p. 259).

social, e, assim, possibilita não somente a sua existência e sobrevivência como indivíduo singular, mas também possibilita condições que possam se perpetuar no futuro da humanidade.

Ainda nesse viés, os autores afirmam que:

É por intermédio da educação, entendida em sua mais ampla acepção como transmissão da cultura de uma à outra geração, que o indivíduo entra em contato com a experiência humana e dela se apropria. [...] Enfim, a educação é a ferramenta social pela qual os indivíduos são inseridos, mergulhados, imersos na sua cultura (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 251).

Dessa forma, alicerçadas em alguns princípios abordados na psicologia vigotskiana, surge a *Psicologia Histórico-Cultural da Atividade*, nas quais foram produzidos vários sistemas didáticos. Dentre estes, os de maior evidência são: “a) o sistema Zankoviano, b) o sistema Galperin-Talizina e c) o sistema Elkonin-Davidov-Repkin” (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p. 31).

Tomando o sistema Elkonin-Davidov-Repkin como referência no processo da educação escolar, os autores esclarecem que ele foi se constituindo ao longo de pelo menos sessenta (60) anos de maneira mais intensa entre 1960 a 1990, sendo que “[...] a edificação desse sistema só foi possível graças ao incansável trabalho experimental realizado por numerosos grupos de pesquisadores interdisciplinares e internacionais [...]” (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p. 20).

Os autores ressaltam que um dos maiores problemas encontrados nesse processo em que se fizeram necessárias décadas de surgimento, reconhecimento, aceitação e implantação, há questões de traduções. Por esse motivo, existiram problemas associados a interpretações e compreensões equivocadas relacionadas à teoria.

Vale esclarecer desde o início que faremos menção ao sistema destacando a nomenclatura dos três membros de maiores influências no processo de consolidação do Sistema Didático-Desenvolvimental. Mencionamos esse esclarecimento por levar em conta que, no âmbito acadêmico, existem materiais que descrevem o Sistema como Elkonin-Davidov. Para tanto, a incorporação do nome do psicólogo, didata, metodólogo e filólogo ucraniano V. V. Repkin<sup>5</sup> ocorreu no contexto brasileiro, a partir do ano de 2017, sendo mencionado em aulas e palestras que abordassem o Sistema

---

<sup>5</sup> Vladimir Vladimirovich Repkin nasceu na cidade ucraniana de Nikolaev, no dia 25 de dezembro de 1927. Estudou Filologia, Filosofia, Magistério e Psicologia. Foi aluno de importantes psicólogos russos, tais como A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, S. L. Rubinstein, D. B. Elkonin, V.V. Davidov, entre outros (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p.272).

Didático-Desenvolvimental, porém, nas publicações, as aparições demoraram um pouco mais de tempo para serem vistas (PUENTES; LONGAREZI, 2020).

Descrevemos esse adendo por compreender que essa incorporação pode gerar certo estranhamento caso não sejam observadas suas razões históricas, políticas, epistemológicas e éticas que levaram a essa decisão, visto que esta não se refere a uma mera alteração de nomenclatura. Nesse sentido, por meio de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI) no âmbito brasileiro, notou-se a importância das fontes históricas e documentais de Repkin na edificação do sistema Elkonin-Davidov, de modo que, diante disso, assumem a opção da nomenclatura Elkonin-Davidov-Repkin (LONGAREZI, 2020).

Nesse sentido, o grupo GEPEDI, por meio de estudos e pesquisas, ressalta que, depois de Elkonin e Davidov, o teórico que mais contribuiu para a consolidação do sistema foi Repkin, que, aos seus noventa e três anos (93) de vida, permanecia com pensamentos de produção da teoria, com uma fé inabalável nas potencialidades dessa proposta psicológica-pedagógica-didática e ainda no poder do sujeito de transformar a si próprio e ao mundo que o cerca (LONGAREZI, 2020).

Como um dos integrantes desse sistema, Davidov (1988)<sup>6</sup>, em seus escritos, faz referência à Teoria da Aprendizagem não somente como sua criação, mas se tratando da estruturação do sistema organizado em meio às pesquisas experimentais. Configurando-se como um dos sistemas mais consistentes que abordam contribuições metodológicas, tem-se como foco a ideia de que o conteúdo é a base central da aprendizagem. Nessa teoria, mais do que focar no desenvolvimento, busca-se como objetivo central o autodesenvolvimento, de forma que o indivíduo possa desenvolver a si mesmo quando em contato com atividades que sejam de natureza social, buscando criar condições adequadas para que os estudantes possam ter a sua autotransformação.

No desenvolvimento de suas pesquisas sobre a atividade mental humana, Davydov percebe a aprendizagem dos conteúdos escolares como um tipo especial de atividade, considerando que o ensino organizado e sistematizado que ocorre durante o processo de escolarização da criança tem um papel

---

<sup>6</sup> Vasily Vasilyevich Davidov nasceu em agosto de 1930 e faleceu em março de 1998, formou-se pelo Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou, em 1953. Foi seguidor de L.S. Vigotski, aluno e colega de D.B. Elkonin e P. Ya. Galperin. Suas pesquisas estiveram relacionadas com o estudo dos problemas de educação para o desenvolvimento (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p. 436).

fundamental não apenas na transmissão da cultura humana acumulada historicamente, mas na formação das funções psicológicas superiores (memória, atenção, consciência e reflexão), isto porque o ensino faz certas exigências mentais que necessariamente ampliam as capacidades de pensamento do indivíduo, favorecendo novas aprendizagens e novas e melhores funções, num espiral de desenvolvimento tanto da mente quanto da cultura adquirida (FREITAS; LIMONTA, 2012, p. 76).

Nesse sentido, conforme exposto, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental não considera o ensino com a transmissão de conteúdos prontos, mas diferentemente de outras teorias, “Davidov reconhece que uma nova educação, que sejam adequadas às demandas modernas e a revolução científico-técnica contemporânea, que vislumbre o desenvolvimento, deve levar em conta a necessidade de modificar o conteúdo e os métodos de ensino das crianças” (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 257). Para ele, a questão central do processo de aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos, que ocorre por meio do ensino e da educação, por meio da cooperação entre adultos e crianças (LIBÂNEO, 2004).

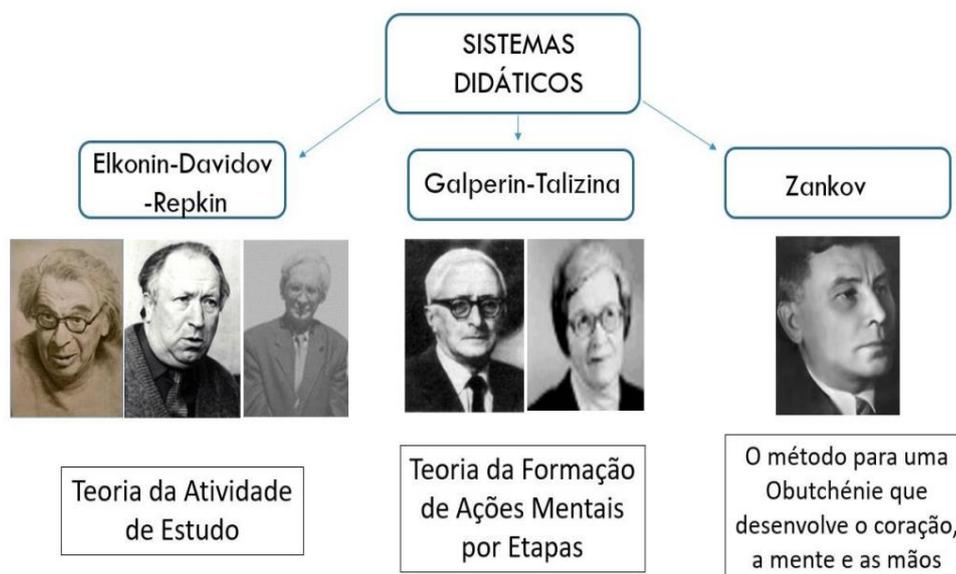
Conforme destaca Libâneo (2009), a proposta do Sistema Didático Desenvolvimental formula-se na concepção de que os estudantes devem formar conceitos e, com eles, operar mentalmente com procedimentos lógicos do pensamento. Isso se desenvolve diante do domínio de símbolos e instrumentos culturais socialmente disponíveis e que, referindo-se ao âmbito escolar, encontram-se no desenvolvimento dos conteúdos propostos.

Ainda nesse sentido, é válido ressaltar que o sistema consolidou-se de forma teórica e prática, no âmbito nacional e internacional entre os anos de 1970 e 1991. Após esse momento, sofreu um declínio brusco com a desintegração da antiga União Soviética e a queda do sistema socialista, situações ocorridas por pressões ideológicas, políticas e econômicas. Embora tenham acontecido diversas situações, sobreviveu e tornou-se a escolha oficial da alternativa de currículo para as escolas da Rússia, Ucrânia e outras partes da antiga União Soviética (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

As contribuições realizadas no interior dos três sistemas didáticos: sistema Zankoviano, sistema Galperin-Talízina e sistema Elkonin-Davidov-Repkin, embora sejam distintos, tinham como ponto de intersecção teses vigotskianas, que se referiam à aprendizagem adequada ao aspecto internamente essencial e universal no processo de desenvolvimento das características humanas, assim como à pedagogia, no que compete o olhar na direção do futuro (do amanhã), do desenvolvimento.

Ainda nesse sentido, Longarezi (2020) menciona que o trabalho experimental desenvolvido a partir do fim de 1950 foi de suma importância na edificação de uma *Obutchénie* desenvolvimental, também conhecida no Brasil como Didática-Desenvolvimental, isso se deu diante da estruturação dos sistemas didáticos particulares, conforme mencionado anteriormente, sendo os mais conhecidos o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, Sistema Galperin-Talízina e o Sistema Zankov, que embora tenham alguns princípios comuns, estruturam-se com aspectos particulares que delineiam perspectivas próprias, como demonstrado a seguir:

**Figura 1** – Sistemas didáticos produzidos no contexto da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade



Fonte: LONGAREZI, 2020, p. 13.

Por meio dessas teses, autores, como L. V. Zankov, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, entre outros produziram teorias gerais acerca da aprendizagem. Isso se deu quase que de maneira simultânea e de tal modo que, por meio da criação de laboratórios de pesquisas, grupo de trabalhos, linhas de estudos definidas e experimentos formativos em escolas-piloto desenvolveram descobertas importantes, as quais, posteriormente, divulgaram-se em obras individuais e coletivas, chegando a escolas de massas, transformando-se em verdadeiros e fortes sistemas alternativos de educação para o ensino fundamental, sendo que tal fato ocorreu entre os anos de 1950 e 1980 (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Vale mencionar que existe uma certa dificuldade em reconhecer de forma precisa a paternidade da Didática Desenvolvimental, de modo que existiam vários grupos trabalhando de maneira simultânea, e os trabalhos experimentais foram sendo desenvolvidos insistentemente buscando atender aos princípios e finalidades de um ensino para o desenvolvimento. Conforme exposto, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o sistema Galperin-Talízina e o sistema Zankov são os três mais difundidos e que, ainda hoje, permanecem vigentes em pelo menos 20% das escolas de ensino público na Rússia (LONGAREZI, 2017).

Para a autora, o Sistema Didático-Desenvolvimental por meio das pesquisas e experimentos, conforme mencionaremos a seguir, percorreu um processo histórico de estudos que buscavam apresentar os fundamentos científicos, gerando a necessidade do trabalho educativo de modo a transcender a apresentação e o acesso ao conhecimento, mas evidenciando que o papel da escola, desempenhado pelos professores, trata-se de organizar as condições objetivas e subjetivas (meio social) para possibilitar ao estudante a formação conceitual e de constituição de ações mentais além de orientar e colaborar nesse processo. Para isso, a educação deve estar calcada numa perspectiva transformadora e humanizadora.

Para tanto, ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho ininterruptos, tem-se a formulação das teses fundamentais do Sistema Desenvolvimental elaborada por D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, que, em colaboração a inúmeros cientistas e professores das cidades de Moscou, Carcóvia, Kiev, Duxambé, Tula, entre outras, tendo como base pesquisas teórico-experimentais, identificaram cinco etapas claramente definidas ao longo desse percurso histórico:

- 1) Idealização, experimentação e concepção do sistema (1958-1975);
- 2) Criação das condições para a universalização do sistema (1975- 1983);
- 3) Censura, perseguição, dissolução e paralisação do processo de implementação do sistema (1983-1986);
- 4) Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação (1986-1994);
- 5) Internacionalização e consolidação do sistema (1994-atualidade) (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p. 57).

Naqueles longos anos, conforme destacado, ocorreram a consolidação e a formulação do sistema por meio de estudos e experiências desenvolvidas, tendo como objetivo a transformação do indivíduo por meio de pensamentos teóricos (PUENTES; LONGAREZI, 2013). Para tanto, nas próximas escritas, compreendemos que se faz

necessário detalhar historicamente cada uma das etapas, buscando assim entender o caminho pelo qual as pesquisas percorreram até chegar na atualidade.

Conforme afirma Puentes, Cardoso e Amorim (2019), o primeiro momento trata-se da idealização, experimentação e concepção do sistema, que se deu entre os anos de 1958 a 1975, tendo como os primeiros estudos psicológicos sobre a atividade de estudo em crianças em idade escolar. Nesse momento, caminhou-se no sentido de idealizar, elaborar e estabelecer teses que fossem fundamentais para a formulação de uma nova teoria e de um novo sistema de cunho psicopedagógico: a Teoria da Atividade de Estudo e o sistema Elkonin- Davidov-Repkin.

Mais adiante, no ano de 1959, fundou-se o primeiro grupo de pesquisa do sistema: o grupo de Moscou, que, posteriormente, foi o responsável pela criação de novos grupos. Nesse momento, havia as pesquisas de laboratórios, que estavam sob a responsabilidade de uma pequena equipe de experimentadores, logo depois aumentando a quantidade de pessoas devido à incorporação dos egressos da Divisão de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Fator importante nesse processo ocorreu no ano de 1959-60, em que, além das pesquisas feitas em laboratório, experimentos formativos foram aplicados em contextos escolares. Nesse sentido, a Escola n. 91 de Moscou foi a pioneira no processo de estudos-pilotos. Foram publicadas, após dois anos, os resultados iniciais do sistema, e isso ocorreu por meio da escrita de duas obras históricas e significativas: A experiência de pesquisa psicológica na classe experimental, no ano de 1960 e também a obra denominada *Questões psicológicas da formação da atividade de estudo na idade escolar - séries iniciais*, no ano de 1961 (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

No ano de 1963, a Academia de Ciências Pedagógicas concederia à Escola Experimental n. 91, de Moscou, o *status* de instituição de aprendizagem experimental. Para além das fronteiras de Moscou e da Rússia, a proposta teórica estendeu-se à criação de novos grupos e laboratórios, em diversas regiões, como em Tula, Carcóvia e Kiev. Pequenas equipes foram compostas e outras escolas primárias dos anos iniciais da educação geral básica transformadas em laboratórios na região do Tajiquistão, Barquiria e Rússia (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Durante aqueles anos, os objetivos das pesquisas executadas visavam à determinação do conteúdo bem como a atividade de estudo dos estudantes, além das

questões relacionadas às bases lógico-psicológicas no que tange à estrutura das disciplinas escolares, das questões peculiares ao desenvolvimento psíquico dos alunos no decorrer do processo da atividade de estudo. Visava, ainda, às reservas do desenvolvimento psíquico dos estudantes nos diferentes anos escolares e também às particularidades da organização do experimento formativo.

Naquele momento, buscava-se confirmar, por meio de experiências, a tese teórica de Vigotski, no que se refere ao papel essencial que desempenha a aprendizagem das crianças, tratando-se especificamente acerca do seu desenvolvimento psíquico, ressaltando as leis psicológicas do sistema Elkonin-Davidov-Repkin de Didática Desenvolvimental da Atividade. Desse modo, os resultados validaram a necessidade da atividade de estudo na idade escolar inicial para o desenvolvimento psíquico do sujeito.

O que caracterizou essa primeira etapa foi o desenvolvimento de numerosas pesquisas, pelos diversos grupos, em cinco frentes fundamentais: 1) a elaboração das bases de uma teoria psicológica da aprendizagem desenvolvimental, tarefa que ficou sob a responsabilidade de D. B. Elkonin e de alguns outros membros da equipe de Moscou, da qual Davidov fazia parte; 2) a elaboração de uma teoria da generalização substantiva (ou teórica), cujas premissas fundamentais se encontram na tese de doutorado em ciências psicológicas de V. V. Davidov, defendida em 1970 e publicada em russo em 1972; 3) o desenho de uma teoria didática da aprendizagem que ficou, principalmente, a cargo de V. V. Davidov e E. G. Bodansky, para a matemática, e de V. V. Repkin e de outros membros do grupo de Kharkov, para o idioma russo; 4) o desenvolvimento de uma teoria do diagnóstico da atividade de estudo, sob a responsabilidade de uma equipe coordenada por A. Z. Zak, em Moscou, e de G. V. Repkina, em Kharkov e; 5) a elaboração de um programa de formação de professores das escolas experimentais, concebido a partir dos diversos centros de pesquisa espalhados por diferentes cidades (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p.59).

Para os autores, no decorrer dessa primeira etapa, foram organizados experimentos formativos e problemas fundamentais para se pensar nas pesquisas a serem realizadas. Os estudos e os princípios da concepção psicológica e didática da aprendizagem que delinearam na época foram registrados em inúmeras publicações e, na maior parte deles, escritos por Elkonin e Davidov, sendo que suas produções passam de sessenta textos. Embora a contribuição teórica elaborada por eles seja fundamental, tem-se a contribuição dos demais membros do projeto.

Ainda nesse sentido, faz-se válido destacar um dos principais estudos elaborados pelo grupo de Moscou: *Possibilidades etárias*, que faz referência à reestruturação dos programas escolares dos anos iniciais do ensino fundamental com base nas capacidades cognitivas e na identificação das reservas cognitivas dos

estudantes, no que se refere aos estudos de matemática, língua russa e trabalho manual.

Contudo, uma das contribuições que foram consideradas mais importantes nessa primeira etapa foi dada por Elkonin, junto ao livro *Possibilidades da idade de dominar o conhecimento – nível fundamental (1966)*, de modo que, por meio das teses fundamentais de Vigotski, reforça-se que a estratégia para organizar o sistema educacional e a aprendizagem das novas gerações depende significativamente da adequada solução do problema da periodização. De suma relevância foi a questão em que Elkonin tratava do desenvolvimento da criança no período de seis a onze anos de idade, caracterizando o estudo como atividade principal dessa fase (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Em consonância ao exposto por Elkonin, vale mencionar que o processo de entrada da criança no espaço escolar configurou-se em um marco importante para o seu desenvolvimento e, nesse processo, podem ser observadas mudanças radicais em sua personalidade, sendo uma das mais importantes a mudança em sua posição social. Isso porque, nesse momento da vida da criança, exigem-se novas obrigações e formas de organizar seu trabalho de maneira sistemática. Ainda nesse período, a criança assume novos deveres e também direitos. Desse modo, diante dessas mudanças significativas, a escola passa a ser o centro da vida das crianças (ASBAHR, 2017).

Nesse processo, ao considerar a inserção da criança no âmbito escolar, deve-se observar que ela necessita de um preparo para a organização de sua atividade cognoscitiva, cabendo à escola possibilitar condições para que as crianças assumam a postura de estudante. Posteriormente, no sentido de trazer as questões necessárias para esse momento, mencionaremos como se efetiva a atividade de estudo (ASBAHR, 2017).

Dando sequência no que concerne à consolidação do sistema, existe a segunda etapa, a qual trata da criação das condições para a universalização do sistema, que ocorreu entre os anos de 1975 a 1983. Nesse período, após pouco mais de quinze anos de estudos na abordagem da aprendizagem desenvolvimental, com bases nas teses de Vigotski, o sistema atingiu um nível de apoio científico e didático-metodológico. Havia em livros e materiais de apoio um grau de expressão que tornou o sistema Elkonin-Davidov-Repkin uma das propostas pedagógicas mais inovadoras da União Soviética.

Os especialistas e também o Ministério da Educação voltaram-se para a proposta do projeto. Além disso, os resultados dos experimentos que haviam sido realizados nas classes convencionais começaram a surtir efeitos, no que compete ao pensamento teórico, à resolução de problemas e à autoaprendizagem. Nesse sentido, Davidov (1988) menciona que não se trata de desconsiderar a experiência vital da criança, ou por se dizer o conhecimento empírico, mas de enfatizar a necessidade de reestruturá-lo qualitativamente de maneira especial e nova<sup>7</sup>. Desse modo, se estrutura o pensamento teórico, que, conforme exposto, perpassa o conhecimento empírico e permite ao estudante as condições para ultrapassá-lo por meio do conhecimento científico. Vale dizer que esse assunto será aprofundado posteriormente na seção três, na qual trataremos a respeito do pensamento empírico e do pensamento teórico.

Podemos perceber que, nesse momento, o sistema passava a ganhar forma e ser visto como algo que, de fato, estava sendo positivo para a aprendizagem escolar (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Por esse motivo, na segunda metade da década de 1970, o então Ministro da Educação da União Soviética e membro do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), Mikhail A. Prokofiev, propôs a Davidov que elaborasse um sistema de educação básica que contemplasse os anos iniciais do ensino fundamental, que fosse produzido com base na concepção teórica criada por ele, Elkonin e Repkin e pelos demais grupos espalhados.

Naquele momento, a fase esteve marcada pela expansão entre os anos de 1975 e 1983, devido às demandas práticas e à transformação do projeto, o qual, inicialmente, era teórico e aplicado de forma experimental a um número pequeno de escolas, passara, então, a ser implantando em grande escala como um sistema oficial alternativo de educação pública. Esta fase durou aproximadamente nove anos de trabalho sem interrupções por meio das propostas que visavam o trabalho desenvolvido nas escolas de massas, com base nos estudos teóricos e pesquisas realizadas. Para tanto, todos os grupos do sistema Elkonin-Davidov-Repkin dedicaram-se a esse período, porém sua interrupção, em 1983, ocorreu devido a três incidentes:

Primeiro, o fracasso político e acadêmico momentâneo de Davidov, em 1983, com sua expulsão do cargo de diretor do Instituto de Psicologia Geral e

---

<sup>7</sup> *Sin duda alguna la experiencia vital del niño debe ser utilizada en la enseñanza, pero sólo por vía de su reestructuración cualitativa dentro de la forma, especial y nueva para el alumno, del conocimiento científico teórico (Davidov, 1988).*

Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, que ocupava desde 1978, e seu desligamento do Partido Comunista. Segundo a saída de Mikhail A. Prokofiev do cargo de Ministro da Educação e, com isso, a perda do apoio necessário no governo. Terceiro, a morte de D. B. Elkonin, em outubro de 1984 (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p. 63).

Contudo, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin organizava-se para assumir o papel de proposta alternativa de educação, de forma oficial. Nesse processo, estaria junto ao sistema Zankoviano, lidando com o sistema forte da concepção tradicional de educação. Deste modo, a busca na resolução das questões práticas era de maior necessidade para o momento, além disso, não se tinha como intenção abandonar o trabalho experimental e as publicações feitas na primeira etapa.

Nesse percurso, as demandas que surgiam eram de caráter diverso, tanto voltadas às questões curriculares, didáticas, metodológicas, quanto de organização pedagógica e formação de professores. Tem-se nesse momento os esforços voltados à elaboração de orientações metodológicas e livros didáticos nas áreas de matemática e idioma russo.

Nos primeiros anos da década de 1980, a elaboração da versão inicial dos textos de apoio (orientações metodológicas e livros didáticos) em sua maior parte, estava concluída. As condições para a introdução massiva do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental na escola pública estavam criadas, sobretudo, a primeira, segunda e terceira série do ensino fundamental (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p.64).

Os pesquisadores deram seguimento nas pesquisas experimentais e em suas divulgações científicas. Em 1981, o livro intitulado *Problemas filosóficos-psicológicos da aprendizagem Desenvolvimental* gerou forte movimento em si e nos representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, com maior evidência para Davidov, uma vez que o movimento configurava-se de duas maneiras bastante distintas, conforme afirma Puentes (2019c, p. 65):

Por um lado, os que elogiavam a obra e conseguiam ver nela a sua contribuição teórica para a educação; do outro, estavam os que enxergavam, nas fundamentações psicológicas e filosóficas da educação desenvolvimental, um desvio de conduta política e ideológica. Venceu o grupo dos que faziam críticas demolidoras, acusações e geravam intrigas.

Diante do exposto, as questões contrárias à teoria foram maiores e, por esse motivo, quando o material didático e a orientação metodológica para professores estavam concluídos, tendo nesse momento as condições necessárias para a introdução do sistema nas séries iniciais da escola de massas, nada disso aconteceu.

Além disso, de forma inesperada o trabalho no laboratório de Moscou e, também, o de Kharkov, tiveram suas atividades encerradas. Sendo assim, em 1982, os experimentos na escola primária de n. 91 de Moscou foram totalmente interrompidos, e os professores passaram a trabalhar de forma ilegal (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Pelos estudos realizados por autores brasileiros, na continuidade do processo histórico de formulação do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, ocorreu a terceira parte, a qual trata da perseguição, censura, dissolução e paralisação da implementação do sistema, fato que ocorreu entre os anos de 1982 a 1986. Vinte anos passaram-se de estudos e trabalhos ininterruptos na experimentação escolar e na preparação dos livros didáticos e orientações metodológicas para professores. Após Davidov sofrer tantos ataques políticos, os grupos de pesquisas frustraram-se, e ainda se somou a isso a questão da morte de Elkonin<sup>8</sup>.

Diante disto, o trabalho experimental em Moscou foi interrompido quase por completo; e o grupo de pesquisa, dissolvido. Os ataques vinham de todas as partes, como dito, do próprio governo, também em círculos científicos e até por parte dos professores. Em Carcóvia, V. V. Repkin, no cargo de chefe do departamento de Língua Russa, em uma das instituições educacionais de nível superior técnico, buscou implantar as ideias da teoria, porém sem sucesso.

Nenhum dos três principais representantes do sistema, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin realizaram publicações na União Soviética no que se trata da concepção de Atividade de Estudo entre os períodos de 1982 e 1986. Todavia, embora diante de todas as frustrações, a escola primária n. 91 de Moscou deu continuidade aos experimentos escolares, o grupo continuou com a produção de textos teóricos. Algumas das produções escritas eram em respostas a toda as situações ocorridas contra as críticas e as acusações que sofreram, reforçando o rigor científico da Teoria da Atividade de Estudo e de sua filiação ideológica com o Materialismo Histórico-Dialético (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

No quarto e penúltimo momento do processo de consolidação do sistema, tem-se a implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação,

---

<sup>8</sup> Daniel Borisovich Elkonin nasceu em fevereiro de 1904 e faleceu em outubro de 1984, formou-se pelo Departamento de Pedologia da Faculdade Pedagógica da cidade de Leningrado (1927). Os temas da Paidologia e da criança aproximaram Elkonin de L.S.Vigotski, no período entre 1931 e 1932, definindo seu objeto de estudo futuro: a Psicologia e a Pedagogia infantil. Transformou-se em um dos principais colaboradores de Vigotski no estudo dos problemas da brincadeira no desenvolvimento infantil.

isso ocorreu entre os anos de 1986 a 1994. Esse foi o marco da reviravolta, de modo que neste ano (1986) o Partido Comunista da União Soviética (PCUS) reconheceu o erro, por esse motivo Davidov foi, de forma imediata, reintegrado ao partido na direção do Instituto de Psicologia e, também, para as pesquisas experimentais.

É válido ressaltar que a decisão da PCUS trouxe consigo o encerramento de uma fase difícil para a educação do país, marcando o fim da censura, da perseguição, das críticas e do trabalho na ilegalidade. Nessa fase, o sistema ganha sustentação e reconhecimento quando tem a sua implementação como alternativa oficial do Ministério da Educação, na educação básica, mais precisamente nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo do Ministério da Educação era ultrapassar as questões problemáticas, que se referiam a qualidade tradicional do sistema de educação nacional (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

No mesmo ano (1986), Davidov fez uma das publicações de maior importância e entre suas obras:

Intitulada Problemas da aprendizagem desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental, 1986. A mesma passou a representar o exemplo mais concreto do fim de uma época de censura e crítica de caráter ideológico e o começo de um novo momento na história da didática desenvolvimental e da teoria de estudo (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p.68).

Contudo, conforme afirma Puentes (2019c), nesta publicação o Sistema Didático desenvolvido por Elkonin, Davidov e Repkin, juntamente com outros professores e pesquisadores, passou a ser mais conhecido na União Soviética e também no exterior. Nessa etapa, houve um aumento expressivo de professores interessados pela aprendizagem desenvolvimental, boa parte disso deu-se pelo clima político favorável, que ganhou visibilidade após Davidov ser absolvido e, ainda, pelos resultados positivos obtidos por meio de estudos e pesquisas experimentais.

Nesse viés, houve significativa expansão dos professores envolvidos na implementação do sistema, os resultados começaram a ser observados nas escolas que haviam aderido primeiro. O Ministério da Educação buscava a qualificação da qualidade escolar para as escolas de massas, por meio de propostas didáticas que favorecessem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, portanto, coincidindo com o crescimento do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que por sua vez necessitava de apoio financeiro do governo para se consolidar e se expandir. Sendo assim, criou-se o Instituto de Inovação Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, no ano de 1990, de forma que os distintos grupos

que integravam ao sistema foram incorporados ao mesmo (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Após três anos de retomada do processo de implementação do sistema nas escolas de massas, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin novamente vivencia um grave problema: a desintegração do socialismo na Europa (1989) e a desintegração da União Soviética (1991). Por esse motivo, nessa etapa foram enfrentados três grandes desafios:

- 1) os grupos, cujas bases estavam fora da Federação Russa, desvincularam-se do Instituto de Inovação Pedagógica; 2) a redução drástica do apoio institucional e financeiro dos grupos russos e a extinção da parceria com os grupos e centros de pesquisas de Ucrânia, Letônia etc.; 3) a necessidade de dar continuidade aos programas de formação do sistema e de elaboração dos materiais instrucionais-metodológicos (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p.71).

Diante do exposto, não havia muito o que se fazer com relação aos investimentos em educação. Buscaram viabilizar os recursos didáticos para os professores. Para tanto, iniciaram o trabalho prático em sala de aula de acordo com os programas do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, com base nas instruções metodológicas e textos que já haviam sido feitos na etapa anterior de experimentação e conforme se encontrava a necessidade de mudanças, realizavam as adequações. Nesse momento, também buscaram elaborar materiais didáticos e orientações metodológicas para os professores.

Nesse viés, o sistema passa para a quinta etapa de sua formulação, também a última, que é caracterizada pela internacionalização e consolidação do sistema, que foi do ano de 1994 até os dias atuais. Diante do que se pode contextualizar, é possível perceber que a consolidação do sistema perpassou diversas etapas, positivas e negativas, porém conseguiu ser flexível o suficiente para manter-se e se adequar aos novos tempos. Esse período de consolidação teve alguns acontecimentos importantes que foram marcos nesse processo, num movimento didático-pedagógico intenso, cujas elaborações deram origem a importantes produções no campo da psicologia pedagógica e da didática (LONGAREZI, 2020). Conforme destacado, o processo de consolidação emerge de um extenso e complexo conjunto de experimentações que envolveram trabalhos teóricos e práticos, sendo alguns de seus acontecimentos:

O primeiro acontecimento diz respeito à internacionalização da teoria com a criação da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental do Sistema Elkonin-Davidov, que foi proposta por Davidov, com a ajuda de Repkin e Lvovsky, que,

contra a desintegração do sistema, como resultado da queda da União Soviética, em 1994, buscaram estabelecer as bases para a Associação.

Contaram com a participação de diversas regiões da Federação Russa, como também de países da Comunidade dos Estados Independentes e dos países Bálticos. Davidov assumiu o cargo como primeiro presidente, e Repkin, como vice-presidente do conselho da Associação.

No início da associação, os pesquisadores que participaram eram pertencentes aos grupos que ainda funcionavam, tendo como objetivo reunir esses pesquisadores, professores, formadores, gestores escolares e faculdades de formação de professores das universidades das antigas repúblicas soviéticas, dando continuidade às pesquisas mesmo diante das adversidades políticas, econômicas e educacionais (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

No segundo acontecimento, de acordo com Puentes (2019c), após notarem os resultados positivos vindos da associação, o sistema passou por uma importante conquista, vinda dos Ministérios da Educação da Rússia e da Ucrânia, tornando-se, em 1996, o sistema, junto do Zankoviano e com o tradicional, um dos sistemas estatais de educação primária. Naquele momento, o sistema passou por um processo de consolidação e reconhecimento tanto de repercussão nacional, como internacional. Por esse motivo, houve aumento significativo no número das matrículas nas escolas da rede.

Por fim, tem-se o terceiro acontecimento – a morte de V. V. Davidov, no dia 19 de março do ano de 1998, aos sessenta e oito (68) anos de idade. O pesquisador de grande liderança na consolidação do sistema deixa-os órfãos. Quem assume o seu posto é A. B. Vorontsov (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

O seguimento nas pesquisas experimentais, naquele momento, voltou-se para as séries finais do ensino fundamental, porque, até o momento, o sistema não havia construído uma proposta pedagógica que acolhesse o estudante adolescente. Desse modo, com a intenção de dar continuidade à proposta que garantisse a qualidade da educação nas séries finais, houvera produções relacionadas à aprendizagem desenvolvimental que fosse voltada ao estudante adolescente. (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Conforme explicitado pelos pesquisadores em pauta, no início do século XXI, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin funcionava em duas mil e quinhentas (2.500) escolas; contava com uma equipe de trabalho de mais de 1.800 membros, sendo

estes de pesquisadores, colaboradores, professores e diretores de escolas, de diversas regiões da Rússia, Ucrânia, Letônia, Cazaquistão e Belarus. A Ucrânia, em especial Kharkov, era o local de mais importância no que se referia à implementação do sistema na rede pública.

Os pesquisadores ainda esclarecem que, com a ascensão do presidente da Rússia Vladimir V. Putin ao posto de primeiro-ministro, em 1999, e, depois como presidente até o momento, as questões políticas e econômicas, assim como em todo governo, afetaram o sistema educacional, nesse caso, comprometendo a estabilidade dos sistemas didáticos alternativos. Por esse motivo, no cenário atual, vemos poucos pesquisadores que buscam manter os estudos voltados ao sistema. Além disso, as escolas não possuem apoio para desenvolver a educação conforme propõe o sistema, agindo quase que de forma clandestina.

Contudo, diante do exposto, observa-se que o Sistema da Didática Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin foi consolidado por diversos anos de trabalho, estudos experimentais e pesquisas, tendo como foco principal o desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, que busca a autotransformação do sujeito por meio da formação do pensamento teórico. A base da aprendizagem, na concepção do sistema, está no conteúdo, no qual se formulam métodos para organizar as condições favoráveis a esse processo.

E, nesse sentido, vale destacar que as pesquisas no que tange ao Sistema Didático-Desenvolvimental no Brasil têm crescido significativamente. O desafio encontrado é no que compete ao acesso a bibliografias que possuem escritas de difícil domínio (russo, ucraniano, lituano, etc.). Diante disso, a ideia do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI, vinculado à linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tem buscado aperfeiçoar a qualidade desse trabalho no contexto brasileiro, garantindo mais acessos às obras dos principais representantes dessa concepção.

Ao trazer tal concepção para discutir a realidade educacional brasileira, consideramos necessário ir além de apontar descontentamentos com o contexto educacional vigente, buscando aprofundar conhecimentos em uma concepção didática que tem como propósito criar condições adequadas de aprendizagem, capazes de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Conforme afirma Libâneo (2004, p. 27), a Teoria da Atividade de Estudo tem como proposta muitas finalidades ao favorecer o pensamento teórico, valendo tanto para os alunos, como para os professores, aumentando, assim, a eficácia das aprendizagens, “[...] considerando que a educação escolar, vincula-se estreitamente ao desenvolvimento cognitivo, sendo assim, entendendo que todos os seres humanos precisam internalizar conhecimentos e desenvolver suas capacidades cognitivas”.

## 2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

O sistema de Aprendizagem Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin foi sendo constituído entre os anos de 1960 e 1990, isso por meio de diversas teorias psicológicas e didáticas que tinham como princípio dar sustentação às concepções que foram sendo realizadas por pesquisas em laboratórios e ainda nas escolas experimentais e de massa. Nesse sentido, a Atividade de Estudo configura-se como a teoria central desse sistema e em sua volta outras teorias foram sendo elaboradas (PUENTES, 2019a).

Antes de iniciarmos as considerações, vale, nesse momento, trazer a questão que Davidov (2019d) levanta: como o conceito de Atividade de Estudo surgiu? O autor menciona que, em colaboração com Elkonin, no fim do ano de 1950, decidiram realizar pesquisas acerca de como os alunos aprendiam na escola. Foi, então, que fizeram visitas em boas escolas, em boas salas de aulas e ainda visitas às aulas de professores considerados talentosos. As visitas não se restringiram a Moscou, sendo também estendidas a outras cidades.

No percurso de verificações das realidades escolares, observaram, gravaram, analisaram e relataram, e, diante disso, perceberam que em aulas reais onde estavam, não observaram nenhuma atividade. O que pode ser notado foi que a forma das aulas se restringia ao professor definir tarefas para o aluno, ou apresentar exercícios que os alunos rapidamente resolviam, aprendiam coisas novas, mas não produziam transformações significativas. Diante disso, observaram que, nas boas escolas e com bons professores, existiam muitas coisas, menos Atividade de Estudo (DAVIDOV, 2019d).

Com base nas observações realizadas e na verificação de que não se havia Atividade de Estudo nas escolas públicas, a proposta era de construí-la em condições

especiais, e, mediante a isso, a criação das instituições educacionais experimentais foi forçada, porque delas se buscariam descobrir o que é a Atividade de Estudo. Davidov (2019d) ressalta que, mesmo com o passar dos anos, buscando em pesquisas atender as questões que foram surgindo no decorrer do tempo, não há menos perguntas, porém, evidencia que, nesse percurso, muito pode ser aprendido. Com os anos de estudos, os pesquisadores passaram a compreender que a Atividade de Estudo poderia ser denominada “aprendizagem desenvolvimental”.

Nesse viés, o conceito da Atividade de Estudo é uma das abordagens aplicadas no processo de aprendizagem e utilizada pela psicologia soviética, que se estrutura na tese marxista ao considerar a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança abordada por Vigotski. A formulação do conceito deu-se mediante aos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019).

Davidov e Márkova (2019) mencionam que, buscando resolver as problemáticas teóricas da aprendizagem na escola pedagógica da União Soviética, atentaram-se para as tarefas da educação pública. A exemplo, nos documentos que se referiam à escola, a quem era dada às demandas de uma sociedade altamente desenvolvida. Para tanto, verificaram que o objetivo do processo escolar não consistia em somente transmitir informação aos estudantes, mas também em ensiná-los a obter conhecimentos por conta própria, por meio da autoeducação.

Conforme exposto até aqui, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin desenvolveu após décadas de trabalhos, estudos, pesquisas experimentais, criando, assim, teorias psicológicas e didáticas, buscando fundamentar a concepção que se defende. A princípio o objetivo das pesquisas era de estabelecer a tese de que a Didática Desenvolvimental seria um movimento teórico e metodológico, que se caracterizava pela sua natureza heterogênea, caótica, contraditória, divergente e discrepante. Por isso, naquele momento, houve a necessidade de se delinear algumas divergências significativas:

Enquanto o foco do sistema Zankoviano está nos métodos específicos de aprendizagem dos conteúdos escolares (nas metodologias) e o sistema Galperin-Talizina, num método geral de desenvolvimento dos conceitos e ações mentais (teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos), o sistema Elkonin-Davidov-Repkin baseia-se nos conteúdos escolares (nos conhecimentos científicos: conceitos teóricos e modos generalizados de ação) (PUENTES, 2019d, p. 124).

Elkonin (2019a), um dos psicólogos que se dedicou a estes estudos, menciona que a Atividade de Estudo é fundamental na idade escolar da criança, primeiramente por se tratar de um momento onde a criança estabelece relações básicas com a sociedade e, em segundo lugar, por ser no espaço escolar que se forma tanto as qualidades fundamentais da personalidade da criança em idade escolar, como também seus distintos processos psíquicos.

Diante disso, o termo *Atividade de Estudo* “[...] é uma teoria que se ergueu após décadas de elaborações, por meio de pesquisas na forma de um conjunto de princípios fundamentais das ciências psicológico-pedagógica e didática em relação às condições adequadas de organização dos processos de aprendizagem [...]” (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019, p. 86, grifo nosso), tinha como base as questões relacionadas ao condicionamento do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

É válido ressaltar que, embora tenha enfrentado dificuldades e críticas vindas de diversas direções, não foi o suficiente para impedir a Atividade de Estudo ser gerada. No decorrer de mais de sessenta anos, diante de uma produção teórica e prática, sem paralelos, ocorreu a sua formulação. Resultado disso se deu ao longo de anos, nos quais é possível verificar a quantidade de publicações de trabalhos e pesquisas acerca da temática (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Ainda no sentido de apresentar a estruturação da Atividade de Estudo, Davidov e Márkova (2019) ressaltam que o conceito usa uma série de noções que se configuram comum para toda a psicologia do desenvolvimento e pedagógica da União Soviética. Os autores também abordam que alguns fundamentos foram sendo aprimorados e esclarecidos no processo de surgimento de novas pesquisas teóricas e experimentais, referindo-se à formação do conceito.

Os autores mencionados corroboram a correlação entre alguns conceitos, destacando o de “assimilação<sup>9</sup>”, “desenvolvimento” e aprendizagem:

---

<sup>9</sup> Diferente da Didática Desenvolvimental, para Piaget a assimilação é um termo que faz referência a uma parte do processo de adaptação do ser humano. Através da assimilação, as pessoas conseguem captar e obter novas informações e incorporá-las nas ideias já existentes dentro de seu psiquismo. Nesse sentido, a assimilação é sempre subjetiva, na medida em que cada sujeito vai incorporar esta nova informação (objetivamente dada) de um jeito que será único e individual e que, de uma maneira ou outra, vai tender a concordar com as crenças existentes anteriormente.

[...] A **assimilação** é o processo de reprodução dos modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual. O **desenvolvimento** acontece por meio da assimilação (apropriação) do indivíduo da experiência histórico-social [...] (DAVIDOV, MÁRKOVA, 2019, p.196, grifo nosso).

Vale enfatizar que nem sempre a assimilação leva ao desenvolvimento de modo que, em alguns casos, a assimilação pode levar as crianças a dominar os conhecimentos, modos de ação e hábitos, porém, em outros casos, pode levá-las a dominar capacidades e modos generalizados da ação da atividade psíquica. Referindo-se ao último exemplo, podem ser consideradas mudanças significativas no desenvolvimento psíquico:

Portanto, os psicólogos distinguem legitimamente o efeito de **assimilação** de alguns conceitos e modos de ação e o efeito do desenvolvimento; o surgimento de alterações no desenvolvimento psíquico, por sua vez, serve como pré-requisito para a assimilação de novos conhecimentos e modos de ação de conteúdos mais complexos (DAVIDOV, MÁRKOVA, 2019, p.197, grifo nosso).

Ao considerar a influência da assimilação, pode ser mencionada a questão da lógica específica do próprio desenvolvimento, a ser exemplificada pelas características psicofisiológicas da criança que fazem parte do processo de vida dela desde o primeiro dia de vida e que são mediadas de acordo com o seu ambiente social. Dessa maneira, exercem influências relacionadas ao desenvolvimento psíquico. Ainda assim, tem-se a questão no que se refere ao conceito de aprendizagem:

A **aprendizagem** tradicional é um sistema de organização e os meios pelos quais se transfere ao indivíduo, a experiência socialmente elaborada (na educação escolar se costuma distinguir entre o ensino – o que o professor faz – e aprendizagem funcional – aquilo que o aluno faz) (complexos (DAVIDOV, MÁRKOVA, 2019, p.197, grifo nosso).

Nessa teoria, a proposta possui uma forma particular de atividade que proponha ao estudante o desenvolvimento sob a orientação docente, com base nos aspectos que se constituem de acordo com as especificidades e possibilidades educativas. Nesse sentido, conforme cita Miller (2019, p. 81):

A atividade de estudo, tal como proposta por Davidov (1988), organiza-se conforme uma estrutura específica de ações que visam à formação de um

modo de agir cientificamente sobre os conteúdos, pois o que importa no desenvolvimento dessa atividade é formar no aluno o procedimento de tal atividade, ou seja, o fundamental é formar no aluno a capacidade de domínio do procedimento geral de construção do objeto estudado. O conceito adquirido por seu intermédio é importante, mas, mais importante é o método de sua aquisição que, ao ser apropriado pelo aluno, pode ser utilizado autonomamente para aquisição de conceitos.

Ainda conforme afirma Miller (2019), para compreendermos o processo de construção da Atividade de Estudo, pautando-se na abordagem histórico-cultural, traremos em questão a contextualização, de forma breve, a respeito da atividade humana que se constitui como fundamento da formação do ser humano de modo que o homem exerça a sua capacidade de adaptar-se ao mundo, transformando a natureza como meio de transformação de sua própria existência.

Desde os tempos primitivos, o homem buscou criar ferramentas que possibilitariam aumentar os limites do seu corpo físico. Nesse sentido, transformou a natureza e, também, a si. Isso ocorria porque suas ações estimulavam transformações em seu psiquismo; e, com isso, novas oportunidades de agir sobre o seu meio.

Consequentemente, “[...] por meio da sua própria atividade que o homem se constituiu, social, histórica e culturalmente, no processo de seu desenvolvimento como ser humano genérico, distinto das outras espécies animais, que sobrevivem somente por meio dos recursos naturais e instintivos [...]” (Miller, 2019, p.73). O homem, portanto, sempre tem uma necessidade; ele age para satisfazê-la; e o conteúdo, a princípio, objetivo da atividade, é transformado em conteúdo subjetivo, passando a fazer parte da sua constituição interna, do seu psiquismo.

A constituição da subjetividade do sujeito não se faz, entretanto, apenas pela relação sujeito/objeto; há um terceiro elemento a ser incluído nessa relação – o outro – um parceiro mais experiente, que, pela mediação dos signos e símbolos da cultura, disponibiliza às novas gerações parte do conjunto de conhecimentos constituídos ao longo da história, nos diversos contextos de interação social. Portanto, é na relação com o outro, ou seja, em um processo de interação com outros seres humanos regido por leis sociohistóricas, que ocorre a ação humana sobre a realidade objetiva (MILLER, 2019, p. 74).

Para tanto, quando se refere ao processo educativo, com base no ponto de vista escolar, o objeto da aprendizagem é a forma como o sujeito aprende com a objetivação que foi produzida ao longo da história por outros sujeitos que o antecedem. Sendo assim, por meio de uma atividade intencionalmente formulada e

dirigida à aprendizagem desse objeto, no relacionamento entre pares e o professor, o estudante tem a possibilidade de se apropriar desse objeto e, com isso, tornar-se capaz de se objetivar em novos produtos de sua atividade.

Com isso, os conteúdos escolares são constituídos como base do processo de humanização no estudante. Na idade escolar, esse processo de apropriação dos conteúdos culturais ocorre por intermédio da Atividade de Estudos (Miller, 2019). Ainda nesse sentido, Eidt e Duarte (2007, p. 54) citam que, para Leontiev, (1967):

a criança se encontra com um mundo criado e transformado pela atividade humana das gerações precedentes. Ela não pode simplesmente 'estar' neste mundo, precisa viver e atuar sobre ele, usando instrumentos, o idioma e a lógica já elaborados pela sociedade, além de não permanecer indiferente às criações artísticas. Ele evidencia que a criança não possui 'aptidões preparadas de antemão' para realizar essas tarefas, como, por exemplo, falar um determinado idioma ou perceber relações geométricas. A formação dessas aptidões acontece em consonância com o processo de apropriação, ou seja, de domínio, pelo indivíduo, do patrimônio cultural criado pela humanidade ao longo do processo histórico.

De acordo com Libâneo (2004), nas posições teóricas da concepção histórico-cultural de Vigotski, com base na filosofia marxista, centram-se na afirmação do condicionamento histórico-social, no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo humano de modo que isso ocorre diante do processo de apropriação da cultura por meio da comunicação entre as pessoas. Realçando a necessidade das relações humanas, em contato com a produção histórica, feita por seus antecedentes e, ao mesmo tempo, a atividade individual das aprendizagens, diante da apropriação da experiência sociocultural como ser ativo.

Diante do exposto, Libâneo (2004) reforça que a educação e o ensino constituem-se como formas universais e necessárias para promover o desenvolvimento mental nos indivíduos. Sendo assim, a atividade representa a ação humana, visto que, por meio dela, estabelece-se a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos que são reais, dando configuração à natureza humana.

Para tanto, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, como atenção, memória, abstração, linguagem, pensamento e emoções ocorrem mediante as relações sociais do ser humano com o mundo exterior, com o seu contexto social e cultural.

Deste modo, Asbahr (2017) menciona que, ao considerar a importância da Atividade de Estudo como atividade principal da criança em idade escolar, deve-se

compreendê-la como uma atividade que possibilite promover o desenvolvimento humano, além de considerá-la como característica para produzir a constituição de uma neoformação psicológica que se configura essencial no processo de humanização, a formação do pensamento teórico.

A Atividade de Estudo não deve ser confundida com ações realizadas de forma cotidiana pelas crianças no espaço escolar, como leitura de textos, realização de exercícios de fixação, cópias de conteúdo. Tais ações podem compor a Atividade de Estudo quando forem organizadas intencionalmente na busca da formação do pensamento teórico. Caso contrário, podem ser operações que pouco contribuem para a formação da criança.

Para tanto, Elkonin (2019c) aborda que a Atividade de Estudo inicia-se com o ingresso da criança na escola de forma que o processo e a efetividade dependem do material que se assimila, da metodologia concreta de aprendizagem e das maneiras de organização do trabalho de estudo que é desenvolvido junto aos estudantes. Logo, é válido ressaltar que a Atividade de Estudo não se forma de maneira natural; é necessária uma organização da atividade cognoscitiva, sendo este um dos papéis aos quais compete à escola os anos iniciais: possibilitar às crianças condições para que formem a postura de estudantes (ASBAHR, 2017).

Organizada com base nos conhecimentos teóricos, a Atividade de Estudo, que de maneira intencional propõe o desenvolvimento do pensamento teórico e produtivo no estudante, é constituída por meio de tarefas de estudos (MILLER, 2019).

Como resultado, os alunos aprendem a pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo, e, assim, formam conceitos teóricos apropriados desse objeto, podendo lidar com ele de forma prática nas situações cotidianas da vida. Tem-se como proposta ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar por si próprios (LIBÂNEO, 2004).

Entretanto, a criança necessita do adulto para ter acesso às normas sociais, aos conteúdos escolares. Logo, é necessária a compreensão do conteúdo dessas relações, além do destaque ao papel que as normas sociais desempenham na Atividade de Estudo.

Por este meio é que se determinam os objetivos dessa atividade, a qual servirá de base para o seu controle e avaliação. Para tanto, conforme destacado, as crianças necessitam dos adultos nesse processo (pelo menos no início). Então, compete, primeiramente, ao adulto tomar para si a tarefa de orientar a Atividade de Estudo da

criança, o seu controle e a sua avaliação. Sendo assim, existe a divisão das funções entre a criança (o aluno) e o adulto (o professor) (REPKIN, 2017).

Repkin (2017) ressalta que a Atividade de Estudo não deve ser compreendida somente como um dinamismo, mas que a natureza social autêntica estrutura-se em uma forma de colaboração que existe entre a criança e o adulto, sendo caracterizada por uma meta comum, por divisão e cooperação das funções que serão realizadas no processo de aquisição da meta. Nesse ponto, vale mencionar que o processo de colaboração não é algo constante, porém está sempre presente na Atividade de Estudo.

Contudo, diferentemente das outras teorias, como a que permite o desenvolvimento de conceitos empíricos, por ser funcional, mecanicista, espontânea, não orientada, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin identifica mais uma aprendizagem, a desenvolvimental, que depende do nível evolutivo de formação da Atividade de Estudo, podendo ser de dois estágios: colaborativa e autônoma.

Nesse sentido, Puentes (2019b) destaca que a Aprendizagem Desenvolvimental, dependendo do nível evolutivo de formação da Atividade de Estudo, pode atingir dois estágios diferentes: um se trata da forma colaborativa, que ocorre de maneira assistida, orientada ou regulada, e a outra, de maneira autônoma, que ocorre de forma independente ou autorregulada. Assim, o autor reforça ainda que isso ocorre diante das condições adequadas que devem ser criadas para que os estudantes desenvolvam uma Atividade de Estudo, que lhes permita transitar do nível mais simples de aprendizagem (funcional) para um nível mais complexo (desenvolvimental), atingindo, por consequência, os estágios de aprendizagem colaborativa e autônoma.

Puentes (2019b) reforça a importância dos textos de Davidov e Repkin no que compete à análise do entendimento que os principais representantes da teoria tinham a partir de 1970, tratando-se dos dois tipos de aprendizagem.

Nesse sentido, relaciona a aprendizagem funcional com esforços solitários que os indivíduos buscam para assimilar um ou outro conteúdo. Na aprendizagem desenvolvimental, faz-se necessária a participação de outras pessoas, como professores ou pedagogos.

Conforme destacado, quando os teóricos referem-se à aprendizagem simples, trata-se de esforços próprios do indivíduo que busca assimilar um ou outro conteúdo;

e, para essa interiorização, exigem-se somente as formações psicológicas já maduras.

Tal interiorização pode acontecer na escola, com o resultado do trabalho do professor desenvolvido em sala por meio da transmissão, ou de maneira individual, que pode ocorrer no âmbito escolar ou fora da escola.

Nas duas situações, a aprendizagem é da mesma forma, assimilada ou reproduzida de forma mecânica, não sendo capaz de provocar o desenvolvimento de maneira qualitativa (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

No caso da aprendizagem mais complexa, ou seja, desenvolvimental, faz-se referência a uma outra forma de assimilação, baseando-se na teoria de Vigotski, quando se trata da zona de desenvolvimento imediato, partindo da ideia de que a aprendizagem de maneira efetiva estimula e cria as condições que são necessárias ao desenvolvimento. Por conseguinte, consideram-se as funções já desenvolvidas, mas, para além delas, orienta-se na direção de que as formações psicológicas estão sendo desenvolvidas. Portanto, pauta-se nas condições que possibilitam ao indivíduo a aprendizagem mais elevada (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Para pensar na forma de desenvolvimento de cada fase da aprendizagem, os autores enfatizam que se deve levar em conta que, no primeiro momento, na fase inicial, as situações de estudo necessitam da ajuda do professor. Essa atividade deve ser intencionalmente organizada para que, posteriormente, uma atividade similar possa ser desenvolvida sem a ajuda, ou seja, com autonomia.

É válido ressaltarmos que o desenvolvimento ocorre por estágios, de acordo com a idade<sup>10</sup>, sendo que o processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo inicia-se na primeira série do ensino fundamental, atingindo níveis consideráveis na terceira e quarta série, mas só se formando por completo ao fim do nível fundamental.

Sendo assim, conforme destacado, a Atividade Estudo que tem como papel a organização do processo de aprendizagem que visa ao estabelecimento de um tipo

---

<sup>10</sup> A Psicologia, ciência que se volta ao estudo do psiquismo e da conduta humana por meio de diversas abordagens teóricas, procurou traçar momentos, fases ou etapas do desenvolvimento humano desde o nascimento até a idade adulta, o que chamamos de periodização (TULESKI; EIDT, 2016, p. 35). Em cada momento do desenvolvimento, nos relacionamos com o mundo de um modo particular e irrepetível. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 50). As *neoformações*, para os autores da psicologia histórico-cultural, referem-se a um conceito que esclarece a dinâmica e a característica do desenvolvimento. As *neoformações*, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Essas exigências mobilizam funções ainda não desenvolvidas por completo, as quais a colocam em movimento para atender as exigências sociais externas. Nesse processo se produz e se modifica a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas. (TULESKI; EIDT, 2016).

novo e específico de relações, as quais são formadas por meio de orientação, controle e avaliação assim como por meio da colaboração entre o professor e os alunos, em que as condições são organizadas por meio do compartilhamento de metas, funções e ações comuns que são feitas de forma conjunta, ou seja, entre os alunos e o professor, desde o início do processo da aprendizagem.

Assim sendo, como Puentes, Cardoso e Amorim (2019) esclarecem, o papel do professor não se limita à mera transmissão de conhecimentos, mas se trata de organizar a Atividade de Estudo dos estudantes, observando o processo e possibilitando as condições para a aprendizagem. Por fim, vale ressaltar que, após essa contextualização, vemos que, nessa teoria, o foco central não recai sobre o professor, mas sobre o aluno.

Nota-se ainda que, diferentemente da exposição dos conteúdos, do ensino mecânico e sem possibilidades de elevar os conhecimentos e as possibilidades de aprendizagem, a proposta da teoria busca assegurar as condições para que os estudantes possam desenvolver-se, passando de uma aprendizagem simples, que, por vezes, está relacionada somente ao seu cotidiano, não permitindo que se aprenda para além do senso comum, a uma aprendizagem mais elevada, pautada nos conhecimentos sistematizados, a desenvolvimental.

Puentes (2019b) afirma que, no Brasil, as pesquisas didáticas fundamentadas com base histórico-cultural da atividade são recentes e raras, sobretudo as que tratam da aprendizagem desenvolvimental. Nesse viés, é interessante pensarmos na teoria desenvolvimental com base na realidade educacional brasileira, conforme enfatizam Eidt e Duarte (2007, p. 57):

Mesmo resguardadas as grandes diferenças entre a realidade social da União Soviética e a de países da periferia do capitalismo contemporâneo, como é o caso do Brasil, vale ressaltar que não parece ser esse o objetivo das 'pedagogias do aprender a aprender' ao postularem que o ensino deve se adequar aos interesses e necessidades imediatos e pragmáticos dos alunos, fazendo com que seu cotidiano alienado conquiste cada vez mais espaço no interior das escolas, em detrimento do ensino dos conhecimentos científicos. Tal substituição é feita em nome de um suposto respeito à individualidade e à cultura local e particular dos alunos, mas, em essência, priva-os da possibilidade de acesso à cultura humana em suas formas mais desenvolvidas.

Tais autores dizem que, na atualidade, os conhecimentos escolares têm buscado o preparo dos estudantes para se adaptarem às alienantes relações sociais de produção, relações essas que estão presentes no capitalismo contemporâneo.

A educação acaba por se restringir à formação mínima de aptidões e hábitos. Nesse sentido, a proposta do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, contrário a isso, busca enfatizar as condições para desenvolver a formação do pensamento teórico do estudante.

### 2.1.1. ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

O processo de entrada da criança na instituição escolar configura-se em uma das transições (passagens) mais importantes de sua vida. Isso pode ser observado nas mudanças durante a organização do cotidiano das crianças e nas novas obrigações que assumem.

Essa transição tem um fundamento interno de profundo alcance, de modo que, ao ingressar na escola, a criança começa a se apropriar das maneiras mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, da arte, da ciência, da moralidade e das leis, nas quais estão ligadas à consciência e também aos pensamentos teóricos (DAVIDOV, 1988).

Desse modo, os ABCs assimilados com consciência social e pensamento teórico só poderão ser desenvolvidos se as crianças realizarem uma atividade adequada à atividade humana historicamente construída. Tal atividade é a Atividade de Estudo.

Vale mencionar que a criança possui várias formas de atividades, sejam elas jogos, esportes, mas, ao nos referirmos à Atividade de Estudo – baseada na escola –, devemos pensar em um conteúdo e uma estrutura elaborada de forma especial que deve ser diferenciada dos demais tipos de atividades que as crianças realizam nos anos iniciais de escolarização, como também em outros momentos da vida (DAVIDOV, 1988).

Ainda nesse sentido, ao tratar dos conhecimentos que as crianças já possuem antes de ingressar na escola, Elkonin (2019d) menciona que existem variados caminhos que possibilitam à criança descobrir o mundo, e qualquer atividade que ela realiza tem um lado cognitivo, ainda que seja realizada fora da escola.

Tal processo ocorre desde a fase infantil, com descobertas simples, como manusear um brinquedo, ou, por exemplo, quando a criança é maior, e passa a manusear massinha de modelar, conhecendo as propriedades do material, como sua

plasticidade e resistência. Independente da atividade que se aprenda nesse processo, a criança não o faz com o intuito de estudá-lo, mas sim no sentido de explorá-lo, descobri-lo. Nesse processo, o conhecimento que ela adquire é um subproduto da própria atividade. Sendo assim, a cognição já faz parte da vida da criança, na sua realidade, em suas relações com o mundo ao seu redor.

Elkonin (2019d) ainda menciona algo de grande reflexão ao enfatizar que, por vezes, as crianças ingressam na escola com mais conhecimentos sobre alguns assuntos, porém de maneira mais ampla que o conteúdo dos livros didáticos. Ressaltamos essa questão para lembrar que, quando a criança passa a frequentar o ambiente escolar, não desenvolve seus conhecimentos de maneira isolada das demais áreas de sua vida, embora esses conhecimentos ocorram esporadicamente e de maneira não sistematizada.

Assim, ao considerar a necessidade de se pensar na importância do contexto escolar na vida da criança, devemos mencionar que a escolarização possui especificidades que somente nela poderão ser desenvolvidas, as quais, em outras atividades, não se desenvolvem na mesma extensão e profundidade.

Davidov (2019c) menciona que é no âmbito escolar que a Atividade de Estudo efetiva-se em sua amplitude de modo que é na escola que os estudantes aprendem os fundamentos da ciência e também a formação da concepção científica do mundo.

A apropriação dos conteúdos escolares constitui-se, dessa forma, como base no processo de humanização do estudante, uma vez que, ao se apropriar das objetivações produzidas historicamente e selecionadas e organizadas pela instituição escolar, ele se apropria das significações sociais que, no curso da atividade que ele realiza, se transformam em aquisições próprias com as quais se insere ativamente no seu meio. Na idade escolar, esse processo de apropriação dos conteúdos culturais pelos alunos se dá por intermédio da atividade de estudo (MILLER, 2019, p. 76).

Como explicitado pela autora, a Atividade de Estudo estrutura-se como todas as atividades humanas que se voltam à geração de necessidades, e assim se configuram em motivos para a ação. As ações, por sua vez, são operacionalizadas por meio de instrumentos, ferramentas, ideias, imagens, conhecimentos, habilidades e tudo o que puder levar a sua finalidade em determinadas circunstâncias e também diante de necessidades da própria ação (FILHO, 2019). Nesse sentido, Castilhos (2023) sintetiza os componentes principais que integram a Atividade de Estudo:

**QUADRO 1-** Componentes principais da Atividade de Estudo

<b>ATIVIDADE DE ESTUDO</b>				
<b>Necessidades</b>	<b>Motivos</b>	<b>Tarefa de Estudo</b>	<b>Ações de estudo</b>	<b>Operações</b>
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 <b>operações de estudo</b> 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: CASTILHOS, 2023, p.65.

A estruturação da Atividade de Estudo deve permear as características gerais da atividade humana. Para além disso, necessita considerar que a sua produção ocorre por meio de indivíduos que, sujeitos às condições sociais, apresentam-se como pessoas que possuem necessidades próprias, as quais, por sua vez, são constituídas de valores de sua história particular.

Isso quer dizer que, embora primeiramente a Atividade de Estudo apareça levando em consideração uma necessidade social, durante o seu processo de internalização, é necessário que se constituam valores próprios para os estudantes em coerência aos valores sociais da atividade, ou seja, o valor social da atividade precisa ser apropriado também como valor pessoal para o estudante (FILHO, 2019).

O valor de um dado objeto pode ser compreendido como a sua efetividade esperada pelo sujeito na produção de operações e ações de uma atividade, isto é, tudo aquilo que viabiliza eu alcançar um objetivo que corresponde a uma necessidade tem um valor para mim. Aquilo que não serve para nenhuma realização, que não produz efeito algum sobre as minhas necessidades práticas, morais, éticas, estéticas etc. não têm valor ou não é importante em determinadas circunstâncias. Isso quer dizer que o valor representa a positividade ou não, para o sujeito, de um objeto material ou ideacional. Mas, para além desse valor prático dos objetos e ideias há, ainda, o valor afetivo/emocional e simbólico que se constituem como valores da personalidade (FILHO, 2019, p.58).

Nesse processo, vale mencionar que o estudante, nas séries iniciais do ensino fundamental, não consegue por si só criar conceitos, valores e normas de moralidade social, mas os assimila no percurso da Atividade de Estudo, na qual se realizam ações

mentais adequadas aos produtos construídos por meio da cultura que se desenvolve no percurso histórico. Ainda nesse sentido, Davidov (2019c) menciona que a Atividade de Estudo formula uma das vias de realização da unidade do histórico e do lógico no desenvolvimento da cultura humana. Acerca disso, Puentes (2021) elaborou um quadro sistematizando seu conceito ao tratar do conceito da Atividade de Estudo:

**QUADRO 2 - Sistematização da Atividade de Estudo**



FONTE: PUENTES, 2021, n.p.

Davidov (2019b) destaca que a formulação da Atividade de Estudo possui uma estrutura determinada, cujos componentes são: 1) as situações de estudo (as tarefas), 2) ações de estudo, 3) controle e 4) avaliação.

**As situações de estudo (as tarefas)** possuem algumas características, de modo que, primeiramente, os estudantes “[...] assimilam os modos generalizados de ação para diferenciar as propriedades dos conceitos com o objetivo de resolver algum tipo de tarefa concreta e prática [...]” (DAVIDOV, 2019b, p.182). Sendo que, em segundo momento, ocorre a “[...] reprodução dos modelos desses modos de ação que aparece como objetivo básico do estudo como trabalho [...]” (DAVIDOV, 2019b, p.182).

As tarefas concretas e práticas são elaboradas com um conteúdo vital direto, e a solução leva a resultados de uma mesma significação. Entre as diversas tarefas, Davidov (2019b, p. 182) menciona:

- 1) A escrita do ditado (requer que a escrita seja correta desde o ângulo ortográfico); 2) a pesquisa de respostas de problemas aritméticos (os cálculos necessários para responderem a determinada situação de produção; 3) a montagem de um objeto de papel (fazer uma caixa para uma árvore de Natal) etc.

O autor mencionado destaca que essas tarefas podem ser resolvidas mediante prolongada experiência de trabalho, em qualquer uma das tarefas mencionadas, de modo que exista a possibilidade de que, pouco a pouco, as crianças acumulem informações, porém, no que se refere ao processo de estudo que envolva atitudes de resolução de tarefas de formas práticas e concretas, a assimilação acontece de maneira distinta.

Antes de tudo, o professor expõe, ao escolar pequeno, as circunstâncias que são necessárias à apropriação do modo generalizado de ação para resolver todas as tarefas concretas e práticas do gênero. Em seguida, sob a direção do professor, as crianças encontram e dão forma a esse modo de ação. A reprodução de suas distintas operações e a assimilação do sistema de condições para a aplicação é a etapa seguinte do trabalho dos escolares. Mais a frente, eles encontram tarefas concretas correspondentes, aplicam de imediato o modo generalizado de ação assimilado para resolver as questões, manifestando que já conhecem a situação. (DAVIDOV, 2019b, p. 183)

Sendo assim, os estudantes trabalham em um sistema de situações que os leva a ter condições dos motivos para assimilar esse material, como exemplo: para que é necessário estudar a composição das palavras?

Para além disso, trabalham com o modelo dos modos generalizados de ação que se fazem necessários para resolver de forma concreta as tarefas propostas na aula. Dessa forma, o estudo diferencia-se dos demais tipos de assimilação, e isso por levar ao estudante o trabalho de solucionar tarefas concretas e aplicar na prática os conceitos apreendidos.

Caso ocorra espontaneamente o experimento do típico “modo de ação”, que demanda um longo tempo para encontrar soluções para as distintas tarefas concretas, há assimilações insuficientes que movem para outras tarefas que levam aos mesmos tipos de dificuldades e possuem variações individuais.

Tais situações podem ser evitadas quando a atitude forma-se mediante ao estudo; quando os estudantes, junto aos professores, elegem e formulam o modelo a ser assimilado, um modo generalizado de ação para a solução de determinada classe de atividades (DAVIDOV, 2019b, grifo nosso).

Quanto às **particularidades das ações de estudo**, o trabalho desempenhado pelas crianças em situações de estudo pode ser estruturado por meio de diversas ações, de variados tipos. Entre elas, as ações de estudo ocupam lugar especial, visto que, com base nela, os estudantes possuem as condições de reproduzir e assimilar os modelos de modos de ação que são típicos para a resolução das tarefas e dos modos generalizados de ação, para determinar as condições em que se aplicam.

Davidov (2019b, p. 184) salienta que “[...] essas ações podem ser feitas tanto no plano objetual como no plano mental [...]”. O autor destaca que sua composição não ocorre de forma homogênea, visto que, para a assimilação de cada conceito fundamental de matérias ou disciplinas, são necessárias ações de estudos especiais.

Para tanto, no desenvolvimento do processo de aprendizagem, o professor deve ter, de forma clara, todo o conjunto de ações de estudo, tanto as gerais como as específicas. Deve-se formar nos escolares o sistema de ações de estudo indispensáveis; isso porque, sem essas ações, a assimilação do material não se concretiza, ficando somente às margens da Atividade de Estudo.

Vale ressaltar que esse processo, de início, pode parecer demorado, mas somente com as bases das ações de estudo devidamente estruturadas é que os estudantes conseguirão reproduzir, futuramente, de forma exata e plena, os conteúdos das diversas disciplinas (DAVIDOV, 2019b).

**As peculiaridades da ação de controle**, considerando um trabalho pleno de situações de estudo, necessitam que se cumpra a ação de controle de modo que o estudante deva relacionar os momentos de ações de estudo vivenciadas aos resultados em nível completo e integral. Com base no controle, o estudante consegue de forma consciente a dependência existente entre as reproduções caracterizadas como fracas ou totalmente ruins e as deficiências das suas próprias ações de estudo.

Quando o estudante tem consciência das deficiências, passa a introduzir novas ações ou operações, sendo uma possibilidade de melhorar os resultados da assimilação e levá-la ao nível das normas exigidas. Vale enfatizar que, de forma inicial, compete ao professor o papel principal de organizar a ação de controle, mas, pouco a pouco, as crianças também passam a comparar, de forma independente, os

resultados de suas ações, ainda conseguindo encontrar as possíveis divergências e tentando eliminá-las, o que, nesse caso, forma o autocontrole do processo de assimilação (DAVIDOV, 2019b).

Ainda, se há as **peculiaridades da influência da avaliação**, em que o controle está estreitamente ligado à avaliação, por meio dela, tem-se a possibilidade de registro da correspondência ou a falta dela, entre os resultados da assimilação e as exigências das ações de estudo. Sendo assim, nos anos iniciais do ensino fundamental compete ao professor o dever de controlar e avaliar as ações desenvolvidas com os estudantes, porém, à medida que se forma o autocontrole, a função de avaliação também passa a ser feita pelos próprios estudantes.

Vale mencionar que a organização da tarefa de estudo depende do caráter da avaliação, de forma que, se esta se apresenta como positiva, compreende-se que a situação de estudo foi esgotada, o que possibilita passar para outro material, mas, caso isso não seja notado, ou seja, a avaliação não tenha sido positiva, o professor cria variantes mais fragmentadas e parciais, que exigem dos estudantes o domínio de distintas fases das ações ou modelos de resolução das tarefas.

A avaliação na Atividade de Estudo diferencia-se da que comumente vemos nas práticas escolares, a qual geralmente assume o caráter de dar nota, de mesurar. No caso específico da avaliação da Atividade de Estudo, ela registra não somente a assimilação ou não dos conteúdos, mas também as suas causas de modo que possibilite à escola verificar as falhas e buscar solucioná-las. Sendo assim, a avaliação nesse contexto assume um caráter qualitativo e não quantitativo (DAVIDOV, 2019b).

Diante do exposto, é possível notar que o processo da Atividade de Estudo necessita da atuação dos estudantes e também dos professores, no qual, a princípio, requer-se que o professor incorpore de maneira sistematizada as ações de estudo assim como as ações de controle e avaliação. As crianças precisam compreender o sentido das situações de estudo. Nesse viés, no primeiro e no segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças atuam nas situações de estudo com a orientação exterior e direta dadas pelo professor. Ao concluir a segunda série e ingressar na terceira, os estudantes, aos poucos, vão se apropriando e manifestam alguns componentes da Atividade de Estudo, ocorrendo mediante a autorregulação.

No processo da prática sistemática da Atividade de Estudo pelos alunos, juntamente com a assimilação do conhecimento, desenvolvem-se a consciência e o pensamento teórico. Na idade escolar inicial, a Atividade de

Estudo é a principal, entre outras atividades realizadas pela criança. Durante a formação da Atividade de Estudo, nas séries iniciais do nível fundamental, os alunos desenvolvem uma importante neoeestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teórico, bem como as ações mentais a elas associadas (reflexão, análise e planejamento) (DAVIDOV, 2019c, p.219).

Considerando o posicionamento do autor, podemos dizer que, em tais condições, o acesso à escola permite que a criança assuma uma nova posição social e passa a realizar a Atividade de Estudo, que possibilita atender seus interesses cognitivos, sendo que, por meio dos interesses, surge a necessidade de assimilação do conhecimento teórico. Vale enfatizar que, no início da vida escolar, a criança não reconhece a necessidade do conhecimento teórico, porém, por meio do processo de assimilação do real conhecimento teórico elementar, com o auxílio do professor, com ações de estudos simples, a criança passa a ter contato com a solução de tarefas de estudo. Dessa forma, o conhecimento teórico é a necessidade da Atividade de Estudo, e a atividade humana ocorre por meio das necessidades, enquanto as ações relacionam-se aos motivos.

Nessas condições de aprendizagem, ao considerar os motivos das ações de estudo, os estudantes se sentem motivados a assimilar as formas de reprodução dos conhecimentos teóricos, os quais servem para realizar as ações de estudo que se voltam à resolução de tarefas. A necessidade, por sua vez, induz os estudantes a assimilarem o conhecimento. Conforme destaca Davidov (2019c, p 221), a tarefa de estudo, ao ser proposta aos estudantes, exige:

- 1) A análise do material objetual com o objetivo de descobrir nele alguma relação geral que tenha uma conexão com várias manifestações desse material, ou seja, a construção da abstração e da generalização substancial do conteúdo;
- 2) A dedução, sobre a base da abstração e a generalização, das relações particulares do material dado e sua unificação (síntese) em certo objeto integral, isto é, a construção de uma “célula” e o objeto mental concreto;
- 3) O domínio, nesse processo analítico-sintético, do modo generalizado de construção do objeto estudado.

Para tanto, ao resolver a tarefa de estudo, os estudantes podem revelar a origem da “célula”, do núcleo do objeto integral a ser estudado e, ao fazer o uso dele, passam a reproduzir mentalmente esse objeto. Nesse processo, os estudantes realizam microciclos de ascensão do abstrato ao concreto, que é a forma de assimilação do conhecimento teórico.

Conforme destacado até o momento, os estudantes, ao terem contato com as tarefas de estudos, resolvem-na por meio de seis ações assim nomeadas por Davidov (2019c, p. 223):

- 1) Transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo;
- 2) Modelagem da relação diferenciada na forma objetual, gráfica e por intermédio de signos;
- 3) Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em uma “forma pura”;
- 4) A construção de um sistema de tarefas particulares que é resolvido por um modo generalizado;
- 5) Controle sobre a implementação das ações anteriores;
- 6) Avaliação da assimilação do modo generalizado como resultado da solução de determinada tarefa de estudo.

Nesse contexto, a **ação de estudo inicial**, considerada a principal, refere-se à transformação das condições da tarefa de estudo que tem como princípio a descoberta de alguma relação universal do objeto que se reflita no conceito teórico correspondente. Essa ação busca a transformação proposital das condições de uma tarefa que se destina a encontrar, detectar e distinguir uma forma de relação bem definida de certo objeto integral.

Conforme salienta Davidov (2019c, p. 224):

A peculiaridade dessa ação é que, por um lado, constitui o aspecto real das condições que estão sendo transformadas; por outro lado, atua como base genética e fonte de todas as características particulares do objeto integral, isto é, sua relação universal.

Dessa forma, a busca formula-se no conteúdo da análise mental, que, diante desta ação de estudo, estrutura-se como o momento inicial do processo de formação do conceito necessário. Ainda nesse sentido, deve-se considerar que a ação de estudo, cuja base encontra-se na análise mental, inicia-se na transformação dos dados objetuais da tarefa de estudo, o qual tem início de maneira objetual e sensorial.

Conforme salienta Miller (2019), nessa primeira ação, o trabalho dos estudantes já é realizado por meio do pensamento teórico, visto que, embora a ação inicial seja sobre uma análise do conteúdo no plano objetual-sensorial, não significa que se estruture em uma etapa empírica. Isso por não levar em conta somente a aparência externa para fins de classificação do objeto no interior de uma dada categoria, mas por buscar, por meio da análise, o elemento essencial que define o objeto e permite que ele seja compreendido como objeto integral, que possui relações

com outros objetos, formando assim um determinado sistema de conhecimentos, o que se objetiva com base no pensamento teórico.

Após a descoberta dessa relação geral inicial do objeto, segue-se para a **segunda ação de estudo**, que se configura na modelagem do objeto, da escrita e com o uso de signos de relação universal diferenciada, o qual “[...] consiste em fixar essa relação universal descoberta pela análise inicial sobre o objeto de estudo [...]” (MILLER, 2019, p.83).

Isso ocorre diante da formulação de um modelo na forma objetual, gráfica ou letrada, em que se possibilita fixar as características internas do objeto, de modo que estes símbolos, signos, elaborados coletivamente, formulam-se como os meios pelos quais o estudante poderá organizar a análise das relações internas do objeto de estudo (MILLER, 2019).

Ainda nesse sentido, Davidov (1988)<sup>11</sup> menciona que os modelos de aprendizagem constituem-se em uma ligação internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação, enfatizando que:

Contanto que haja, no modelo de aprendizagem, uma representação da relação universal, identificada e diferenciada no processo de transformação dos dados da tarefa escolar, o conteúdo deste modelo estabelece as características internas do objeto. O modelo de aprendizagem, como produto da análise mental pode, por si só, ser um meio especial da atividade mental humana (DAVIDOV, 1988, p.175)<sup>12</sup>.

Para tanto, nem toda representação pode ser chamada de modelo de estudo, de forma que, para ser assim denominada, faz-se necessário captar a relação universal de algum objeto integral e assegurar a possibilidade de uma análise posterior.

Ao se ter construído o modelo de estudo, os estudantes passam para a **terceira ação de estudo**, que consiste na transformação do modelo com o objetivo de estudar a relação universal do objeto. Por meio dos dados reais da tarefa, os estudantes não

---

<sup>11</sup> *Es importante señalar que 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 (DAVIDOV, 1988, p.182).*

<sup>12</sup> *Por cuanto en el modelo de estudio se representa cierta relación universal, hallada y diferenciada en el proceso de transformación de los datos de la tarea, el contenido de este modelo fija las características internal del objeto, no observables de manera directa. El modelo de estudio, como producto del análisis mental, puede ser luego un medio especial de la actividad mental del hombre (DAVIDOV, 1988, p. 182).*

conseguem perceber a relação universal do objeto que fica “oculta” (MILLER, 2019). Sendo assim, ao ir transformando e reconstruindo os modelos, os estudantes são capazes de estudar as propriedades da relação universal, sem que haja o “ocultamento”. A forma de trabalho desenvolvida por meio do modelo de aprendizagem ocorre mediante a um processo pelo qual se estuda as propriedades da abstração substantiva da relação universal (DAVIDOV, 1988)<sup>13</sup>.

Em sua pesquisa, Miller (2019) menciona que, desta maneira, o estudante consegue perceber a dinâmica das conexões internas do objeto de modo que essas conexões foram elaboradas por ele anteriormente ao passo que possibilite captar o movimento interno do objeto que está sendo estudado.

Isso significa deduzir sobre sua base um sistema de diferentes tarefas particulares, cuja solução permite aos alunos concretizar um modo generalizado encontrado anteriormente e, portanto, especificar o conceito correspondente ('célula'). Por isso, a próxima ação de estudo consiste em deduzir e construir um determinado sistema de tarefas particulares. (DAVIDOV, 2019c, p. 225)

Dado isso, ao realizar essas três ações de estudo, o estudante desenvolve uma generalização substancial do objeto estudado, a qual possibilita a ele a aplicação da propriedade geral do objeto em vários casos particulares, de forma que essa propriedade sirva de referência, aspecto relativo à próxima ação da Atividade de Estudo (MILLER, 2019).

Davidov (2019c) afirma que, ao concluírem as três etapas, os estudantes concretizam a tarefa de estudo inicial e a transformam, a seguir, na **quarta ação de estudo**, que se configura como a transformação de uma variedade de tarefas particulares que podem ser resolvidas mediante a um modo único (generalizado) cujo aprendizado ocorre diante das realizações das ações anteriores.

Por meio de tal ação, os estudantes podem aplicar a resolução de uma tarefa com base no que foi assimilado durante o processo anteriormente realizado, de forma que as ações de estudo sejam direcionadas a levar os estudantes, mediante a sua realização, a descobrirem as condições de surgimento do conceito que vai sendo

---

<sup>13</sup> *Por eso, transformando y reconstruyendo dicho modelo, los escolares tienen la posibilidad de estudiar las propiedades de la relación universal como tal, sin el “oscurecimiento” que producen las circunstancias accesorias. El Trabajo con este modelo aparece como el proceso por el cual se estudian las propiedades de la abstracción sustancial de la relación universal (DAVIDOV, 1988, p.183).*

assimilado. Dessa maneira, é como se os próprios estudantes construíssem o conceito (embora, inicialmente, por meio de constante orientação do professor, mas, gradualmente, a autonomia dos estudantes vai crescendo) e questionem-se: para que e como se separa seu conteúdo? Por que e em que se fixa esse conteúdo? (DAVIDOV, 2019c).

A **quinta ação de estudo** refere-se ao controle, que, como o próprio nome diz, trata-se de manter a coerência operacional das ações executadas com o intuito de preservar a integridade do sistema de ações no interior da Atividade de Estudo (MILLER, 2019). Esse monitoramento assegura a plenitude da composição operacional na qual permite aos estudantes realizar mudanças na composição operacional das ações e descobrir sua conexão com umas e outras singularidades da tarefa a ser resolvida e dos dados que podem ser alcançados (DAVIDOV, 2019c).

A **sexta seção de estudo** que se configura na avaliação, na qual é possível verificar se o modo generalizado de solução da tarefa de estudo dado pode ser assimilado ou não além de qual foi o resultado e se houve resultado; em quais medidas, possibilitando compreender se o objetivo final pode ser alcançado. Nessa etapa, busca-se ainda averiguar as questões qualitativas de como os estudantes conseguiram cumprir a tarefa de estudo (MILLER, 2019). Ainda nesse sentido, Davidov (1988, p.176)<sup>14</sup> enfatiza que, para a execução das ações de controle e avaliação, “[...] a atenção das crianças deve ser dirigida ao conteúdo das próprias ações e ao exame dos seus fundamentos [...]”, considerando o ponto de vista da correspondência com o resultado que se exige na tarefa.

Diante do exposto, compreende-se que as ações conformam a Atividade de Estudo, buscando que os estudantes vivenciem processos pelos quais descubram as condições para desenvolver os conceitos. Assim, ao privilegiar a relação teórica dos estudantes com o conhecimento, busca-se ampliar as capacidades de refletir acerca de dados da realidade, ainda os analisando bem como realizando ações mentais que busquem alcançar a sua compreensão em um sistema de relações de caráter universal (MILLER, 2019).

---

<sup>14</sup> *El cumplimiento de las acciones de control y evaluación supone que la atención de los escolares este dirigida al contenido de las acciones propias, al examen de sus fundamentos, desde el punto de vista de la correspondencia con el resultado exigido por la tarea* (DAVIDOV, 1988, p.184).

## 2.2. O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO NA PERSPECTIVA DO SISTEMA DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL

Conforme exposto, o Sistema Didático-Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin perpassou anos para se consolidar, considerando que seus principais fundamentos baseiam-se nos pressupostos elaborados pelo marxismo a respeito da condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança, tendo como fundamento a autotransformação do sujeito com base na formação do pensamento teórico.

Como ressalta Puentes e Longarezi (2013, p. 253), “[...] o pensamento teórico é visto como um tipo de capacidade mental superior, com características e especificidades que só podem ser desenvolvidas no espaço da escola [...]”. Diante desses princípios, os autores mencionados destacam que “[...] é por intermédio da educação, entendida em sua ampla acepção como transmissão da cultura de uma geração a outra geração, que o indivíduo entra em contato com a experiência humana e dela se apropria [...]” (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 251).

Importa salientar que, ao contrário da atividade adaptativa dos animais, os seres humanos não se contentam com o que encontram de forma pronta na natureza, mas buscam, de acordo com suas necessidades e interesses, transformá-la de forma que a atividade humana seja criativa e transformadora. Sendo assim, busca-se criar um mundo de cultura humanizada e fundamentalmente novo.

Considera-se que um dos pontos mais importantes da evolução que levou o surgimento do homem foi o momento em que houve a libertação de seus ancestrais, libertando-os do comportamento instintivo dado geneticamente, transitando para ações racionais. A abordagem citada trata-se de questões voltadas à destruição dos mecanismos de hereditariedade apenas no que compete à esfera comportamental da vida humana (REPKIN; REPKINA, 2019).

É válido reforçar que, sem as transferências das experiências acumuladas ao longo da historicidade, nessa área mais relevante da vida humana, a humanidade não poderia existir e desenvolver-se. Nesse viés, a transferência das experiências é dada por meio da educação. Repkin e Repkina (2019) destacam que a principal função de qualquer processo educativo é realizar a transferência da atividade humana a fim de

preservar e dar continuidade ao desenvolvimento cultural e histórico, além de incluir as novas gerações em certos tipos de atividades transformadoras.

Ainda de acordo com os autores, a atividade transformadora do sujeito dar-se-á por meio de duas formas distintas, tendo influência decisiva na realização dessa função desenvolvida pela educação escolar.

Sendo assim, destacam:

Sua forma original é a atividade criativa, a transformação da natureza, isto é, a criação de algo que não existia antes dela. Mas, o resultado da criatividade só se torna útil para a humanidade quando começa a ser produzido em larga escala (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 29).

Dessa maneira, ambas se tornam tão distintas em seu conteúdo e métodos de implementação que a forma de transferir a experiência acumulada nelas e as formas de preparação para incluir em cada uma tornam-se inviáveis dentro de uma educação unificada. Para tanto, os autores ressaltam a necessidade histórica de dois sistemas de educação que desempenham diferentes funções.

Inicialmente existia um sistema de educação de massa cuja função era preparar as novas gerações para sua inclusão na reprodução de tipos específicos de atividade. A criação de tal sistema foi ditada pela necessidade de formar rapidamente trabalhadores para o desenvolvimento da produção fabril, sistema esse que evoluiu ao longo dos séculos XV e XVI (REPKIN, REPKINA, 2019, p. 30).

Com isso, há um sistema que desenvolve a função de veicular normas culturais, as quais, diante de determinadas razões históricas, apropriam-se de formas simbólicas e técnicas sem levar em conta o lado semântico. Contudo, essa transmissão suscitaria a preparação dos alunos a fim de participarem de atividades transformadoras, porém desempenhando o papel de reprodutores. Diante desse processo, faz-se necessário destacar que não significa que a experiência criativa não seja transmitida. Para tanto, os autores dizem que, como essa forma de educação não tem como objetivo transmitir essa experiência, os resultados ocorrem de forma acidental, de maneira imprevisível.

Em contrapartida, a transferência da experiência da atividade criativa, tendo como propósito a preparação dos alunos para a participação desse processo, é a função específica do segundo sistema de educação. Nesse contexto é que surge o sistema ao qual nos propomos a abordar, qual seja, o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o qual, conforme já exposto, consolidou-se por meio de pesquisas científicas.

Note-se que, falando da transferência da experiência criativa, a criatividade, nesse contexto, refere-se a atividades destinadas a obter um resultado fundamentalmente novo ou já conhecido de uma forma nova, mas não necessariamente associado a qualquer profissão criativa (REPKIN; REPKINA, 2019, p.30).

Diante do que foi destacado, nota-se que a proposta do novo sistema era buscar novas formas e oportunidades que pudessem transferir essas normas culturais na educação. As normas consistem em fixar resultados finais de experiências humanas, ou seja, os modos de realizar certas ações. Em se tratando do ensino escolar, todos os sistemas educacionais historicamente estabelecidos, incluindo a escola tradicional moderna, buscam no modo de assimilação dos elementos da experiência cultural e histórica formas de transmissão da cultura, considerada como a única adequada para a aprendizagem. Mas, conforme apresentado, a transmissão da experiência da atividade reprodutora mostra-se inapropriada para transferir a experiência da atividade criativa.

Ainda de acordo com Repkin e Repkina (2019), a proposta abordada pelo Sistema Didático-Desenvolvimental busca assegurar que os modos de ação não são traduzidos por meio das normas culturais, mas diante da recriação dos alunos junto aos professores, que já possuem conhecimentos relativos a esses modos de ação. Contudo, quando o professor possibilita momentos em que os alunos necessitem mudar algum modo de ação e que, de imediato, não sabem fazer, o professor pode partir disso para mostrar a dificuldade encontrada e fazê-los entender o motivo dela além de como ultrapassar a dificuldade e levá-la até o fim do que se tinha como proposta. Com isso, os alunos apropriam-se de uma norma cultural que, anteriormente, era desconhecida, passando a tê-la como a construção de uma regra refinada ou de um modelo correspondente e, diante da situação, conseguem compreender e avançar no desenvolvimento de suas habilidades, incentivando a agirem como sujeitos da atividade criativa.

Conforme apresentado, nota-se que a atividade criativa busca o desenvolvimento das necessidades e habilidades dos próprios alunos, sem considerar a mera transmissão de conhecimentos prontos, mas que de fato desenvolva a aprendizagem dos estudantes. Para tanto, considera a necessidade de ter um ensino que, ao ter contato com os elementos da experiência cultural e histórica, não use da transmissão, mas os leve a recriar em conjunto ao professor de modo que a

aprendizagem seja vista como uma forma de desenvolvimento do conhecimento teórico.

Nesse sentido, salientam Libâneo e Freitas (2019, p. 213):

[...] a tarefa da escola não deveria ser a de passar aos alunos uma soma de fatos conhecidos, mas ensiná-los a pensar de modo a se orientarem independentemente diante da informação científica e de outras informações. Para isso, seriam necessárias formas de organizar um ensino que impulsionasse o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes pela formação de conceitos teóricos [...].

Os autores reforçam as propostas de organização do ensino na perspectiva da Didática Desenvolvimental que acabam indo na contramão dos documentos que norteiam o processo educacional vigente. Destacam que as políticas e as orientações curriculares, no âmbito mundial, não consideram necessária a formação do pensamento reflexivo, optando por treinar as competências e habilidades que são destinadas às demandas do mercado de trabalho.

Assim, nas análises proferidas por Libâneo e Freitas (2019), a educação atual desconsidera o pensamento teórico dialético de forma que os estudantes recebam uma educação escolar com limitações em seus recursos para formação do pensamento conceitual e o desenvolvimento dos processos cognitivos. Nesse sentido, conseguem agravar a situação quando voltam o ensino escolar para âmbitos da afetividade e dos sentimentos, da ética, da estética, como áreas educativas que assegurem valores, como a liberdade, a solidariedade e a democracia.

Com base no que foi destacado, daremos seguimento abordando as concepções de pensamento empírico e pensamento teórico, tendo como finalidade discutir os processos de desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

As pesquisas voltadas à Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental compreendem que o bom ensino é aquele que impulsiona e possibilita condições dos alunos desenvolverem conhecimentos teóricos e científicos. Sendo assim, por meio de estudos e pesquisas experimentais, apontou-se a insuficiência do ensino, cuja base ocorre apenas com a formação do pensamento empírico, descritivo, classificatório. Por meio disso, Libâneo (2009) pauta as pesquisas que se voltam para a formação do pensamento teórico. Nesse sentido, abordaremos ambas formas de pensamentos com a intenção de discutir e analisar a respeito do que é proposto nos currículos e documentos normativos que fundamentam o trabalho pedagógico nas

instituições escolares, o que, no objetivo da pesquisa, será abordado mediante análises e discussões realizadas com base no livro didático.

### 2.3. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DO PENSAMENTO EMPÍRICO E DO PENSAMENTO TEÓRICO

De antemão vale mencionar que as características destacadas em ambas as formas de pensamento tornam-se necessárias ao tratarmos de assuntos que se voltam às práticas pedagógicas de modo que se fazem necessárias formas de organizar um ensino que impulse o desenvolvimento das potencialidades nos estudantes. Para tanto, o desenvolvimento das capacidades de pensamento ocorre mediante metodologias e procedimentos sistemáticos do pensar (LIBÂNEO; FREITAS, 2019).

Nesse sentido, destaca Davydov (1988, p. 103),<sup>15</sup>

Os problemas do ensino e da educação que impulsionam o desenvolvimento estão estreitamente ligados à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos.

Os processos e formas fundamentais de desenvolvimento da consciência e do pensamento são essenciais para compreender as problemáticas psicodidáticas, as quais ocorrem de acordo com as estruturas das disciplinas escolares. Para Davidov (1988), isso possibilita um aumento constante relacionado à proporção dos conhecimentos teóricos, favorecendo a assimilação da formação da consciência e do pensamento teórico nos estudantes. Entretanto, para a efetivação dessa tendência, tornam-se necessários estudos que se relacionem às questões lógico-psicológicas, referindo-se à natureza do conhecimento empírico e do conhecimento teórico e à correlação dos aspectos cognoscitivos do homem, tais como o sensorial e o racional, por meio da imagem e do abstrato; do concreto e do abstrato.

---

<sup>15</sup> *Los problemas de la enseñanza y la educación que impulsan el desarrollo están estrechamente ligados a la fundamentación lógico-psicológica de la estructuración de las disciplinas escolares. El contenido de éstas y los medios para desplegarlo en el proceso didáctico-educativo determinan esencialmente el tipo de conciencia y pensamiento que se forma en los escolares durante la asimilación de los correspondientes conocimientos, aptitudes y hábitos.* (Davydov, 1988, p.99).

O fundamento interno que une estes aspectos do conhecimento são os processos de generalização e as vias, estreitamente unidas a eles, de formação dos conceitos como forma principal da atividade do pensamento humano. As particularidades da generalização, em unidade com os processos de abstração e formação de conceitos, caracterizam, a nosso juízo, o tipo geral de pensamento do homem (DAVIDOV, 1988, p.104).

Pavel Vassílievitch Kopnin (1978), pensador soviético que aborda questões do princípio metodológico da lógica dialética, em sua obra “*A dialética como lógica e teoria do conhecimento*”, o pensamento surge e desenvolve-se com base sensório-material. Considera-se racional, mas carrega um momento contrário, sensorial.

O sensorial é não-racional no sentido em que seus resultados não são produzidos pelo pensamento na forma necessária ao homem, mas nos são dados como algo independente dele. [...] o sensorial e o racional não são dois degraus do conhecimento mais dois momentos que o penetram em todas as formas e em todas as etapas do desenvolvimento [...] (KOPNIN, 1978, p.150).

O autor menciona que as sensações servem de fundamento para nossos conhecimentos. Por consequência, o sensorial e o racional no processo de conhecimento não significam que um virá após o outro, mas que ambos são participantes no desenvolvimento do conhecimento. O escritor afirma que “[...] os sentidos põem o homem em contato com o mundo exterior [...]”, sendo que os conhecimentos são providos das sensações e percepções, constituindo-se em formas de contato com o mundo, sobre as quais o autor considera que o sensorial antecede temporalmente todo o conhecimento do homem (KOPNIN, 1978, p.150).

Diante do processo histórico, a prática humana e o seu pensamento possibilitaram transformações nas experiências sensoriais do homem, surgindo o conhecimento, sendo momentos em que o processamento racional dos dados sentidos transformou-se em pensamento.

Antes do homem, o conhecimento (se é que é oportuno empregar esse termo para caracterizar o reflexo do mundo animal) se realizava por meio dos sentidos; no homem surgiu um nível especial de conhecimento – o racional, quando tudo assume a forma de pensamento, inclusive os resultados da representação sensorial da realidade (KOPNIN, 1978, p.151).

Por meio de tais abordagens, verificou-se que não há possibilidade de dividir os conhecimentos em sensorial e racional, apresentados de acordo com a divisão

histórica como sendo empírico o que aborda as questões sensoriais e teórico o que trata dos aspectos racionais. Ambos são considerados níveis do movimento do pensamento; a diferença encontra-se na maneira e nos aspectos em que neles é dado aos objetos, pela forma como é adquirido o conteúdo básico do conhecimento.

Kopnin (1978, p. 152, grifo nosso) apresenta a distinção entre eles:

No **pensamento empírico** o objeto é representado no aspecto das suas relações e manifestações exteriores acessíveis à contemplação viva. A forma lógica do empírico é constituída pelo juízo tomado isoladamente, que constata o fato ou por certo sistema de fatos que descreve um fenômeno. A aplicação prática do conhecimento empírico é restrita, sendo, no sentido científico, um ponto de partida qualquer para a construção da teoria.

Conforme exposto, para o conhecimento empírico, a experiência imediata trata-se de conteúdo fundamental do pensamento. Na continuidade do texto, o autor esclarece:

O **pensamento teórico** reflete o objeto no aspecto das relações internas e leis do movimento deste, cognoscíveis por meio da elaboração racional dos dados do conhecimento empírico. Sua forma lógica é constituída pelo sistema de abstrações que explica o objeto. A aplicação prática do conhecimento teórico é quase ilimitada, enquanto no sentido científico a construção da teoria se manifesta como um resultado final, como conclusão do processo de conhecimento (KOPNIN, 1978, p.152, grifo nosso).

Nessa mesma direção, Vigotski (2001, p. 261) destaca:

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos - cabe pressupor - são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado - assim devemos desenvolver as nossas hipóteses -, o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar.

Para tanto, o conhecimento teórico propõe-se ultrapassar os limites da experiência, uma vez que o racional constitui-se em um meio de obter novos conhecimentos, os quais não podem ser dados somente com a experiência. Os conceitos abordados no pensamento teórico, diferentemente dos conceitos empíricos e conceitos cotidianos, são fundamentados na descoberta da essência como conexões internas dos fenômenos e objetos do conhecimento (LIBÂNEO; FREITAS, 2019).

Para sintetizar as características do pensamento empírico e do pensamento teórico, apresentando as diferenças e as particularidades de cada pensamento, Bernardes (2006) organizou um quadro explicativo que segue as análises e interpretações com base nas obras originais.

**Quadro 3 – Diferenças entre o pensamento empírico e o pensamento teórico**

<b>PENSAMENTO EMPÍRICO</b>	<b>PENSAMENTO TEÓRICO</b>
Elaborado a partir do processo de comparação entre os objetos e suas representações, identificando as propriedades comuns.	Elaborado no processo de análise de função e do papel de uma certa relação peculiar no interior de um sistema integral.
Identifica as propriedades gerais de um conjunto de objetos.	Identifica a gênese do sistema integral como base universal, ou a essência do conceito.
Representam as propriedades externas dos objetos obtidas por meio de observações sensoriais.	Representam as relações e conexões internas dos sistemas obtidas a partir da base de transformação mental dos objetos, indo além dos limites das representações.
As propriedades gerais do objeto identificam-se com as propriedades particulares e singulares dos objetos.	A essência do conceito se identifica nas relações universais do sistema integral, correspondendo o universal com o singular.
A síntese do conhecimento consiste em selecionar ilustrações, exemplos que correspondem à classe de objetos.	A síntese do conhecimento consiste na dedução e explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral, a partir de seu fundamento universal.
A palavra, ou termo linguístico, é indispensável para fixar o conhecimento.	Os meios simbólicos e semióticos atuam como mediadores na atividade mental e, em particular, na linguagem natural e artificial.

Fonte: Bernardes (2006, p. 257)

O empírico e o teórico apresentam-se como relativamente independentes de modo que, em determinado momento, o empírico transforma-se em teórico, e o que se considerava teórico em determinado momento torna-se empiricamente acessível. Isso se dá em outro momento, no qual o conhecimento apresenta-se em uma etapa mais elevada.

Kopnin (1978) sintetiza essas transformações ao dizer que o pensamento passa por construções teóricas e maneiras de pensar que se distanciam da experiência e obtém transformações em meio à conscientização dos dados adquiridos no pensamento empírico. O abstrato e o concreto referem-se a categorias da dialética materialista, sendo compostas com base na reflexão da mudança da imagem

cognitiva, tanto no que se trata da multilateralidade da abrangência do objeto, quanto ao aprofundar-se na essência dele.

Nesse viés, o ensino escolar, de acordo com a Didática Desenvolvimental, visa à formação dos estudantes com base em procedimentos que os levem a pensar. Diante disso, com fundamentos na formação dos conceitos teóricos, a lógica dialética verifica como métodos intelectuais a abstração, a generalização e a formação de conceitos. O processo de generalização constitui-se como fundamento interno que une os aspectos do conhecimento (sensorial e racional, em imagens e abstrato, concreto e abstrato) junto aos processos de abstração e formação de conceitos, os quais, de acordo com Davidov (1988), caracterizam a forma geral de pensamento humano.

No que compete à formação das generalizações, com base nas finalidades principais do ensino escolar, nota-se que existem manuais, com diferentes matérias e metodologias que descrevem a maneira como o trabalho deve ser realizado com os estudantes. Esses guias didáticos contemplam as formas como os professores devem conduzir o processo de desenvolvimento dos conteúdos, apresentando até as formas de verificar o nível da generalização conceitual que foi alcançado com base nesses recursos.

Davidov (1988, p. 106) menciona que podem ser citados exemplos em diversas disciplinas que tratam da generalização e da formação de conceitos:

No processo de ensino, a palavra do professor organiza a observação dos alunos, indicando com exatidão o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos, se converte em seu conceito generalizador.

Libâneo e Freitas (2019) afirmam que o conceito de generalização, o qual faz parte da presente tradição da didática e da psicologia educacional, volta-se às formas de ensinar conhecimentos empíricos aos estudantes, visto que essa ação pode ser de fácil constatação ao se pensar nas práticas pedagógicas dos professores, de forma que conduzem o desenvolvimento dos conteúdos por meio da dedução: primeiro à teoria, depois à prática, ainda que assegurem que a aprendizagem relevante é a que se volta para a vida cotidiana dos estudantes.

Davidov (1988) assinala que a ciência busca esforçar-se para avançar dos aspectos que descrevem os fenômenos a conhecimentos que vislumbrem a essência

como conexão interna deles. No que se trata dos processos de generalização empírica, não existem separações das particularidades essenciais do objeto. Nesse tipo de pensamento, existem duas vias:

A via 'de baixo para cima' e a via 'acima abaixo'. Na primeira se constrói a abstração (conceito) do formalmente geral, a que por sua essência não pode expressar em forma mental o conteúdo especificamente concreto do objeto. No caminho 'de acima abaixo' esta abstração se satura de imagens visuais concretas de objeto correspondente, se torna 'rica e com conteúdo', mas não como construção mental, mas como combinação das descrições e exemplos concretos que a ilustra (DAVIDOV, 1988, p.111).

O pensamento dialético por meio de estudos e investigações contribui com a ciência e apresenta formas para ultrapassar os limites do pensamento discursivo, além de colocar em evidência as passagens, os movimentos e os desenvolvimentos que possibilitam compreender as coisas de acordo com a natureza própria deles. Vale mencionar, que o referido autor descreve a existência da aceitação por parte dos psicólogos e didatas, porém as questões problemáticas estão em expressá-los no desenvolvimento do material didático, nos procedimentos de formação de conceitos nos estudantes de forma que assegure uma organização que possibilite a formação dos conceitos científicos.

Os conteúdos escolares apontam, predominantemente, para a formação com base no pensamento discursivo empírico de forma que os professores preparam e desenvolvem suas aulas utilizando-se de metodologias que entregam os resultados do processo do conhecimento e não se baseiam em princípios que vão desde o início do conteúdo além de possibilitar aos estudantes a formação do pensamento. Davidov (1988) cita o exemplo do ensino da matemática, em que já se inicia com as operações, num conjunto de unidades separadas, mas não aborda como e de onde as questões numéricas surgiram.

A obtenção da consciência do ensino deve levar em conta que os conhecimentos empíricos devem ser transformados em pensamentos teóricos. Nesse sentido, a ascensão do abstrato ao concreto são categorias da dialética materialista que refletem a mudança da imagem cognitiva, tanto em relação aos aspectos de multilateralidade da abrangência do objeto, quanto à busca pela essência dele. Considera-se que nesse processo há perda da concreticidade, da multilateralidade.

Entendendo-se por abstrato a separação, o isolamento de alguma propriedade sensorialmente acessível do objeto, então o movimento do concreto-sensorial ao abstrato não será um passo adiante, mas atrás, ao

invés do conhecimento de muitos aspectos do objeto no mesmo nível apreenderemos apenas um aspecto (KOPNIN, 1978, p.154).

Nesse sentido, Libâneo e Freitas (2019, p. 225) destacam:

A abstração busca captar atributos essenciais. É comum captarmos aspectos gerais do fenômeno como produtos da prática cotidiana, mas que não são essenciais para o conhecimento científico. São aspectos exteriores, secundários, baseados em impressões imediatas, que podem induzir conceitos errados.

Com relação a errôneas compreensões, os autores citam como exemplo o professor que, ao apresentar imagens de golfinhos, costuma observar que as crianças erram na classificação dos animais mamíferos, isso porque, nos aspectos exteriores, o professor deixa na sombra aspectos que se aparentam essenciais, por isso se faz preciso que o estudante aprenda o autêntico conceito científico. Nesse caso relativo aos mamíferos, para que assim se compreendam as características reais do animal.

A dialética materialista não desconsidera a importância de passar pelo conhecimento empírico de forma que a ciência, para adquirir existência, precisa passar pelo material dado pela empiria, para poder reelaborá-lo. As questões levantadas reforçam que a problemática consiste em manter-se no pensamento empírico, na formação de conceitos dos escolares. Nessa proposta de levá-los do abstrato ao concreto, deve ser mencionado que o mesmo não ocorrerá de forma imediata: é preciso um processo onde se transite do conhecimento sensorial-concreto ao abstrato, como afirma Kopnin (1978, p. 158) “[...] para obter um novo concreto, é preciso preparar o material necessário. É assim que o abstrato faz, separando um aspecto qualquer do objeto em ‘forma pura, ou seja, na forma em que esse aspecto existe na realidade”.

A generalização mencionada por Davidov (1988), com a organização de um ensino que se volte à formação do pensamento teórico e que tenha como foco a obtenção de uma compreensão clara dos princípios essenciais do assunto estudado, impulsionando assim a formação dos conceitos, inicia-se nesse processo destacado acima, com a abstração. Assim também Libâneo e Freitas (2019) caracterizam que a formação inicial da generalização e a formação de conceitos são essenciais no processo do ensino e da aprendizagem.

Com base nisso, Davidov (1988) aponta que os estudos apresentados até aquele momento revelam que os conteúdos e métodos do ensino primário vigentes

voltam-se à formação dos estudantes com base nos conhecimentos empíricos, caminho relevante, porém que não se trata do mais efetivo para o desenvolvimento psíquico dos estudantes além de não proporcionar um conhecimento de nível mais elevado de consciência e de pensamento.

Nessa proposta, Cassiano (2007) nota que, no sentido do conhecimento que se busca desenvolver nos estudantes, o teórico é necessário a fim de assumir características dialéticas que evidenciam o movimento, o desenvolvimento, sendo que, no processo de elaboração histórica do conhecimento, há o processo de constituição do próprio pensamento.

Diante do exposto, propomos analisar as abordagens que caracterizam a formação de pensamento nos estudantes. Nesse sentido, a reflexão visa compreender a necessidade de um ensino que não se volte apenas à exposição de conteúdos, com informações a serem reproduzidas, que levem apenas a observação dos aspectos exteriores e não a essência deles. Diante da proposta abordada por Davidov (1988), o ensino deve promover metodologias que superem os limites do conhecimento empírico. Vale mencionar, nesse momento, que, diante das inúmeras possibilidades de análises e discussões que poderiam ser trazidas nesta pesquisa, abordaremos apenas uma, que é relevante por se tratar de uma das ferramentas de trabalho pedagógico utilizadas pelos professores e alunos nas instituições públicas e, como já citado, refere-se ao livro didático.

### 3. O LIVRO DIDÁTICO

[...] parece clara a importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes [...] (MELLO, 2007, p. 93).

Nesta citação, Mello (2007) leva-nos a refletir a respeito do papel da escola e dos estudantes que a frequentam, cuja função é desenvolver as mais amplas capacidades intelectuais, sociais e culturais, possibilitando o desenvolvimento permanente de novas neoformações por meio do trabalho pedagógico realizado.

A partir de tal princípio, conforme destacado anteriormente, esta pesquisa tem entre suas premissas teóricas a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende que o ser humano e sua humanidade são formados por meio da história criada pelos próprios seres vivos, ao longo do processo histórico. As aquisições humanas não se tratam de algo fixo, como herança biológica ou genética, mas são desenvolvidas por meio de objetos externos, da cultura material e também da cultura intelectual (MELLO, 2007). Assim também é o conhecimento adquirido pelo homem, seja ele um conhecimento empírico ou teórico, ambos estão interligados à história da humanidade.

Por falar em conhecimento, vamos agora tratar especificamente do conhecimento adquirido na escola básica, que tem entre seus instrumentos o livro didático. Um material didático que se tornou historicamente um instrumento ou ferramenta indispensável do trabalho pedagógico do professor. Para esta discussão, nesta seção, o objetivo é realizar uma contextualização do livro didático, material escolhido como análise da presente pesquisa.

Sendo assim, primeiramente serão destacados os principais pontos relacionados ao processo histórico da implementação do livro didático como ferramenta pedagógica nas escolas. Ainda nesse sentido, abordaremos alguns pontos relevantes do edital de escolha do livro didático, buscando compreender quais são seus critérios de escolhas.

Por fim, buscaremos discutir a respeito do que o Ensino Desenvolvidor traz a respeito da utilização do livro didático como formação da Atividade de Estudo e como os pressupostos da Didática Desenvolvidor, fundamentados na concepção de que o conhecimento empírico deve transformar-se em teórico, possibilita uma etapa de conhecimento mais elevada nos estudantes.

### 3.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO

A abordagem será feita com alguns aspectos históricos que buscam apresentar compreensões que são relevantes no processo de implementação do livro didático nas escolas públicas brasileiras. De antemão, cabe ressaltar que o livro didático percorre a agenda política pública educacional, em que o papel do estado aparece em diferentes formas no decorrer dos anos (OLIVEIRA, 2016).

O aparato histórico abordado limita-se a alguns pontos, buscando apresentar um panorama geral do processo histórico. Nesse sentido, o aporte teórico recorre com mais ênfase às pesquisas elaboradas por Cassiano (2007)<sup>16</sup> e por Oliveira (2016)<sup>17</sup>, nas quais apresenta-se uma discussão analítica que considera as questões políticas e econômicas do livro didático. Sendo assim, para configurar a pesquisa, os autores apresentam uma linha histórica de implementação dos programas voltados ao material.

Em sua pesquisa, Cassiano (2007) destaca que, na perspectiva de uma história recente, a relação entre o Estado e o livro didático deu-se com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. A criação desse órgão trouxe contribuições para a legitimação do livro didático nacional e, por consequência, um aumento na produção do material (OLIVEIRA, 2016).

Em 1938, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que tinham como competências as

---

<sup>16</sup> Doutorado em Educação, pelo Programa Educação: História, Política, Sociedade, pela PUC-SP. Suas pesquisas abordam com mais ênfase os seguintes temas: Políticas Públicas em Educação, Estrutura e funcionamento da Educação Básica, Currículo, Livro Didático e Metodologia e Ensino de Língua Portuguesa.

<sup>17</sup> Doutorando em Educação pela Unicamp. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

condições de produção, importação e utilização do livro que vinham ao encontro do controle político e ideológico do Estado. Como um indicador de forças que se estabelecem de acordo com os momentos sociais, entre os anos de 1938 até 1985 variadas formas de controle e intervenções estatais permearam a circulação dos livros didáticos, principalmente nos anos da ditadura militar.

Oliveira (2016, p. 275) menciona que, no ano de 1945, dois decretos no que concerne aos livros didáticos foram sancionados:

O decreto nº 8.222, de 26 de novembro de 1945, 12 que modificava o processo de autorização de livros didáticos e o decreto lei nº 8.460, que reestruturava a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. A partir do decreto nº 8.460 foram redimensionadas as funções da Comissão Nacional do Livro Didático, centralizando na esfera federal, o poder de legislar sobre o livro didático. Permanece, portanto, o controle das obras didáticas pelo Estado, monopólio de editoras na produção dos livros o que reflete em poucos avanços relacionados ao desenvolvimento de uma educação de qualidade e democrática.

Oliveira (2016) ainda menciona que, no ano de 1960, alguns impasses políticos permearam as questões relacionadas ao comercial, como na proposta de projetos governamentais. E, no ano de 1966, ocorreu um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), no qual há referência à criação de uma Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) por meio do Decreto nº 59.355. Tinha-se como proposta coordenar as ações referentes à produção, edição e à distribuição dos livros didáticos. Mas o início desse acordo entre o MEC, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a USAID ocorreu na XXII Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, no ano de 1959, na qual se reconhecia a necessidade da elaboração, escolha e utilização do livro didático.

Em 1970, o Ministério da Educação e Cultura e também o COLTED lançaram o livro intitulado "Utilização do Livro Didático". O COLTED evidenciava alguns aspectos que se consideravam relevantes para se qualificar um bom livro. Aspectos estes que se referiam desde o material da capa, com papel mais durável para resistir ao manuseio a ilustrações que chamassem a atenção dos estudantes. A mesma comissão ainda mencionava que as imagens contidas no material deveriam ser condizentes com os textos e que refletissem a realidade dos estudantes, esclarecendo ideias e reforçando informações (OLIVEIRA, 2016).

Entre 1971 a 1976, ocorreram os anos de maior ressonância nas vivências do INL. Dentre os acontecimentos, a coedição de livros didáticos foi a atividade mais desenvolvida, sobre a qual o INL definiu algumas estratégias e diretrizes de ação do MEC no que se refere aos contratos, convênios que envolviam entidades públicas e particulares bem como profissionais que eram ligados ao trabalho com livros didáticos (OLIVEIRA, 2016).

Em 1983, criou-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Em 1984, elaborou-se o Comitê de Consultoria para a área didático-pedagógica, cuja composição deu-se por meio de pesquisadores e políticos. Nessa comissão, restringiam-se às sugestões apresentadas no FAE, o qual, posteriormente, levou as discussões parcialmente integradas na legislação, na qual se tem como intuito corrigir irregularidades e descentralizações administrativas do Programa Nacional do Livro Didático, sugerindo a escolha do livro didático sendo realizada pelo professor.

No ano de 1985, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e, por meio deste, muitas mudanças ocorreram, se comparadas à forma desenvolvida pelo programa anterior, denominado Programa do Livro Didático/ Ensino Fundamental (PLIDEF). Com o PNLD, a aquisição e a distribuição dos livros de forma gratuita destinavam-se aos estudantes da rede pública do primeiro ao oitavo ano do ensino fundamental. No mesmo ano, os professores passaram a ter uma suposta garantia de autonomia na escolha do livro didático.

Além da abrangência das séries iniciais, o PNLD garantiu livros didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental. Nesse período, outros programas de distribuição de livro didático foram implementados, como o Programa Nacional do livro didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PLEM), além do PNLD em Libras e Braile (OLIVEIRA, 2016).

No contexto de formulação desses materiais, existiam além de prescrições, direcionamentos relacionados à visão do estudante da escola pública. Buscava-se um projeto de nação com o intuito de redemocratizar o país com base nas políticas educacionais. Nas propostas de reformulações do PNLD, o órgão não citou as atribuições desenvolvidas no programa anterior (PLIDEF). Diante das pesquisas, ficou evidente que tal esquecimento deu-se pelo governo da época não mencionar que o novo programa atenderia quase as mesmas demandas do programa anterior, o que, talvez, apresentaria um descrédito de seu governo (CASSIANO, 2007).

Com análises realizadas nas determinações do PNLD, Cassiano (2007) revelou que se encontraram documentos, em que diferentes momentos da história trouxeram mudanças nos rumos do programa anterior, mesmo que ainda houvesse questões que se mantiveram as mesmas. Nesses documentos, houve determinações que revelaram os motivos pelos quais a distribuição dos livros didáticos passara a ser feita sem precedentes.

O primeiro documento tratou-se da proposta intitulada *Educação para Todos: caminho para mudança*, nos anos de 1985, desenvolvida pelo ministro do Estado da Educação, Marco Maciel. Nesse documento, estavam presentes elementos que permitiram compreender os fundamentos que serviram de base para a implementação do PNLD após a ditadura. O segundo documento referia-se ao *Plano Decenal de Educação para Todos*, que se tratou do compromisso que o governo brasileiro assumiu diante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, no ano de 1990.

Sobre isso, Cassiano (2007, p. 21, grifos da autora) salientou:

Se na proposta *Educação para Todos: caminho para a mudança*, conseguimos entender os princípios da instauração do PNLD, é por meio do *Plano Decenal de Educação para Todos*, que compreendemos o conjunto de significativas alterações nesse programa, que são estabelecidas a partir de 1995 [...].

Para a autora, enviou-se o *Plano Decenal de Educação para todos*, resultado de um acordo do Ministério da Educação (MEC) junto à Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) às instituições, e, dentre as diretrizes contidas, havia a prioridade no uso do livro didático como recurso pedagógico essencial.

Na leitura do relatório oriundo do trabalho que foi desenvolvido entre os anos de 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), conhecido como *Relatório Jacques Delors*, o qual, diante dos múltiplos desafios, constatou que a educação surgiu como um trunfo indispensável para possibilitar à humanidade condições de progressão na consolidação dos ideais de paz, liberdade e justiça social, nele salientou-se que a busca deve ser pelo desenvolvimento humano com mais harmonia e autenticidade, que visa à diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões e das guerras.

É interessante considerar uma afirmação feita por Libâneo (2012), a qual se refere à forma como o documento se apresenta, ou seja, o autor menciona que, se a

leitura desse documento, a primeiro momento, fosse realizada sem abordagens críticas e sem contextualizações, apresentar-se-ia muito atraente, chegando a surpreender com as intenções e ações que se demonstram humanistas e democráticas no relatório.

Nesse viés, Cassiano (2007) observa que o PNLD se desenvolvia vinculado ao *Programa Educação para Todos (PET)*, este originado de um documento maior intitulado *Compromisso com a Nação*, constituído a partir da *Aliança Democrática*, formalizado em Brasília no ano de 1984. Constavam, nesse documento, reformas das instituições como maneira de alcançar a democracia, as mudanças econômicas e a reprogramação global da dívida externa. Para além disso, previa um novo pacto social com base na nova Constituição<sup>18</sup>.

Nesse documento, apresentaram-se os principais problemas das questões educacionais da época. Dentre estes, dois deles configuram-se no que serão os alicerces para a instituição da política pública voltada ao livro didático, sendo elas: baixa produtividade no ensino e inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica. Com base nisso, o governo apresenta um discurso que leva em consideração tais demandas, apresentando preocupação com as camadas populares da sociedade. O governo também menciona questões voltadas à repetência e evasão escolar, conforme consta:

Afirma-se que repetência e evasão decorrem, de certo modo, de impropriedade dos currículos, que conflitam com a realidade dos alunos, na medida em que os conteúdos curriculares, frequentemente, são tratados com superficialidade, repetições desnecessárias e marcante presença de temas acessórios. Situação agravada pela ausência de bibliotecas e material didático, sobretudo nas séries mais adiantadas, e nas escolas de áreas mais pobres (CASSIANO, 2007, p. 23).

Vale mencionar que, no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, são postuladas considerações a respeito do que a educação deveria se propor a fazer no determinado momento em que a história da sociedade demandava soluções. Nesse sentido, o documento menciona:

---

<sup>18</sup> Promulgada na Constituição de 1988, em seu artigo 208, capítulo VII, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal. Essa finalidade supera qualquer outra; sua realização, longa e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais convivial e justo (DELORS, 1996, p.10).

Libâneo (2012, p. 17) corroborou que, nesse processo, a educação organiza-se para atender às necessidades básicas, como eixo do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva.

Cassiano (2007), por sua vez, revelou que o governo demonstrava preocupações que buscavam assegurar as metas propostas de modo que destacaram três desafios prioritários: a universalização do ensino do então primeiro (1º) grau, o combate ao analfabetismo e mecanismos que assegurassem uma educação de qualidade. Para atender às determinadas demandas, iniciaram, de imediato, um programa que visava recursos que eram aplicados em valorização do magistério, ampliação de acesso e retorno à escola de primeiro (1º) grau bem como na assistência aos alunos das camadas pobres, ou seja, dos alunos mais carentes.

Conforme consta no Relatório Delors, a educação necessitava modificar-se para suprir as necessidades da existência humana. Era preciso compreender melhor o outro e o mundo. Assim, a comissão organizou estes quatro pilares que se apresentaram como as bases da educação:

**Aprender a conviver**, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um novo espírito que, graças precisamente a essa percepção de nossa crescente interdependência, graças a uma análise compartilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Eis algo que, para alguns, pode parecer uma utopia que não deixa de ser necessária – inclusive, vital – para sair do ciclo perigoso alimentado pelo cinismo ou pela resignação.

**Aprender a conhecer** - considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida.

**Aprender a fazer** - além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. Essa competência e essas qualificações torna-se, em numerosos casos, mais acessíveis, se os alunos e os estudantes têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho.

**Aprender a ser** - aliás, o tema predominante do Relatório de Edgar Faure<sup>2</sup>, publicado em 1972, sob os auspícios da UNESCO. Suas recomendações permanecem atuais já que, no século XXI, todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. E também, em decorrência de outro imperativo sublinhado por esse relatório: não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um... Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo (DELORS, 1996, p.13, grifo nosso).

Duarte (2008, grifo nosso) denominou tais pilares de “as pedagogias do aprender a aprender” ao considerar que suas contribuições relacionadas ao processo educativo não asseguram, conforme tentam demonstrar, a educação que deveria ser garantida nas instituições escolares. A exemplo, mencionou que a educação escolar deveria desenvolver no estudante a autonomia intelectual, a liberdade de expressão e a iniciativa de buscar adquirir novos conhecimentos, mas, nas propostas pedagógica do “aprender a aprender”, o que se estabelece é uma hierarquia valorativa, de forma que, ao aprender sozinho, o estudante está em um nível mais elevado do que ter seus conhecimentos transmitidos por outra pessoa.

Ainda nesse sentido, as propostas contidas nos quatro pilares destacam ser mais importante o estudante desenvolver uma forma de adquirir, elaborar e descobrir seus conhecimentos do que aprender os conhecimentos que já foram produzidos historicamente. Também menciona que, de acordo com o que se impõe, considera que, para a atividade do estudante ser efetivamente educativa, deve-se partir dos seus interesses e necessidades próprias. Por fim, ainda se apresenta no documento que a

educação deve voltar-se à preparação dos indivíduos para acompanhar as mudanças da sociedade; isso pela dinamicidade, pelas transformações aceleradas.

O 'aprender a aprender' aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2008, p.11).

Nesse contexto, o processo educacional encontra-se em adaptação e, de acordo com as propostas de atendimento a essas necessidades, tem-se o programa voltado para a distribuição de livro didático, configurando *status* de prioridade nacional. Primeiramente por conta do atendimento às camadas mais necessitadas, mas de forma secundária se pensavam a respeito da qualidade destes materiais, ou seja, a qualidade do processo de desenvolvimento dos conhecimentos sistematizados (CASSIANO, 2007).

Diante do que foi destacado, nota-se que a preocupação em criar documentos e programas que assegurassem a distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas voltava-se a atender demandas que foram realizadas em acordos políticos. Todavia, não se encontram debates a respeito da formulação de materiais e nem acerca da presença de professores na seleção destes materiais.

Em 1995, o PNLD passava a ter os procedimentos que asseguravam avaliações, aquisições e distribuições dos livros didáticos. No ano de 1996, o MEC implementou a avaliação pedagógica dos livros didáticos adquiridos pelo PNLD. Para isso, o Ministério da Educação formulou divisões de acordo com as áreas de conhecimentos (Alfabetização e Língua Portuguesa; Matemática; Ciências e Estudos Sociais, em seguida, Geografia e História), áreas estas para organizarem os critérios que seriam avaliados. A partir daquele período, o processo de avaliação passou a ser organizado e divulgado por meio de exemplares que são denominados *Guias de Livros Didáticos*, formulados na intenção de orientar os professores nas escolhas dos livros (CASSIANO, 2007).

Atualmente, o PNLD assegura ser destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais que são formulados na intenção de dar suporte à prática educativa.

Além disso, atualmente o programa atende desde a educação infantil até o ensino médio. Desde o decreto instaurado em 2018, o processo de escolha do livro

didático passou a ser feito pelas Secretarias de Educação junto às escolas de modo que o modelo do livro pode ser unificado ou não. Sendo assim, possuem três opções de modelos para escolhas: material único para cada escola, material único para cada grupo de escolas ou material único para toda a rede de ensino (BRASIL, 2022).

### 3.2 ANÁLISE DO EDITAL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) DE 2023

Com o intuito de contextualizar as questões relacionadas ao uso do livro didático nas escolas públicas, faremos uma análise (de forma breve) do edital de escolha das obras didáticas que serão utilizadas nas escolas públicas brasileiras. Vale mencionar que, conforme consta no Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD constitui-se em um programa executado no âmbito do Ministério da Educação que se destina a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Isso deve ocorrer de maneira sistemática, regular e gratuita, voltada às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, bem como às conveniadas ao Poder Público.

Desse modo, no Edital nº 01/2021 – CGPLI - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023, consta:

1.1. Este edital tem por objeto a convocação de interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas, literárias e pedagógicas destinadas aos estudantes, professores e gestores das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. (BRASIL, 2023, p.1)

Entre as etapas que compõem o edital a que se referem às “Características das Obras”, menciona-se o que deve ser apresentado no material didático, tratando-se da articulação entre os conteúdos, as quantidades de versões voltadas aos estudantes e aos professores e quais características devem ser apresentadas nos livros. No que se refere às “Obras Literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais

do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em Língua Portuguesa”, destaca-se que as obras devem ser formuladas em consonância à seguinte proposta:

**Quadro 4 - Obras literárias para os anos iniciais do Ensino Fundamental**

Categoria	Livro do Estudante		Livro do Professor		Materiais Digitais das obras literárias
Categoria 1: Obras Literárias do 1º ao 3º ano do ensino fundamental	Livro Literário do Estudante - Impresso	Livro Literário do Estudante Digital	Livro Literário do Professor Impresso	Livro Literário do Professor Digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 (um) Material Digital de Apoio à Prática do Professor, em formato PDF;</li> <li>• 1 (um) Videotutorial voltado para o professor, de 10 a 20 minutos (desejável);</li> <li>• 1(um) Videotutorial voltado para o estudante, de 1 a 5 minutos (desejável)</li> </ul>
Categoria 2: Obras Literárias do 4º e 5º ano do ensino fundamental					

Fonte: BRASIL, 2023, p. 12.

Conforme apresentado no quadro, as obras devem conter as versões impressas e digitais, tanto voltadas aos estudantes, quanto aos professores. Além disso, destacam a necessidade de videotutorial voltado para ambos, com a intenção de apresentar as questões abordadas nos capítulos da obra. O Edital segue destacando que as obras devem ser adequadas à faixa etária do público-alvo da categoria e ainda devem estar em conformidade à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Política Nacional de Alfabetização, podendo contemplar temas diversos.

Nesse sentido, mencionam-se alguns gêneros que podem haver nas obras:

2.2.19.1. Poesia, poema, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas e congêneres; 2.2.19.2. Conto, crônica, novela; 2.2.19.3. Lendas, mitos, fábula; 2.2.19.4. Cordel; 2.2.19.5. Teatro; e 2.2.19.6. Memória, diário, biografia. 2.2.20. As obras literárias deverão ser inscritas conforme gênero literário majoritário, podendo contemplar mais de um dos gêneros literários. 2.2.20-A As obras literárias poderão ser inscritas conforme pelo menos um dos temas listados nos quadros a seguir, sendo observada conformidade com a categoria de inscrição da obra. (BRASIL, 2023, p.10)

Vale mencionar que as propostas de conteúdos são descritas de forma bastante ampla, referindo-se a questões de sentimentos, experiências interpessoais, relações pessoais, mas em poucos momentos se referem as questões voltadas ao conhecimento científico. Ainda nessa proposta, vale mencionar o que traz Rojo (2010), uma das principais estudiosas que tem contribuído para o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil e que, em um de seus escritos a respeito do letramento escolar, considerou coletâneas de textos em livros didáticos. Rojo (2010) menciona que

pesquisas realizadas evidenciaram que as obras didáticas configuram-se em instruções de trabalho relativas aos textos propostos pelos autores dos livros, delimitando as possibilidades de leituras e práticas de letramento. Algo interessante destacado pela pesquisadora e que vale ser mencionado é que não se deve considerar o livro didático a única forma de desenvolver o letramento, evidenciando assim a necessidade das práticas dos professores, porém é fato que o material trata-se de um instrumento relevante para o processo educativo.

Ainda no que se refere à formulação do edital, referindo-se às descrições que merecem relevância, mencionamos a que trata dos “Critérios gerais para avaliação pedagógica de obras didáticas, literárias e pedagógicas” (BRASIL, 2023, p.41):

1.1. Os anos iniciais do ensino fundamental – 1º aos 5º anos – correspondem ao início da trajetória educacional caracteristicamente escolar, de forma que os conhecimentos adquiridos nesta fase são basilares para o desenvolvimento humano global em suas diversas dimensões - cognitiva, afetiva, social, cultural e física - e impactarão ao longo de toda a educação básica. É de especial importância, portanto, que se garanta o alinhamento das obras aos normativos relevantes e às mais recentes evidências científicas.

1.2. O presente edital traz os critérios relacionados à Base Nacional Comum Curricular, visando contribuir para a integração e continuidade entre as aprendizagens desenvolvidas nos anos iniciais e a educação infantil. Busca-se, ainda, promover a integração entre as duas fases do ensino fundamental – anos iniciais e anos finais – de modo a propiciar um percurso contínuo de aprendizagens.

1.3. Ainda, por tratar-se da fase em que ocorre a alfabetização, o edital também se refere à Política Nacional de Alfabetização, que destaca importantes pontos da Base que terão papel crucial na consolidação de conhecimentos de literacia e de numeracia.

1.4. Os componentes Língua Portuguesa e Matemática recebem destaque do ponto de vista da política pública, já que são cruciais para a aquisição de todos os demais conhecimentos. Nesse sentido, os livros e materiais didáticos de todas as disciplinas, bem como as obras literárias e pedagógicas, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, devem, à sua própria maneira e respeitando suas características e finalidades, contribuir de forma planejada e intencional para uma sólida aprendizagem de conhecimentos e experiências ligadas à alfabetização e à matemática. Garantem-se, portanto, todos os conteúdos previstos em todas as disciplinas ao mesmo tempo em que se oportuniza atividades ligadas à literacia, à numeracia e ao desenvolvimento do raciocínio, da imaginação e da criatividade.

1.5. De fato, a perspectiva introduzida no subitem 1.4 está de acordo com o preconizado pela BNCC, que diz que “[n]os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]”. Uma leitura sistêmica da Base não deixará de observar que essa informação é dada na seção “O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica”, que não trata de um componente específico – por exemplo, Língua Portuguesa – mas direciona toda a lógica da atuação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental para a alfabetização. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, citado pela Base, enuncia que “[desde] os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares [...] ao descortinarem às crianças o

conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.” Se mostra importante, então, que todos os componentes curriculares, e não apenas aquele referente à Língua Portuguesa, sirvam para exercitar a leitura e a escrita, requisitos para todas as futuras aprendizagens.

1.6. A avaliação pedagógica do PNLD, que será realizada em conformidade com os critérios expressos neste edital, em consideração ao princípio do pluralismo de ideias, constante do art. 206 da Constituição Federal, é a etapa do programa coordenada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, que busca garantir a qualidade e a adequação das obras didáticas, literárias e pedagógicas a serem adquiridas pelo Governo Federal e encaminhadas às escolas, de forma a adquirir materiais que aprimorem o processo de ensino e aprendizagem e que sejam cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, com foco em qualidade e resultados.

Vale enfatizar que, conforme se apresentam, os critérios destacam a importância de “exercitar a leitura e a escrita” e ainda reforçam que a proposta do PNLD consistiu em consonância à BNCC.

Nesse sentido, consta no documento que o processo de alfabetização, no que se refere às capacidades e habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2018, p.91).

Ao considerarmos a análise voltada aos estudantes do segundo ano das séries iniciais do ensino fundamental, talvez tenhamos a impressão que o edital propõe a elaboração de um material didático que deixa os estudantes aquém do conhecimento científico. Isso se agrava ao pensarmos que existem professores que se limitam ao uso dessa ferramenta pedagógica como um roteiro de suas aulas. Nesse viés, tal postura compromete a aprendizagem dos estudantes, porque, diante disso, não se consideram as diversidades existentes, que, por sua vez, não são necessariamente vistas nas elaborações das obras didáticas.

Nesse sentido, é interessante relacionar as propostas do edital com o que pensam os professores na hora de realizar as escolhas das obras. Com relação a

isso, Verceze e Silvino (2008) realizaram uma pesquisa com escolas municipais da cidade de Guajará-Mirim, onde consultaram professores da rede pública por meio de entrevistas orais e questionários dirigidos.

Ao realizarem a pesquisa, verificaram que apenas trinta e três (33%) dos professores usavam outras formas de desenvolver os conteúdos propostos, ultrapassando os que constavam no livro didático e considerando a realidade social da presente comunidade que, em alguns momentos, não se alinhavam à proposta da obra utilizada. Os pesquisadores ainda relataram:

Quando indagamos a esses professores se os livros utilizados em sua escola despertavam a curiosidade e o interesse dos alunos, responderam que procuravam sempre, no ano da escolha do livro, aqueles que retratavam coisas capazes de aguçarem a curiosidade do alunado, que pudessem levá-los a pensar sobre a realidade e a descobrir novidades, a fim de despertar sua criatividade (VERCEZE; SILVINO, 2008, p.96).

Com essa breve contextualização, a discussão deu-se com o intuito de explicar as propostas contidas nas elaborações das obras didáticas, as quais costumam não considerar com ênfase as questões relacionadas à formulação do conhecimento científico dos estudantes. Não se consideram em muitos casos as condições relacionadas à individualidade de cada região, de cada contexto social. Conforme buscamos discutir, o material didático faz parte da realidade escolar e, por sua vez, a forma de utilizá-lo é que fará a diferença no desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, no aprendizado dos estudantes. Ainda nesse sentido, seguiremos a pesquisa abordando o que o Ensino Desenvolvimental considera ao se tratar da utilização do livro didático.

### 3.3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DESENVOLVIMENTAL

O livro didático configura-se em um objeto de diversas discussões de forma que existem professores que abominam o uso dos livros escolares, dando a eles a culpa pelo precário estado da educação escolar; outros ainda consideram que o material os auxilia no trabalho pedagógico (BITTENCOURT, 2004). Nessa perspectiva, faremos, agora, menção às questões relacionadas ao uso do livro didático como meio de formação da Atividade de Estudo.

De antemão, faz-se necessário esclarecer que, na busca por referências que dessem sustentação a essa etapa da pesquisa, poucos textos foram encontrados. Portanto, usaremos como referência para essa discussão o texto: “O livro didático como meio de formação da atividade de estudo: porque precisamos do livro didático na aprendizagem desenvolvimental?”, escrito por Elena Vadimovna Vostorgova.

Vale mencionar que, no Ensino Desenvolvimental, as questões relacionadas ao papel do livro didático também têm sido bastante discutidas pelos desenvolvedores desse sistema. O uso do livro didático na escola pode ser visto como algo confuso, afinal ele contém informações, definições e regras que o aluno deve saber de cor, além de exercícios para praticar a aplicação das regras pelos estudantes.

As considerações do Ensino Desenvolvimental, por sua vez, direcionam-se na contramão dessas propostas. Isso por considerar que o ensino não deve ser na busca apenas de informar as crianças, mas de criar condições para que a criança descubra as verdades científicas e determine por si as regras mais importantes e seus fundamentos, e, com base nisso, os estudantes podem aprender a aplicar tais regras, mas não a executá-las apenas de forma meramente mecânica, sem fundamentos e objetivos determinados (VOSTORGOVA, 2023).

Embora haja pesquisas a respeito, o Ensino Desenvolvimental não tem um consenso entre os autores a respeito do livro didático ser ou não necessário nesse Sistema. Alguns dos pesquisadores compreendem que o livro didático configura-se como uma ferramenta necessária apenas na distribuição e implementação em escolas de massa. Com isso, consideram o uso do material como desnecessário e prejudicial. Por outro lado, alguns consideram que o livro didático pode ser um meio necessário de formar a Atividade de Estudo e reforçam algumas funções especiais que um livro em formato tradicional não deve ter, como ser um repositório de informações a serem dominadas e um conjunto de exercícios que garantam esse domínio.

Conforme menciona Vostorgova (2023), desde o início dos anos de 1960, as pesquisas experimentais da Atividade de Estudo constataram que os livros didáticos tradicionais (da época) contemplavam exemplos de conhecimentos a serem aprendidos e continham material que levavam os estudantes a praticar habilidades relevantes. As pesquisas ainda evidenciaram que, além de não contribuírem para a formação da Atividade de Estudo, retardavam e, até mesmo, destruíam o processo; isso por serem elaborados por materiais empiricamente generalizados para assimilação. Com isso, a apresentação incorreta dos conceitos científicos bloqueava a capacidade dos estudantes de compreendê-los e ainda criava a ilusão de domínio do conhecimento teórico.

As pesquisas ainda mencionaram que esse material didático era a única opção disponível na época, e, nesse sentido, a essência da Atividade de Estudo foi excluída do processo de aprendizagem. Diante de tais circunstâncias e ainda por conta da ausência de manuais concebidos que tratassem da formação da Atividade de Estudo, os professores que faziam o trabalho de forma e utilizavam os livros disponíveis na época apenas como fontes de exercícios de aprendizagem. Conforme constam nos dados, a Atividade de Estudo foi desenvolvida com sucesso. Por conta disso, os pesquisadores formaram a opinião de que o livro didático tornava-se inútil na formação da Atividade de Estudo, mas ainda foi considerada a necessidade de coleções especiais que contemplassem exercícios para consolidar e desenvolver habilidades e hábitos.

Nesse viés, conforme exposto, não se considerou o livro didático necessário ao atribuir a ele apenas o seu formato tradicional, porém, ao considerá-lo como portador não da informação, mas das formas de obtê-la, compreendê-la e dominá-la. Surge, assim, a necessidade de se construir um novo livro didático que seja uma forma de modelo de atividade educativa. Vostorgova (2023) mencionou que existira a proposta de um projeto para a elaboração de tal livro, mas não foi implementado na prática escolar.

Conforme a autora mencionada destaca, ainda assim não é possível colocar no livro didático um modelo de Atividade de Estudo de forma que o material possa refletir não apenas resultados, mas o processo da própria Atividade de Estudo por meio de etapas como a formulação do problema, a análise de condições e a seleção de uma nova forma para resolver a tarefa e a sua concretização bem como o controle e a avaliação.

Com isso, Repkin elaborou a proposta para os livros didáticos de língua russa para os anos iniciais do ensino fundamental e também para os do quinto (5º) e sexto (6º) ano que seguiam a seguinte estrutura:

Os parágrafos (seções) desses livros didáticos começam com uma situação-problema que desempenha uma função de encenação (nos anos iniciais do nível fundamental, essa situação se desenrola como um determinado enredo com a participação de personagens transversais). Em seguida, o parágrafo apresenta tarefas, cuja execução leva os alunos a descobrir novos conceitos e formas de ação. A seguir vem um bloco de exercícios, no decorrer do trabalho em que um novo método ou novo conhecimento é esclarecido, as habilidades correspondentes são trabalhadas. E, finalmente, o parágrafo termina com tarefas de controle (nos anos iniciais) ou perguntas de controle (no 5º e no 6º ano), que permitem ao aluno verificar a si mesmo, resumir de forma independente seu próprio estudo deste parágrafo e avaliar os resultados de seu trabalho (VOSTORGOVA, 2023, p. 5).

Para a autora, diante da proposta de Repkin, ainda não há de se considerar no livro didático algo fundamentalmente novo para o processo de formação da Atividade de Estudo de forma que os componentes especificados no material só serão dominados pelos estudantes caso a atividade seja desenvolvida em conjunto com o professor. Sendo assim, o material pode desempenhar um papel de reflexão para os estudantes, após terem realizado um ato de atividade distribuída conjuntamente. Porém, as propostas contidas no modelo acabam por ser mais direcionadas ao professor, tornando assim o livro um auxílio didático.

Um ponto importante a ser destacado é que, ao considerar que o Ensino Desenvolvimental, por meio da Atividade de Estudo, busca assegurar à criança uma atitude objetivo-cognitiva em relação à sua realidade de forma que, sem tal consideração, os modos de ação passam a não ter sentido pessoal a elas. Os psicólogos comprovaram que “[...] a base dessa relação é a capacidade do indivíduo de levar em conta e coordenar diferentes pontos de vista na consideração de um mesmo tema [...]” (VOSTORGOVA, 2023, p.6). Isso pode ser desenvolvido desde o início do processo escolar por meio de atividades lúdicas em que as crianças são submetidas a momentos que as levem a assumir o papel de outras pessoas e, diante disso, fazem-nas avaliar a situação com o seu ponto de vista. Nesse aspecto, a ludicidade faz com que a criança forme uma posição condicionalmente dinâmica, o que a coloca em um pensamento de nível superior.

A autora enfatiza que esses momentos só serão possíveis diante de determinados tipos de brincadeiras, sendo que outras talvez as levem a favorecer e fixar o egocentrismo e a impedir de formar essa habilidade.

É claro que aprendizagem desenvolvimental todos os pré-requisitos são criados para a solução sistemática da tarefa de formar essa posição. De fundamental importância nesse caso é o diálogo de estudo, sendo uma forma necessária de organização de atividades distribuídas coletivamente no processo de resolução de tarefas de estudo nos anos iniciais do nível fundamental. Com efeito, no diálogo de estudo, a criança não se coloca na posição de um aluno que domina saberes 'alheio', mas na posição de um investigador que procura superar as limitações do seu ponto de vista sobre o tema, comparando-o e coordenando-o. com muitos outros pontos de vista (VOSTORGOVA, 2023, p. 5).

Sendo assim, o diálogo no processo de estudo só se tornará eficaz com posições realistas que levem os estudantes a refletirem, caso contrário só será um diálogo de estudo que degenera em uma maneira de trocar opiniões subjetivas. Para tanto, as posições apresentadas no diálogo não devem ser de maneira aleatória, mas sim levando em conta as propriedades que são essenciais do tema ao qual se refere. Nesse ponto, vale um adendo ao considerar que se torna difícil a presença dessas posições ao tratar de um diálogo infantil real.

Referindo-se a isso, Vostorgova (2023, p. 6) cita Repkin em uma situação que pode ser criada:

Selecione os pontos de vista particulares que são necessários sobre o tema em estudo, construa um modelo de diálogo de estudo que reflita esses pontos de vista e dê esse modelo aos alunos para uso coletivo ou individual (pelo menos em uma idade mais avançada). Os alunos podem avaliar a posição de cada participante no diálogo de estudo simulado, compará-los entre si, com sua própria posição e desenvolva um ponto de vista comum - uma atitude objetiva em relação ao tema.

Contudo, o que se compreende é que, no Ensino Desenvolvimental, existe a busca num sentido especial dos modelos de situações, levando em conta que o processo educativo tem como função organizar um diálogo de estudo.

Diante disso, ao livro didático compete a função de “[...] proporcionar condições para que os estudantes reproduzam os processos de análise e generalização significativos das propriedades do tema na forma de diálogo de estudo [...]” (VOSTORGOVA, 2023, p.7). Para tanto, o livro didático, diante da perspectiva do Ensino Desenvolvimental, deve ser dialógico, tornando-o importante, porém, conforme

destaca a autora, o material assume outras funções as quais não abordaremos neste momento.

Destarte, descrevemos a implementação do livro didático nas escolas públicas bem como as questões voltadas ao edital e à compreensão do Ensino Desenvolvidor diante do uso do referido material, buscando compreender em quais condições esse material foi elaborado e se há necessidade do seu uso no processo educativo. Para tanto, na próxima seção, entraremos efetivamente nas questões que se direcionam ao uso do livro didático nas escolas públicas, buscando aprofundar os estudos com base em um dos materiais que foi elaborado com a intenção de ser uma proposta pedagógica que pode ser utilizada nas instituições escolares entre os anos de 2023 a 2026.

#### 4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Se somos a sociedade que aprendemos a ser e se, nesse processo, a criamos; só mudaremos a sociedade se mudarmos, simultaneamente, as circunstâncias sob as quais a produzimos (LONGAREZI, 2021, p. 487).

A realidade no contexto educacional brasileiro é fortemente influenciada por modelos de educação que se limitam a uma formação informativa dos conteúdos, com base na transmissão do conhecimento científico e não na formação de um tipo especial de pensamento (teórico), que se configura distinto daquele que adquirimos por meio de condições cotidianas da vida (empírico).

Nesse sentido, Longarezi (2021) menciona que vivemos em um constante empobrecimento no processo educacional, sendo que a forma meramente transmissiva, pela qual se apresentam os conteúdos aos estudantes, torna-se infecunda para qualquer educação que tenha como princípio ir além dos processos reprodutivos.

Para a autora, diante dos trabalhos experimentais desenvolvidos por Vigotski, a formação dos estudantes com base no pensamento conceitual científico, implica processos colaborativos junto aos estudantes de forma que a finalidade não se restringe à transmissão da ciência. Embora se tenha realidades questionadoras, temos possibilidades de pautar o trabalho educativo por meio de condições objetivas, colocando o estudante no movimento de formação conceitual, ultrapassando a dimensão meramente reprodutiva do saber culturalmente produzido pela humanidade.

Voltando-se para a educação brasileira, nas considerações de Libâneo (2012), ao contrário das propostas que assegurem aprendizagens mínimas, com aquisição de competências básicas que ofereçam aos estudantes escolas enfraquecidas, propõe-se o Ensino Desenvolvimental de forma a assegurar uma educação que permita o contato com a cultura e a ciência acumuladas historicamente, possibilitando a formação do pensamento teórico.

Nessa direção, a escola se configura como uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de inclusão social a partir do momento que assume a sua real tarefa, qual seja, a aprendizagem dos estudantes.

Deste modo, nesta seção, após contextualizarmos a consolidação do Sistema Didático-Desenvolvimental e também discutir a respeito da formação do pensamento teórico e do pensamento empírico nos estudantes, direcionamos este momento da pesquisa à análise do livro didático, a qual se configura como uma proposta de prática pedagógica que permeia a realidade das escolas públicas. Nesse sentido, o objetivo desta seção postula-se na análise das propostas contidas no material didático direcionadas ao segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da perspectiva teórica do Ensino Desenvolvimental.

Diante disso, buscaremos desenvolver a análise com o objetivo de destacar se os conteúdos abordados no material se fundamentam no desenvolvimento do conhecimento teórico dos estudantes, ou limitam-se ao conhecimento empírico. Abordaremos ainda a temática dividindo-as em alguns momentos que têm como intuito organizar as formas de pensamento que serão propostas.

Sendo assim, no primeiro momento, faremos a apresentação do percurso metodológico abordado na pesquisa e a retomada da fundamentação teórica de modo que se faz necessário contextualizar a forma de abordagem que posteriormente será feita no material didático escolhido.

No segundo momento, a proposta dar-se-á por meio da apresentação do livro didático escolhido, o qual se refere ao ensino de língua portuguesa destinado aos estudantes do segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, serão destacados os pontos principais do material, a forma que está organizado, quais são as propostas de atividades e se as seções contemplam atividades diversificadas ou se são organizadas por meio das mesmas formas de abordagens, diferenciando-se apenas pelos conteúdos que serão desenvolvidos a cada momento.

Após isso, o terceiro momento contará com a análise específica de um capítulo do material. Tal escolha foi necessária por considerar que o livro didático possui inúmeras abordagens que podem ser levadas em consideração, porém, ao abordar um assunto de forma mais ampla, talvez se fuja do escopo desta pesquisa.

Logo, para cumprir o objetivo do estudo, no terceiro momento, faremos a análise de forma mais pontual, buscando verificar se os conteúdos e atividades propostas possibilitam a formação do pensamento teórico nos estudantes.

Conforme exposto no decorrer da pesquisa, o estudo tem a intenção de contribuir com a realidade educacional. Sendo assim, a pesquisa também contará com um momento mais relacionado à prática cotidiana das escolas.

Desse modo, no quarto momento desta seção, buscaremos relacionar toda a proposta de estudo realizada com a forma de desenvolvimento do conteúdo tendo por fundamento o Sistema Didático-Desenvolvimental.

Acreditamos que se faz necessário, além de descrever as reflexões e análises feitas, também direcionar essa teoria para a prática pedagógica de maneira mais efetiva, sendo ela a principal finalidade dos estudos voltados à educação além de possibilitar melhorias que cheguem até a sala de aula.

#### 4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

O sistema educacional brasileiro é permeado por documentos que visam nortear a organização curricular da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a exemplo, constituem-se como marcos legais que configuram o processo de reestruturação do sistema de educação no Brasil no que se refere à redemocratização do país. Nesse sentido, constam nesses documentos maneiras de orientar a formação que deve ocorrer no âmbito escolar (GALUCH; CROCHIK, 2016).

Os documentos formulam propostas que levam a escola a se organizar com base no desenvolvimento de pessoas capazes de se adaptar às condições sociais. Conforme já abordamos acerca do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, constam em diversos momentos que “[...] a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades [...]” (DELORS, 1996, p.5), ao qual se apontam algumas formas de assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades que são consideradas necessárias para garantir a aprendizagem ao longo da vida, as quais se descrevem como prioridades, acima da aprendizagem de conhecimentos.

Saviani (1984, p. 33), ao se referir a uma proposta de teoria crítica para a educação, corrobora que,

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados [...].

Deste modo, Libâneo e Freitas (2019), na contramão das propostas de trabalho educativo que se voltam ao desenvolvimento de sujeitos capazes de se adaptarem às condições sociais, ao conteúdo imediatista e em propor formas de prática pedagógica que assegurem apenas o conhecimento empírico, reforçam que o Sistema Didático-Desenvolvimental, conforme destacamos até o momento, configura-se na proposta de ir além da soma de fatos já conhecidos pelos estudantes, mas que os ensine a pensar de modo que se orientem diante da informação científica.

Para que se assegure essa forma de prática pedagógica, o ensino escolar deve ser organizado de forma que impulse o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com base em conhecimentos teóricos.

Na busca de postular a metodologia de estudo desta pesquisa e assegurar o desenvolvimento dela, é importante destacar a tipologia que nos propusemos a utilizar. Para tanto, ela se configura no Materialismo Histórico-Dialético, que busca uma profunda compreensão acerca do que se deseja de modo que o mundo empírico representa apenas uma manifestação da realidade de forma exterior, mas, por meio desse princípio, procura-se a apreensão do conteúdo, do fenômeno, considerando as mediações históricas concretas que só possibilitam seu reconhecimento ao serem vistas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico.

Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (MARTINS, s/d, p.10).

Diante disso, Martins (s/d) salienta que, se a intenção da pesquisa é ir além do real empírico, é preciso descobrir a essência oculta, mas, para isso, não bastam descrições apuradas, nem análise fenomenológica da realidade naturalizada e particularizada considerando as significações individuais que lhes são atribuídas. É necessário caminhar no sentido das representações primárias e das significações

consensuais, e não apenas considerar o que é visível aos olhos, visto que o conhecimento da realidade em sua objetividade necessita da visibilidade da máxima inteligência dos homens. Ainda nesse sentido, a autora menciona:

O materialismo dialético se apresenta em seu pensamento, como possibilidade para a compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza produzido pela atividade humana em sua complexidade e movimento (MARTINS, s/d, p. 14).

Sendo assim, a abordagem materialista pressupõe que o ponto de partida é a apreensão do real imediato, a representação inicial do todo, que se converte em objeto de análise com base nos processos de abstração resultando numa forma superior de apreensão, qual seja, o concreto pensado.

Mas essa não se trata da etapa final do processo, de forma que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado vão sendo contrapostas com o objeto inicial, que nesse ponto, já são apreendidas em sua totalidade concreta.

Nesse viés, o procedimento metodológico parte do empírico (real aparente) e procede sob a exegese analítica (mediações abstratas), na qual se retorna ao concreto, ou seja, à visão complexa do real, que pode ser captada por meio dos processos de abstração do pensamento.

Dessa forma, salientamos que a proposta dessa pesquisa possui fundamento no Sistema Didático-Desenvolvimental, que, por sua vez, possui origens no seio da Psicologia Histórico-Cultural, a qual, segundo Puentes (2019b), é constituída por bases epistemológicas e fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético.

Vale mencionar que, no Brasil, tem-se um aumento significativo no que se refere às pesquisas relacionadas à organização de processos didáticos no que tange à perspectiva histórico-cultural. Tem-se buscado propostas didáticas de estudos que visem consolidar uma concepção que possibilite as condições adequadas de aprendizagem e que promovam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Para tanto, o percurso aqui adotado direciona-se em abordar as questões teóricas e fazer a análise do uso do material didático utilizado nas escolas públicas de uma região do estado do Paraná de forma a apresentar o material em sua forma completa, fazendo algumas pontuações a respeito.

Em seguida, com o intuito de dar sustentação ao objetivo inicial da pesquisa, a proposta direciona-se a apenas um capítulo do livro escolhido, a fim de ter condições de trazer as especificidades dos conteúdos e das atividades propostas.

Dado isso, seguimos com a escolha de três atividades que contemplam momentos distintos. A primeira refere-se às questões concernentes à abordagem do texto relacionadas ao gênero sinopse. A segunda atividade contempla o momento de estudo da língua e, por fim, a terceira atividade refere-se à produção de texto com base no gênero fábula. Com isso, retomaremos às questões apresentadas por Davidov (1988) no que compete às seis ações de estudo com o intuito de verificar se as atividades possibilitam desenvolver o conhecimento teórico nos estudantes.

Destarte, a pesquisa organiza-se de modo a estruturar o estudo com a análise de proposta de desenvolvimento dos conteúdos, a qual se configura com base no livro didático; sendo assim, segue descrita nas próximas subseções.

## 4.2 ANÁLISE DA ESTRUTURAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

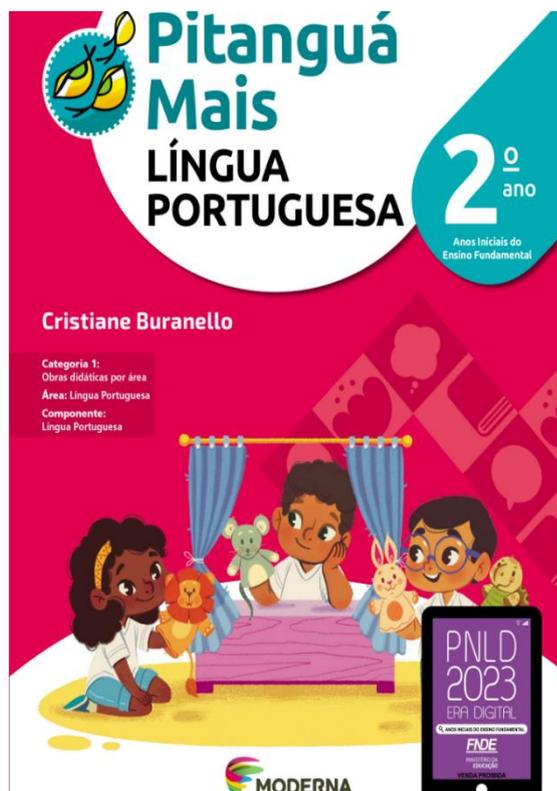
Conforme destacado em outros momentos, a pesquisa busca realizar a análise mediante aos dados coletados no livro didático de língua portuguesa por se tratar de um material que sistematiza uma proposta de trabalho pedagógico, e ainda, é um recurso didático avaliado e utilizado nas escolas públicas que seguem as propostas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (GALUCH; CROCHIK, 2016).

Diante disso, o livro didático a ser analisado é intitulado “Pitanguá Mais”, destinado ao componente de Língua Portuguesa do segundo (2º) ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo a primeira edição da categoria um (1) de obras didáticas por área, escrita por Cristiane Buranello<sup>19</sup>, da Editora Moderna. O material contém trezentas e quatro páginas, subdivididas em oito capítulos, os quais mencionaremos no decorrer da análise. Na abertura do material, a autora descreve que o livro integra o PNLD e que as obras estão sendo usadas entre anos de 2023 a 2026; também descrevem que são as primeiras obras que contemplam versões digitais.

---

<sup>19</sup> Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Pós-graduada em Metodologia da Ação Docente pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Professora de escolas públicas e particulares de ensino básico. Editora de livros didáticos para o ensino básico.

Imagem 1 – Capa do livro didático



Fonte: BURANELLO, 2021b.

Vale um adendo nesse início de análise antes de introduzirmos a discussão em torno dos conteúdos destinados aos estudantes: menciona-se o que é proposto no manual do professor. Ratificamos que a análise estrutura-se nas propostas de atividades voltadas aos estudantes, porém compreender o que é proposto ao professor, considerando que se descrevem formas de conduzir cada momento, também contempla parte do que posteriormente será tratado.

Nesse sentido, ao iniciar a proposta do livro destinado aos professores, há descrita uma seção introdutória:

O conhecimento de Língua Portuguesa é essencial para a formação de cidadãos com uma postura participativa na sociedade, capazes de interagir de forma crítica e consciente. Aprender a ler e escrever é o primeiro passo para participar da cultura letrada e para o pleno exercício da cidadania, uma vez que para avançar nos estudos e ampliar os conhecimentos é preciso saber ler com compreensão e escrever com clareza e adequação.

Diante disso, elaboramos esta coleção procurando produzir um material de apoio que forneça a professores e alunos uma abordagem abrangente e integrada dos conteúdos e na qual os alunos são agentes participativos do processo de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento das atividades na obra, buscamos estabelecer relações entre os conteúdos e as situações cotidianas dos alunos, respeitando os conhecimentos trazidos por eles, a partir de suas vivências.

Com isso, os assuntos são desenvolvidos de maneira que o aluno seja agente na construção de seu conhecimento e estabeleça relações entre esses conhecimentos e seu papel na sociedade.

Diante das perspectivas do ensino de Língua Portuguesa, o professor deixa de ser apenas um transmissor de informações e assume um papel ativo, orientando os alunos nesse processo.

A família também tem papel fundamental para as aprendizagens das crianças, por isso a coleção busca promover momentos de literacia familiar, ou seja, práticas e experiências relacionadas à leitura, à escrita e à linguagem com familiares ou cuidadores dos alunos.

Apoiados nessas ideias e com o objetivo de auxiliar os professores em seu trabalho em sala de aula, propomos este Manual do professor. Nele, encontram-se orientações, comentários, sugestões de avaliações e atividades complementares que visam auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos e atividades propostas em cada volume desta coleção (BURANELLO, 2021a, p.3).

Na sequência, após o sumário, o livro já aborda as questões relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando sua homologação e os objetivos de aprendizagem que propõe para o processo educativo. Refere-se às questões voltadas ao desenvolvimento de habilidades para a referida série e ainda às competências gerais e específicas do componente de Língua Portuguesa, enfatizando-os como conceitos importantes para a vida em sociedade (BURANELLO, 2021a).

O material descreve as competências gerais da BNCC, as competências específicas de linguagens, as competências específicas de Língua Portuguesa e as Práticas de linguagem. Também descreve os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC referentes ao 2º ano. Posteriormente, apresenta textos que contemplam a Política Nacional de Alfabetização (PNA), as formas de avaliação e textos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao processo de alfabetização e práticas de linguagem.

Dentre os textos dirigidos ao professor, alguns se direcionam aos fundamentos do trabalho que deve ser desenvolvido no componente de Língua Portuguesa, uma das etapas que vale enfatizar se trata da proposta intitulada “Plano de desenvolvimento anual – 2º ano”, que se estrutura por meio de uma planilha que contempla os bimestres, a quantidade de semanas, aulas, conteúdos, avaliação formativa (constam as páginas que direcionam o professor a entender a avaliação para cada momento) e ainda descreve, para cada conteúdo, o objetivo de aprendizagem da BNCC e do PNA. Encontra-se descrito que essa planilha é “[...] uma proposta de organização dos conteúdos deste volume em bimestres, semanas e aulas, como um itinerário [...]” (BURANELLO, 2021a, p. 16).

A estrutura do manual do professor é organizada em dois momentos: no primeiro momento, abordam-se as questões relacionadas à apresentação de pressupostos teóricos e metodológicos que, de acordo com o descrito, fundamentam a coleção, apresentando suas descrições e orientações relacionadas à estruturação dos conteúdos. No segundo momento, há descrição das orientações ao professor, página a página, por meio de uma sugestão de relatório que mapeia possíveis defasagens. Sendo assim, o manual reproduz cada página do livro do estudante em tamanho reduzido, com textos e respostas de atividades e outros comentários que podem auxiliar o professor no desenvolvimento da aula.

Com o intuito de ser **facilitador da prática docente**, este manual foi estruturado como um roteiro de aulas que visa ampliar as possibilidades de trabalho do professor em sala de aula, explicitando os procedimentos de forma prática e detalhada e orientando sua atuação. No início de cada conteúdo, é apresentada uma síntese, que indica a quantidade de aulas e as principais ações dos alunos para o desenvolvimento desse conteúdo (BURANELLO, 2021a, p.27, grifo nosso).

A autora menciona que a formulação do manual busca levar em consideração o encadeamento dos conteúdos de modo que proponha uma linha de raciocínio a ser desenvolvida com base no livro didático, levando em conta o conhecimento histórico e a formação de estudantes que saiba refletir de forma crítica a respeito do seu cotidiano.

Posteriormente, ao nos referirmos ao capítulo específico para análise, mencionaremos novamente as questões voltadas ao direcionamento do trabalho do professor na condução de cada proposta de atividade a ser desenvolvida. Entretanto, nesse momento, continuaremos a descrição do material didático. Nesse caso, o material é destinado aos estudantes.

O texto de abertura do livro faz um resumo do que os estudantes podem encontrar no material. Sendo assim, descreve-se:

Olá, aluno e aluna!

Ao estudar com este livro, você vai perceber que é possível fazer muitas descobertas por meio da leitura e da escrita.

Quanto mais conhecemos a **língua portuguesa**, melhor é nossa comunicação e nossa relação com outras pessoas. Além disso, para aprender os conteúdos das outras disciplinas, é importante que você saiba ler e escrever bem.

Neste livro, você vai encontrar textos diversos e atividades desafiadoras, que vão auxiliar no desenvolvimento do seu aprendizado. Este livro também

ajudará você a compreender a importância da cidadania, da solidariedade, da cooperação, do respeito e da sustentabilidade para construir um mundo melhor (BURANELLO, 2021b, grifo do autor).

Seguindo, o material descreve a proposta de organização dos capítulos, que são apresentados por meio do sumário. São oito capítulos que o compõe, sendo eles:

**Capítulo 1 - “Histórias que ensinam”:** Abordam as histórias por meio de gêneros, sinopse e fábula, tendo como proposta as noções de leitura e produção de textos.

**Capítulo 2 – “Amizade é tudo de bom”:** Apresentam histórias em quadrinhos, notícia e bilhete, com o intuito de desenvolver a fluência em leitura oral e compreensão de textos, ainda de conhecer as principais características de cada gênero e as competências importantes para produzir escritas textuais.

**Capítulo 3 – “O jeito de cada um”:** apresentam-se uma narrativa literária, um trecho de relato literário e uma letra de canção com o intuito de desenvolver o conhecimento a respeito dos gêneros e a fluência da leitura oral.

**Capítulo 4 – “Comer bem”:** É apresentado um texto de experimento científico, uma receita culinária e uma foto em álbum noticioso. Nesse capítulo, também se tem a intenção de aprimorar a fluência da leitura oral e a compreensão dos gêneros tratados.

**Capítulo 5 – “Personagens do Folclore Brasileiro”:** Tem-se como apresentação do capítulo uma pintura e uma lenda, e as atividades propostas buscam desenvolver a leitura e o conhecimento dos gêneros tratados.

**Capítulo 6 – “Ei! Preciso falar com você!”:** Apresentam-se uma carta pessoal, uma conversa instantânea e um aviso, buscando compreender o gênero e a leitura.

**Capítulo 7 – “Bichos por toda parte”:** Por meio de um poema visual, um poema e um conto acumulativo, buscam desenvolver o conhecimento dos gêneros e da leitura.

**Capítulo 8 – “Eu me (re)mexo muito”:** Se apresentam um infográfico, um cartaz de regras e buscam por meio destes a exploração dos gêneros.

Conforme exposto, todos os capítulos se apresentam inicialmente com o objetivo de desenvolvimento da oralidade, no que se refere à fluência na leitura, e também em compreender e conhecer os gêneros mencionados no decorrer dos capítulos. Ainda constam em cada capítulo alguns assuntos que juntos a aos outros são trabalhados, como a produção de textos, ordem alfabética, substantivos, sinônimos e antônimos, grafemas e fonemas, sílabas, sons nasais.

Antes de iniciar os capítulos, o material propõe uma retomada de conteúdo do ano anterior, por meio da proposta “O que você já sabe?”, apresentando um texto e

atividades com interpretações acerca da proposta textual. Depois, seguem com atividades relacionadas a escrita do nome próprio com as letras iniciais das palavras, junções de sílabas, escrita de frases, ordenação de frases, pintura de palavras semelhantes e contrárias, escrita das letras do alfabeto, retomada das vogais, pintura de imagens que se iniciam com as letras descritas e pintura de quadrinhos de acordo com a quantidade de sílabas das palavras.

A organização dos capítulos segue uma estrutura que se repete praticamente em todos os momentos da mesma forma, divergem-se somente na proposta de conteúdo a ser tratado em cada capítulo.

Para tanto, em todos eles são contemplados momentos, como:

**Antes da leitura:** Esses momentos são propostos antes de iniciar o conteúdo propriamente dito no presente capítulo. Por isso, abordam questões de levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes com perguntas, como “você gosta de assistir a filmes?”, “qual é seu filme preferido?”, apresentam resumos das bibliografias de autores e os livros que foram escritos pelos mesmos autores. Depois já levantam algumas perguntas a respeito das observações feitas, ou seja, relacionadas à interpretação dos textos e ao seu cotidiano e ainda solicitam representações de desenhos para serem compartilhados com os colegas de sala.

**Leitura:** As propostas de leituras são de acordo com o assunto a ser abordado em cada capítulo, sendo que, em todos eles, há, ao menos, dois momentos destinados à leitura de textos, em que são abordados gêneros, como: sinopse, fábula, história em quadrinhos, notícia, bilhete, narrativa literária, relato literário, canção, experimento científico, álbum digital noticioso, análise de reprodução de pintura, lenda, carta, aviso, poema, conto acumulativo, infográfico e cartaz de campanha.

**Estudo do texto:** Após serem apresentadas a introdução de cada conteúdo e a leitura que embasa a proposta de trabalho do capítulo, a autora propõe atividades de estudos relacionados à interpretação do texto e outras de cunho pessoal. Contemplam questionamentos, como “você gostou dessa fábula?”, “explique com suas palavras a moral dessa fábula”, “sobre o que os personagens estão conversando?” (a criança deve assinalar a opção). As propostas de análise de estudo do texto configuram-se em atividades intratextuais e com respostas pessoais.

**Estudo da língua:** As propostas de atividades voltadas ao estudo da língua portuguesa são organizadas de acordo com o objetivo de cada capítulo. Sendo assim, são distribuídos os conteúdos de ordem alfabética, sílaba, frase, pontuação,

parágrafo, sinônimos, segmentação de palavras, substantivo, substantivo comum, substantivo próprio, substantivo no diminutivo e substantivo no aumentativo.

**Escrita de palavras:** A autora descreve, em alguns capítulos (na maioria deles), algumas formas de abordar a escrita de palavras iniciadas por meio de leituras em voz alta, contorno de letras, preenchimento de palavras faltosas, escrita da palavra de acordo com a figura, acréscimo de letras para compor palavras e até mesmo propostas de percorrer o caminho com palavras que contenham a mesma letra, sendo o caminho correto para se chegar ao determinado local.

**Produção de texto:** As propostas de produção de textos são de acordo com o assunto proposto de modo que a autora descreve a forma de “planejar e escrever” cada texto, sendo que, por passo-a-passo, eles descrevem o que o estudante fará sozinho e também no que contará com o auxílio do professor. Também descrevem o momento de “revisar e reescrever”. Constam nas propostas que o material seja levado para casa, exposto para os colegas ou escrito no caderno de sala.

**Ampliando o vocabulário:** Essa proposta consiste na retomada de palavras que foram abordadas no texto, descritas, depois separadas de acordo com as sílabas e a explicação do que se refere a palavra; cada qual contém uma imagem relacionada ao assunto da palavra apresentada. Nessa proposta, a atividade configura-se na leitura e compreensão das palavras.

**Jogos e brincadeiras:** A autora descreve em ícones, com um breve relato, como executar determinada brincadeira. Trata-se de propostas que fazem o uso do material complementar para destacar imagens, peças e formular os jogos e brincadeiras descritos, apresentando-se em forma de convite aos estudantes, tal como: “que tal brincar de dominó e conhecer outras palavras cuja vogal tenha som nasal?”, ou apenas com a forma descrita do que se propõe ao estudante.

**Lendo de outro jeito:** A autora propõe aos estudantes que retomem o conteúdo trabalhado no capítulo por meio de uma leitura diferente da que já foi realizada. Sendo assim, as propostas são de realizar a leitura junto aos demais colegas de sala além de cantar músicas, convidar um familiar para em casa fazerem a leitura de um texto e ainda por meio da organização de grupos, em que cada um faz a leitura de uma estrofe.

**Outra leitura:** Nesse momento, a autora indica novos textos ainda acerca da proposta do capítulo para que os estudantes façam uma leitura de forma diferente, seguida de alguns questionamentos acerca do texto descrito.

**O que você estudou?** A autora propõe atividades cujo intuito é verificar o que o estudante compreendeu a respeito do capítulo estudado. Por conseguinte, as atividades são de: escrever, marcar letras, indicando as características solicitadas na questão, ligar pontos em ordem alfabética, completar palavras faltosas, ou seja, atividades compostas por elementos que se relacionam a proposta de estudo, porém, agora, como uma retomada do que foi estudado.

**Avaliação e autoavaliação:** A avaliação configura-se em momentos nos quais o estudante, junto ao professor e demais colegas de sala, avalia seu desempenho na realização das atividades propostas. As respostas são de assinalar um “X” indicando “sim” ou “não”, em questões, como: “fiquei atento à leitura da fábula?”; “relatei algum acontecimento importante para mim?”; “revisei e reescrevi o texto, fazendo os ajustes necessários?”.

Todas as questões são voltadas ao que o estudante realizou em sala, sendo que os demais que participam (professor e demais colegas) atuam com o intuito de ajudá-lo a avaliar a sua própria conduta. Já na autoavaliação, as questões seguem na mesma proposta, só que, nesse caso, sendo respondidas somente por meio da visão do estudante.

Ainda na descrição das atividades propostas, a autora apresenta dois momentos no decorrer do material didático, porém não em todos os capítulos, sendo eles intitulados: *Para saber fazer* e *Cidadão no mundo*. *Para saber fazer* é composto de propostas e atividades que o estudante pode realizar após aprender determinado assunto, levando-o para a prática no contexto da escola. Exemplos disso são as propostas de organizar um evento na escola ou produzir uma receita junto aos colegas. O cidadão no mundo estrutura-se em textos informativos a respeito de assuntos como cultura, alimentação saudável, buscando levar o estudante a realizar leituras e comentários acerca do assunto.

Diante do exposto, buscamos destacar os principais pontos abordados no livro didático. Sendo assim, faz-se necessário compreendermos a forma com que o material está organizado e de que modo a estruturação apresenta-se ao estudante para que possamos analisar o capítulo selecionado de forma mais aprofundada.

Para tanto, o subtópico a seguir descreve o capítulo escolhido para análise do estudo. Vale ressaltar que, nesse momento, a forma de abordagem é mediante as questões que são propostas sob a perspectiva do Sistema Didático-Desenvolvimental. Assim, a análise consiste em verificar se as propostas de atividades contidas no

material didático, mais especificamente no capítulo escolhido, possibilitam a formação do pensamento teórico nos estudantes, ou se estão formuladas em propostas de atividades e textos que não ultrapassam o conhecimento do senso comum.

#### 4.2.3 ANÁLISE DO CAPÍTULO

Ao propormos a apresentação do livro didático a ser analisado destacando sua estrutura e fundamentação para contextualizar em quais condições foi desenvolvido esse material, buscamos evidenciar os principais pontos que proporcionam uma visão geral de sua formulação.

Para tanto, ao compreendermos que se trata de um material com uma amplitude de conteúdos e análises que poderiam ser feitas, delimitamo-nos a aprofundar a pesquisa em um dos capítulos do referido material. Sendo assim, a escolha se deu pelo primeiro capítulo, intitulado “Histórias que ensinam”, o qual está composto por textos, atividades, produções e brincadeiras descritas em trinta e uma páginas do material.

Destacamos que, a princípio, faremos a descrição de como o capítulo está estruturado, abordando os textos e atividades que compõem essa parte do material didático, tratando, a seguir, de alguns pontos que são propostos no manual do professor.

A contextualização do material do estudante e também do material disponível aos professores permite compreender de forma mais clara o que a formulação do livro didático propõe.

Ainda nesse sentido, a análise com base na perspectiva do Sistema Didático-Desenvolvimental ocorre posteriormente de forma mais pontual com o uso de três atividades, isso por compreendermos que, devido às atividades permearem formas de elaboração parecidas, há menção de algumas no intuito de trazer as pontuações das seis ações anteriormente referidas, as quais se configuram em um dos principais pontos desta pesquisa.

No início do capítulo a ser descrito, constam no manual do professor algumas orientações introdutórias que se referem ao que a unidade tem como proposta. Além disso, descrevem-se alguns objetivos, sendo eles:

Interagir com os colegas e com o professor, expondo conhecimentos prévios e se posicionando a respeito do tema da unidade.

Desenvolver a fluência em leitura oral, a compreensão de textos e a identificação de informações explícitas e implícitas em textos.

Ler, interpretar e reconhecer as principais características dos gêneros sinopse e fábula.

Ler e interpretar uma história em quadrinhos e relacioná-la à fábula.

Consolidar o trabalho com as letras do alfabeto e com a ordem alfabética.

Rever os tipos de letra (de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas).

Consolidar as correspondências entre fonemas e grafemas.

Desenvolver a escrita de letras, sílabas e palavras.

Praticar a escrita, empregando os diferentes tipos de letra.

Recontar e escrever uma fábula com base em cenas e na leitura feita pelo professor.

Desenvolver o vocabulário, compor bullets em todos os itens deste boxe. (BURANELLO, 2021a, p.22).

Sendo assim, o primeiro capítulo, intitulado “Histórias que ensinam”, inicia-se com a cena do musical *O Rei Leão*, desenvolvido em Johannesburgo, na África do Sul, no ano de 2007, em que, além de o aluno observar a imagem, caberá ao professor apresentar algumas informações a respeito do conteúdo, destacando que o musical é uma adaptação do filme com o mesmo nome e que foi lançado em 1994 além de estreado nos Estados Unidos. O audiovisual também comenta alguns pontos principais do filme, contextualizando o que ocorre na história.

Imagem 2 - Cena do musical *O Rei Leão*



Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 22.

Seguido da imagem, a autora descreve que ler, ouvir e observar histórias é algo divertido e que nos ensina importantes lições. Por isso, há alguns questionamentos para que o estudante responda de forma oral:

#### Quadro 05 – Questionamentos aos alunos

##### CONECTANDO IDEIAS

1. O que você sabe sobre a história que está sendo representada nessa cena?
2. O que você aprendeu com as histórias que já leu, ouviu ou a que assistiu?

Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 23.

Na primeira parte do capítulo, conforme descrito no manual do professor, o intuito é levar os estudantes a observar a imagem, os animais que são retratados e se eles reconhecem algum personagem. Além disso, busca orientá-los no sentido de expressarem seus conhecimentos relativos às histórias que os levaram a aprender algo, extrair alguma lição de vida, uma moral. No manual, a autora descreve que o professor deve incentivar os estudantes a comentarem o que acharam a respeito da imagem, isto é, se aparenta ser bonita ou feia, triste ou alegre, se desperta alguma sensação ou sentimento.

Ainda no que se refere à questão número dois (2), sugere-se que o professor inicie o momento de interação com os alunos compartilhando alguma experiência sua e, assim, busque estimular nos estudantes o desejo de expressar seus conhecimentos.

Logo após esse momento, o material segue com a descrição “Antes da leitura”, que se inicia com alguns questionamentos:

#### Quadro 06 – Questionamentos aos alunos

-  1. Você gosta de assistir a filmes? Qual é seu filme preferido?
-  2. Você já assistiu a algum filme que tenha animais como personagens? Comente com os colegas.
-  3. Como você costuma escolher os filmes a que vai assistir?

Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 24.

Buranello (2021a) menciona que esse momento é destinado a desenvolver expectativas no aluno a respeito do texto em questão de modo que cabe ao professor preparar uma roda de conversa onde os estudantes possam expor seus conhecimentos, gostos, opiniões sobre filmes que costumam assistir. Ressalta que, caso os estudantes não se recordem de filmes que tenham animais como personagens, que o professor nomeie alguns deles. Além das três questões apresentadas, consta na questão quatro (4) o nome do texto que os estudantes precisam ler, o qual se refere ao filme *Vida de inseto*, apresentando algumas imagens de animais (tartaruga; peixe; formiga; joaninha; bem-te-vi e gafanhoto). Nesse momento, levam-se os estudantes o questionamento sobre quais desses animais imaginam que sejam as personagens do filme que será tratado a seguir.

Ainda nesse sentido, no que se refere à vida dos insetos, o professor pode fazer alguns comentários a respeito, tais como que os insetos são um grupo de animais que apresenta seis pernas, duas antenas, e alguns têm asas. O professor pode comentar, se possível, a respeito do seu hábitat ou ainda apresentar o site do Museu Instituto Biológico de São Paulo – O planeta Inseto.

A parte à que se refere a leitura do texto descreve que se trata de uma sinopse e retoma o nome do filme (*Vida de inseto*). A seguir, apresenta-o:

#### Quadro 07 – Sinopse do filme *vida de inseto*

##### **Vida de inseto**

Flik é uma formiga cheia de ideias que, em nome dos ins **oprimidos** de todo o mundo, precisa contratar guerreiro defender sua colônia de um faminto bando de gafanhoto liderado por Hopper. Mas quando descobrem que o exérc insetos é, na verdade, um **fracassado** grupo de atores d circo de pulgas, o cenário está armado para divertidas confusões com esses **improváveis** heróis.

Imagem 03 – Capa do livro *vida de inseto*

Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 25.

Após a descrição da sinopse, constam em rodapé os significados das palavras que aparecem destacadas no texto (“oprimidos”, “fracassado” e “improváveis”). Para esse momento do material didático, a proposta descrita se configura em desenvolver a fluência na leitura oral e a compreensão de textos. Dessa forma, a autora sugere ao professor que orientem seus alunos a uma leitura individual e observem a imagem. Ainda, o professor pode questionar se há palavras que os alunos não conseguem compreender, buscando responder às dúvidas deles.

Consta no manual que, nesse momento, o professor pode aproveitar a sinopse para avaliar a leitura dos estudantes, de forma que se espera que sejam pronunciadas oitenta (80) palavras por um minuto. Sugere que o professor faça o uso de um cronômetro para contabilizar o tempo estimado de cada criança.

Conforme o material didático, esse processo ocorre como uma “dinâmica”, e, logo em seguida os estudantes têm questionários para responder a respeito do assunto abordado.

## Quadro 08 – Questões para os estudantes responderem

**ESTUDO DO TEXTO** 

**1.** Depois de ler a sinopse, você teve vontade de assistir ao filme *Vida de inseto*?

**2.** Quais insetos são mencionados na sinopse? Você já viu algum desses animais?

**3.** Esses insetos são os mesmos animais que você contornou na página 10?

**4.** Escreva em seu caderno o nome das duas personagens citadas na sinopse.

**5.** De acordo com a sinopse, por que Flik precisava contratar guerreiros?

\_\_\_ Para lutar contra todos os insetos do mundo.

\_\_\_ Para defender sua colônia de um faminto bando de gafanhotos.

\_\_\_ Para montar um circo de pulgas.

**6.** Marque um X na alternativa que representa o grupo que forma o exército de insetos.

\_\_\_ Um fracassado grupo de atores de um circo de pulgas.

\_\_\_ Um corajoso grupo de formigas treinadas.

\_\_\_ Um faminto bando de gafanhotos.

**7.** Se você estivesse no lugar de Flik e precisasse formar um exército, qual inseto escolheria? Escreva o nome dele.

---

**8.** Releia um trecho da sinopse da página 25.

Mas quando descobrem que o exército de insetos é, na verdade, um fracassado grupo de atores de um circo de pulgas, o cenário está armado para **divertidas** confusões com esses improváveis heróis.

 **a.** Quais confusões você imagina que o exército de insetos arrumou na história? Comente com os colegas.

**b.** Escreva uma palavra que poderia substituir o termo destacado no texto, sem alterar o sentido da frase.

\_\_\_\_\_

**c.** Agora, procure no dicionário uma palavra com sentido contrário ao termo divertidas e a escreva a seguir.

\_\_\_\_\_

**9.** De acordo com o texto que você leu, qual é o objetivo de uma sinopse?

\_\_\_ Apresentar um resumo da história para incentivar as pessoas a assistirem ao filme.

\_\_\_ Apresentar a opinião de alguém a respeito do filme.

**10.** Onde essa sinopse foi publicada? Marque com x a alternativa correta.

Em uma revista impressa. \_\_\_

Em um site. \_\_\_

**11.** Marque um X na alternativa correta sobre a imagem que aparece ao lado da sinopse lida.

\_\_\_ É a reprodução do cartaz do filme.

\_\_\_ É a reprodução de uma cena do filme.

Conforme apresentado, algumas questões referem-se a respostas de cunho pessoal, e outras demandam informações para serem localizadas no texto base. Para responder aos questionários, os estudantes fazem cópias dos nomes dos personagens e, por sua vez, conforme destaca Buranello (2021a), desenvolvem a produção da escrita além de reconhecer a função social da sinopse, compreendendo qual a finalidade de sua produção e por onde ela circula.

As atividades ainda se propõem a despertar a criatividade e a imaginação dos estudantes. A autora menciona que os estudantes podem observar as identificações que levam a compreender que a sinopse foi publicada em um site. Por fim, refere-se à finalidade do cartaz, que é a de despertar o interesse do leitor em assistir ao filme.

Com o objetivo de desenvolver os componentes de fluência em leitura oral, o vocabulário e também desenvolver as questões relacionadas à produção escrita, nas páginas vinte e oito (28) a trinta e um - 31), destacadas como “Estudo da língua”, a autora apresenta atividades em ordem alfabética contendo quadrinhos em branco para que o estudante preencha as letras faltosas, responda algumas perguntas relacionadas às letras do alfabeto, como: a primeira letra do alfabeto; a segunda letra; a letra que está antes do R.

Ainda, apresentam-se atividades que se referem a organização de algumas letras embaralhadas, colocando-as em ordem correta, atividade esta que apresenta uma imagem semipronta, na qual os estudantes ligam as letras em ordem alfabética para completar o desenho.

Também há atividade para organizar nomes em ordem alfabética e, por fim, um momento que se refere a jogos e brincadeiras, na qual o objetivo é que a brincadeira seja executada em grupo, em que os alunos ficam sentados em roda, e cada um deve falar uma palavra na sequência das letras do alfabeto.

Conforme destacado nesse momento, as atividades direcionam-se nas questões relacionadas à compreensão das letras que compõem o alfabeto. Para isso, todas se voltam quase aos mesmos objetivos, e, por esse motivo, destacamos apenas uma delas como exemplo:

## Imagem 04 – Atividade para o estudante completá-la

Complete a sequência dos quadrinhos com as letras que estão faltando.



Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 28.

Após essas atividades, o material didático direciona-se a mais um momento de leitura, agora, referindo-se ao gênero fábula. Para isso, antes de iniciar o texto, a autora apresenta uma atividade intitulada “Antes da leitura”, na qual há descrição do nome da fábula, a saber: *A cigarra e a formiga*; além disso, há menção do livro de que foi extraída a fábula e a autora dele. Além disso, apresenta um questionamento: “O que você acha que pode acontecer em uma história na qual a cigarra e a formiga são personagens?” (BURANELLO, 2021b, p.32), na qual a resposta deve ocorrer de forma oral e, posteriormente, convidando o estudante a realizar um desenho relacionado às personagens que são apresentadas no título da fábula. Após isso, apresenta o texto em si:

## Quadro 9 – Texto para que os estudantes leiam-no



Vamos ler a fábula e descobrir o que aconteceu.

### A cigarra e a formiga

Era verão. A formiga carregava suas folhas e seus alimentos de um lado para outro, enquanto a cigarra, **caçoando** dela, passava os dias cantando e se divertindo.

Mas não tardou e o inverno chegou. A cigarra, faminta e com frio, foi pedir alimento à formiga, que lhe disse assim:

- Por que é que você não trabalhou no verão e guardou comida para o inverno?

- Eu não fiquei à toa, não! Criei as mais doces melodias... -  
Respondeu a cigarra. Ao que a formiga logo acrescentou:

- Ah, você **flauteou** no verão? Agora dance no inverno!

*A fábula mostra que é preciso pensar no dia de amanhã para não se arrepender depois.*

A cigarra e a formiga, de Katia Canton. Em: *Era uma vez Esopo*. São Paulo: DCL, 2006. p. 19.



Fonte: BURANELLO, 2021a, p. 33.

A autora do material sugere que, para desenvolver essa atividade, o professor deve solicitar aos estudantes que façam uma leitura silenciosa e depois a façam em voz alta, auxiliando os alunos a compreenderem o significado de algumas palavras desconhecidas.

Sugere-se ainda que se faça a relação do conteúdo com ciências, relatando que a cigarra e a formiga são seres vivos, ou seja, nascem, crescem, reproduzem-se e morrem. Ainda em conversa com os estudantes, o professor pode mencionar que

esses dois seres vivos podem ser encontrados em jardins ou vegetações do bairro onde moram.

Posteriormente, o material didático conta com um momento destinado a uma outra forma de leitura, intitulado “Lendo de outro jeito”, onde os estudantes em trio irão se dividir para fazer a leitura, um contando a história, o outro fazendo a leitura das falas da formiga e o terceiro as falas da cigarra. Após isso seguem as questões relacionadas ao estudo do texto:

### Quadro 10 – Questionamentos para os alunos

1. Você gostou dessa fábula? Por quê?
2. A fábula "A cigarra e a formiga" é semelhante à história que você havia imaginado antes de ler o texto?
3. Escreva o nome das personagens dessa história.

- 
4. Ligue o nome de cada personagem ao que ela fazia no início da história.

	<div data-bbox="483 1137 555 1160" style="background-color: #ADD8E6; border: 1px solid black; border-radius: 5px; padding: 2px 5px;">cigarra</div>	<div data-bbox="783 1081 922 1104" style="background-color: #ADD8E6; border: 1px solid black; border-radius: 5px; padding: 2px 5px;">divertia-se</div> <div data-bbox="783 1182 922 1227" style="background-color: #ADD8E6; border: 1px solid black; border-radius: 5px; padding: 2px 5px;">carregava folhas e alimentos</div>
	<div data-bbox="483 1361 555 1384" style="background-color: #FF6347; border: 1px solid black; border-radius: 5px; padding: 2px 5px;">formiga</div>	<div data-bbox="783 1305 922 1328" style="background-color: #ADD8E6; border: 1px solid black; border-radius: 5px; padding: 2px 5px;">cantava</div> <div data-bbox="783 1406 922 1429" style="background-color: #ADD8E6; border: 1px solid black; border-radius: 5px; padding: 2px 5px;">caçoava</div>

**5.** Por que a formiga não quis ajudar a cigarra?

\_\_\_ Porque a formiga não gostou das melodias criadas pela cigarra.

\_\_\_ Porque a formiga não achou certo a cigarra flautear durante o verão enquanto ela carregava folhas e alimentos.

**6.** Leia alguns dos comportamentos apresentados pelas personagens na história.

A formiga e a cigarra falam.

A formiga carrega folhas.

A formiga faz pergunta.

A cigarra pede ajuda.

A cigarra emite sons.

- Agora, separe as informações. O que é um comportamento próprio de cada espécie e o que só poderia acontecer em uma história imaginária.

Comportamento próprio de cada espécie

---



---

Comportamento que só poderia acontecer em uma história imaginária

---



---



---

**7.** Toda fábula traz um ensinamento, que costumamos chamar de moral da história. Geralmente, esse ensinamento é apresentado no final do texto por meio de uma frase. Copie o trecho da fábula que expressa a moral dessa história.

---



Podemos aprender de diferentes maneiras. Como é possível compartilhar novos ensinamentos com os amigos?

- 8.** Explique com suas palavras a moral dessa fábula, isto é, o que ela pretende nos ensinar.

As questões que se referem a fábula buscam identificar a função social das fábulas, bem como reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma dimensão lúdica. Além disso, ao utilizar o registro escrito os estudantes se desenvolvem na prática da escrita.

As atividades também devem ser direcionadas a questionar se os estudantes gostaram ou não da fábula. Ao professor cabe a contextualização das condutas apresentadas pelos personagens com as reais ações que os animais reproduzem (a formiga recolhe alimentos para sua provisão e a cigarra emite sons). Com o intuito de ampliar o trabalho, se sugere que faça um passeio pela escola a fim de observar os insetos, e que ao final, em uma roda de conversa, sejam expostas as observações feitas durante o passeio. No manual do professor contém uma pequena explicação para ser informada aos estudantes sobre o gênero fábula:

#### Quadro 11 – Explicações sobre o gênero Fábula

Leia a seguir algumas informações a respeito do gênero fábula.

[...]

As fábulas, presentes na classificação de Cascudo (2004) entre os contos de animais, são classicamente definidas como contos com animais ou seres inanimados personificados como personagens e que apresentam, por fim, uma lição de moral.

[...]

Assim como os provérbios, as fábulas também podem ser vistas como um gênero de tradição oral de caráter metafórico e normativo exemplar ou moralista. No entanto, enquanto os primeiros se apresentam na forma de frases curtas, estas são constituídas em narrativas, podendo ou não apresentar uma frase final que sintetize a moral por ela veiculada.

[...]

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a tradição oral*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 39-40.

Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 37.

Ao término das questões o material possui um quadro com informações a respeito dos fabulistas Esopo e Jean de La Fontaine:

## Imagem 05 – Fotos e biografia dos fabulistas Esopo e Jean de La Fontaine

**FABULISTAS ESOPPO E JEAN DE LA FONTAINE**

Esopo é considerado o "pai" das fábulas. Essas pequenas histórias foram o meio que ele teria encontrado para fazer as pessoas refletirem sobre suas atitudes e comportamentos.



Esopo, de Diego Velásquez. Óleo sobre tela, 179 cm x 94 cm. 1638.

Muito tempo depois, Jean de La Fontaine, um escritor francês que viveu no século 17, recontou e adaptou as fábulas de Esopo.



Jean de La Fontaine, de Hyacinthe Rigaud. Óleo sobre tela, 81,5 cm x 65,5 cm. 1690.

Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 36.

Posteriormente o material didático contempla uma outra forma de leitura – história em quadrinhos. Sendo assim, a história se apresenta com personagens animais e convida os estudantes, junto com o professor, realizarem a leitura do texto e descobrirem o que houve com a formiga e a abelha.

## Imagem 06 – Texto da Formiga e da Abelha



Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 37.

A proposta para essa atividade é levar os estudantes a conhecerem os recursos gráficos das histórias em quadrinhos, além da compreensão de textos e fluência na leitura oral. Também relacionam esse momento de leitura como uma forma de proporcionar aos estudantes a valorização das manifestações literárias. Após esse momento, o material segue com questionários acerca da história trabalhada:

## Quadro 12 – Questionamentos para os alunos

1. Pinte de verde o a palavra que indica o que a formiga fazia no início da história e de laranja o quadro que indica o que a abelha fazia.

trabalhava\_\_\_\_\_

cantava\_\_\_\_\_

38

2. Observe o quadrinho ao lado e marque um X na opção correta.



a. Como a formiga está se sentindo?

\_\_\_ Cansada, exausta, atarefada.

\_\_\_ Feliz, tranquila.

b. Por que ela está se sentindo assim?

\_\_\_ Porque ela estava descansando embaixo de uma folha.

\_\_\_ Porque ela estava carregando uma folha pesada.

3. Observe outro quadrinho ao lado.

a. Qual personagem está brava?

b. Como você sabe que essa personagem está brava?

\_\_\_ Porque está escrito isso no quadrinho.

\_\_\_ Por causa da expressão no rosto dela.



c. O que a abelha está fazendo?

---

d. Que recurso foi utilizado para demonstrar o que a abelha está fazendo?

---



Para uma boa convivência, é importante respeitarmos o jeito de cada pessoa.

4. Essa história apresenta o mesmo ensinamento da história "A cigarra e a formiga"? Comente com os colegas.

Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 37-38.

Buranello (2021a), destaca no manual do professor que ao serem propostas essas atividades relacionadas ao texto, cabe ao professor inicialmente levar os estudantes a retomarem a história e observarem os recursos do quadrinho, como as gotas de suor da formiga, além disso levantar alguns questionamentos como: o que a formiga está fazendo?; E a abelha?. realizando, assim, a retomada da história da Cigarra e a Formiga, com o intuito de compará-las, ressaltando a importância das relações interpessoais, do respeito ao próximo e às suas particularidades.

Ao ser concluído esse momento o material didático segue com atividades que se referem ao "Estudo da língua" que parecidas com algumas realizadas anteriormente buscam trabalhar com as letras do alfabeto, abordando as que são maiúsculas e as que são minúsculas, as que se apresentam em letra cursiva e de imprensa. Também apresentam atividades de ligar os nomes às imagens dos respectivos animais. Apresentam duas imagens (Jaca e Paca) e se referem a diferença de uma letra que muda o sentido da palavra, também menciona que usamos as letras para representar os sons da fala, levando os estudantes a trocarem uma letra e perceberem a mudança da palavra. Contempla ainda atividades com a escrita de sílabas e letras e com a escrita de palavras de acordo com a imagem.

Ainda nesse sentido, conforme já destacado anteriormente, esse momento do material didático se estrutura em atividades que contemplam basicamente os mesmos

objetivos – treinar a escrita –, sendo assim, escolhemos uma dentre as atividades apresentadas para representar o que relatamos a respeito da proposta, neste caso, os estudantes devem completar as palavras do poema com as letras do quadro:

### Quadro 13 – Atividade didática para o estudante completar

c · m · j · s

A anta...

Ela \_\_\_\_ anta

Contente, \_\_\_\_ anta

Se faz de \_\_\_\_ anta

E vai dormir

Usando uma \_\_\_\_ anta.

A anta, de Marcia Paganini. *Pequenas reticências...*, 18 jun. 2014. Disponível em: <https://oeds.link/NP1qPo>. Acesso em: 13 jan. 2021.



Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 46.

Para a realização desta atividade, Buranello (2021a, p.47) menciona algumas possibilidades ao professor que se referem ao desenvolvimento do conteúdo, sendo elas:

[...] Explore com os alunos o humor do texto: a anta faz coisas que não são próprias de um animal, mas de uma pessoa, o que torna o texto divertido. Depois, escreva na lousa a palavra anta. Oriente os alunos a observar as letras do quadrinho de letras e pergunte a eles que palavra se formará se uma dessas letras, como a j, for colocada no começo dessa palavra. Faça esse procedimento até que todas as letras tenham sido utilizadas para formar uma nova palavra. Conforme eles forem respondendo, escreva as palavras na lousa e leve-os a perceber que, com a inserção de uma letra, o sentido da palavra mudou completamente. Na sequência, oriente-os a ler o poema e a completá-lo com as palavras formadas.

Na sequência, o capítulo contempla um momento destinado à produção de texto de modo que se estrutura em um “Reconto de fábula”, na qual o estudante está sendo convidado à produção de um livro com uma fábula que, posteriormente, levará para casa para ler com um familiar.

#### Quadro 14 – Orientações para produção de um texto

##### **PLANEJAR E ESCREVER**

- A.** Recorte do Material complementar o livro com as ilustrações da história.
- B.** Fique atento à leitura do professor e à sequência dos acontecimentos.
- C.** Pense em um pequeno texto para cada uma das cenas ilustradas.
- D.** Em uma folha avulsa, escreva a primeira versão de sua história.

Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 47.

A atividade proposta conta com as descrições apresentadas acima e também com algumas dicas para a produção do texto: dar um título a história; escrever um pequeno texto para cada imagem (que foi recortada no material complementar); observar a imagem e escrever uma moral, e, caso haja dúvida, solicitar a ajuda do professor na escrita de alguma palavra (BURANELLO, 2021b).

Em seguida a isso, há como proposta atividades para “Revisar e reescrever”, em que os estudantes devem verificar a produção de texto com base em alguns critérios que estão descritos: se houve a escrita do título; se o texto está de acordo com os acontecimentos das ilustrações; se a moral condiz com o que acontece na fábula e se os espaços entre as palavras e as pontuações estão adequados.

Nesse momento, o primeiro capítulo encaminha-se para o final de seus conteúdos, no qual conta com um momento intitulado “Avaliar”, em que o estudante deve conversar com colegas e professores a respeito de sua atividade:

Quadro 15 – Autoavaliação do estudante cuja atividade foi realizada

	Sim	Não
• Fiquei atento à leitura da fábula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escrevi o texto de acordo com as imagens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Revisei e copieei o texto com atenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Li a fábula para meus familiares?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: BURANELLO, 2021b, p. 48.

Na sequência, o material didático possui algumas páginas destinadas ao “O que você estudou?” como uma forma de recapitular o conteúdo desenvolvido no capítulo. Conforme a autora salienta, essa recapitulação é elaborada com intuito de avaliar se os estudantes alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos. Nesse sentido, as atividades são de: identificar o que são sinopse e fábula, de ligar pontos em ordem alfabética para formar uma imagem, completar as letras com a ordem alfabética, pintar de acordo com a legenda as palavras que se encontram escritas com letra cursiva minúscula, letra de imprensa maiúscula e letra de imprensa minúscula. Ainda, realizar a escrita de palavras de acordo com as imagens, pintar o nome que corresponde à imagem apresentada e juntar sílabas para formar palavras.

Com o intuito de avaliar o trabalho desenvolvido nesse capítulo, os estudantes fazem, a seguir, a “Autoavaliação”.

Quadro 16 – Autoavaliação do estudante conforme estudo realizado no capítulo

	Sim	Não
• Compreendi o que é uma sinopse e uma fábula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Compreendi todas as questões?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Entendi e reconheci que as letras representam sons?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Consegui escrever as palavras com letra cursiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Consegui responder a todas as questões?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: BURANELLO, 2021b, p.52.

Para essa atividade avaliativa, o professor deve observar se o estudante sente-se intimidado em expor suas dificuldades. Caso haja necessidade, pode ser feita a

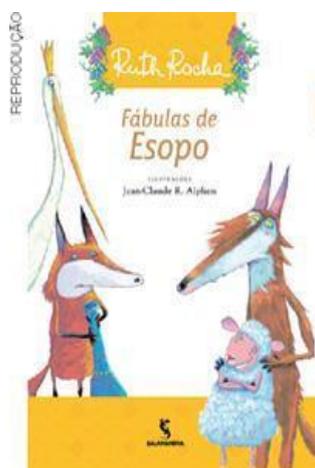
atividade de forma individual. Também se deve orientar os estudantes na escrita de suas dificuldades. Em seguida, os estudantes juntam-se em grupos e refazem as atividades compartilhando com a turma quais estratégias foram utilizadas. As últimas páginas do capítulo são destinadas a apresentar algumas informações com os momentos “Para saber mais” e “Ampliando o vocabulário”:

#### Quadro 17 – “Para saber mais”



- *O cão e a raposa*, de Ted Berman, Richard Rich e Art Stevens. Estados Unidos, 1981 (83 min).

Esse filme mostra a amizade entre um cachorro e uma raposa. Os dois vivem muitas aventuras quando filhotes e se reencontram adultos para viver situações que podem colocar a amizade deles em risco.



- *Fábulas de Esopo*, adaptado por Ruth Rocha. São Paulo: Moderna, 2010. (Conte um Conto).

Ao ler as fábulas de Esopo, você vai entrar em contato com histórias conhecidas no mundo todo e descobrir alguns ensinamentos interessantes.

## Quadro 18 – “Ampliando o vocabulário”

### AMPLIANDO O VOCABULÁRIO

Nesta unidade, você leu diferentes textos e aprendeu novos conteúdos. Agora, vamos retomar algumas palavras para conhecer melhor os significados delas e ampliar seu vocabulário.

**musical** (mu.si.cal)

O musical é um espetáculo em que os atores atuam cantando e dançando. Ele pode ser uma adaptação de livro ou de filme.



No musical A Bela e a Fera, os atores cantam e dançam muito bem.

**insetos** (in.se.tos)

Os insetos são um grupo de animais que apresentam seis pernas, duas antenas - alguns têm asas.



São muitos os animais considerados insetos, por exemplo, as formigas, as abelhas e as borboletas.

**colônia** (co.lô.ni.a)

1. A colônia é um grupo de pessoas que moram em um local diferente do lugar onde nasceram. 2. Também chamamos de colônia quando outros seres vivos de uma mesma espécie vivem juntos.

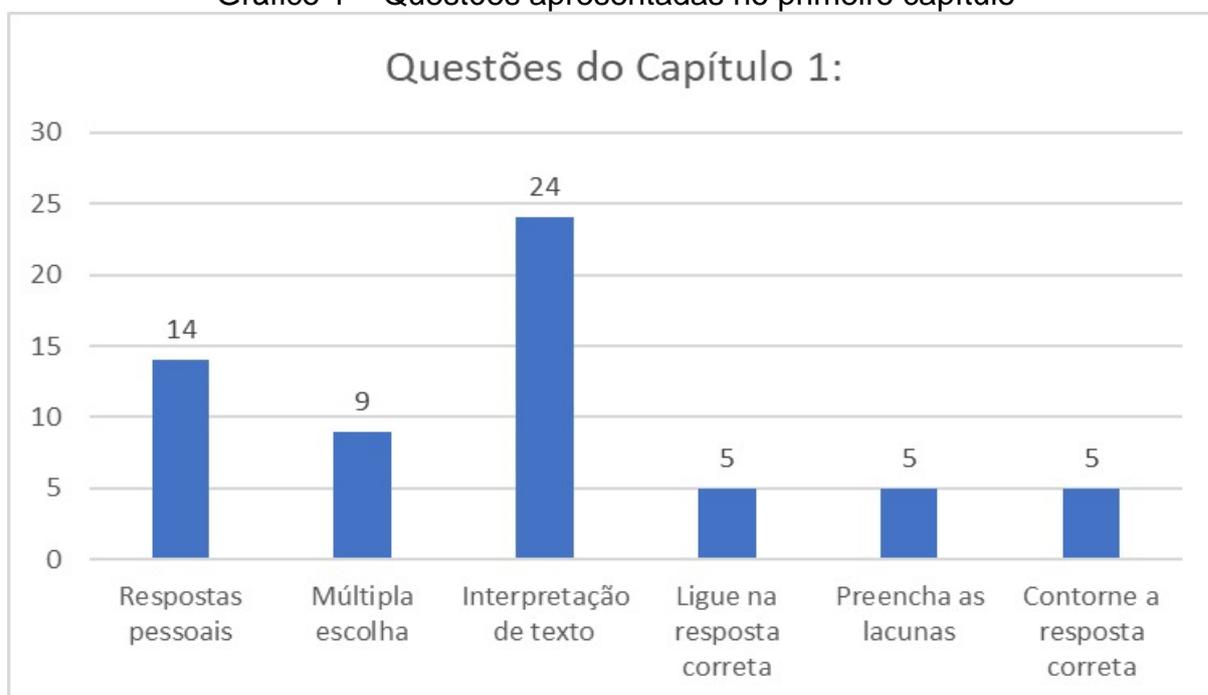


Em uma colônia de abelhas, há a rainha, as abelhas operárias e os zangões.

Dado isso, concluímos a descrição das atividades que compõem o primeiro capítulo, tendo como intuito dar sustentação à análise das atividades que serão realizadas posteriormente. De antemão vale mencionarmos alguns pontos observados nas elaborações das atividades e nas orientações destinadas ao trabalho pedagógico do professor. Sendo assim, ao analisarmos os critérios estabelecidos para desenvolver os conteúdos propostos podemos notar que as elaborações das atividades costumam seguir quase sempre as mesmas formas de abordagens, com reproduções de escritas, treino de leituras e questionários com respostas intratextuais.

Nesse sentido, com base no que pode ser observado, elaboramos um gráfico a fim de apresentar como as atividades se encontram dispostas no referido capítulo.

Gráfico 1 – Questões apresentadas no primeiro capítulo



FONTE: elaborado pela autora.

Ao analisarmos as questões, notamos a defasagem de momentos que visem a um ensino que contribua para o processo do conhecimento teórico da criança. Ao compreendermos que o ensino escolar deve ter como objetivo considerar o conhecimento do senso comum do estudante como ponto de partida, mas dando a ele as condições de elevar o conhecimento ao nível teórico/científico, vemos que as elaborações costumam proporcionar a valorização do conhecimento do senso comum. Ratificamos que, ao tratarmos do material didático e destacarmos as

elaborações das atividades, não o colocamos como a única forma de desenvolver o conhecimento nos estudantes, porém o consideramos uma ferramenta pedagógica que possui grande influência no desenvolvimento dos conteúdos escolares.

E referindo-se a isso, Palangana, Galuch e Sforzi (2002) corroboram ao tratar a respeito do ensino e do conteúdo escolar, quando destacam que se priorizam formas de ensino onde a introdução dos novos conceitos seguem sempre as mesmas elaborações, as mesmas estruturas, partindo de pequenos textos que por vezes contém apenas uma frase, acompanhado de alguns exemplos e também de exercícios. De forma que cabe ao estudante a tarefa de “fixar” ou reconhecer os atributos num âmbito que foi previamente definido.

Ao observar as formas descritas nas atividades do livro didático em análise, pode ser notado o que as autoras supracitadas destacam, isso por vermos os objetivos das atividades bastante explícitos, com palavras como: escreva, releia, procure, comente, contorne, complete, organize, ligue, copie, explique, pinte, observe, sublinhe. Diante disso, conforme buscamos destacar, a educação escolar deve ter como princípio ultrapassar os limites do senso comum, possibilitando aos estudantes a formação do pensamento mais elaborado, o científico, para isso deve ser submetida a um processo intencional de elaboração do conhecimento, isto é, que seja previamente planejado.

Nesse viés, ao considerarmos as propostas apresentadas no Sistema Didático-Desenvolvimental, fica evidente a importância de um processo escolar que leve em conta a essência, a origem e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento como um caminho de apropriação de conceitos, ou seja, para que o estudante possa atuar com um determinado saber, faz-se necessário que ele se aproprie do processo histórico real da gênese e desenvolvimento desse saber.

Para tanto, o objetivo da aprendizagem constitui-se para além da experiência sensível imediata, mas deve ser elaborado por meio de ações mentais que se formam no estudo dos conteúdos, sendo que, com base nos conceitos teóricos desses conteúdos, os estudantes possam ter condições de desenvolver competências e habilidades de aprender por si, ou seja, a pensar por si mesmos (LIBÂNEO, 2012).

#### 4.2.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES SOB A PERSPECTIVA DO SISTEMA DIDÁTICO DESENVOLVIMENTAL

Conforme exposto, para o Sistema Didático-Desenvolvimental, a finalidade principal do ensino escolar deve ser a formação do pensamento teórico nos estudantes, em que se assegura que é por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, compreendendo a realidade além do que se apresenta em sua aparência externa que se encontra as possibilidades de se pensar teoricamente. Nesse sentido, conforme menciona Asbahr (2017), a escola deve organizar um ensino de modo que possibilite o desenvolvimento dos estudantes, especialmente no que se refere à formação do pensamento conceitual, que deve ser planejado por meio de um processo orientado, organizado e sistemático.

Nesse viés, ao apresentarmos as questões propostas no material didático escolhido, faremos a relação entre as ações de estudo que buscam assegurar a formação do pensamento teórico, com as propostas que estão dispostas nas atividades analisadas.

Cabe destacar a forma que adotaremos para organizar esse momento da pesquisa, sendo assim, iniciaremos apresentando as três atividades selecionadas dentro do primeiro capítulo. Junto a isso, traremos as contribuições do Sistema Didático Desenvolvimental, mais precisamente as questões relacionadas às seis ações de estudo e, ainda, as contribuições do pesquisador Renilson José Menegassi<sup>20</sup> que possui pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas, enfatizando a leitura e a escrita, sendo que nessa etapa da pesquisa seus estudos poderão nos dar suporte para falarmos das questões relacionadas aos processos de aquisição dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

---

<sup>20</sup> Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou seu curso de Doutorado em Letras na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Assis). Concluiu, em 2012, seu Pós-Doutorado em Linguística Aplicada, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, está vinculado ao curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição, nos cursos de Mestrado e de Doutorado.

Quadro 19 – Atividade de estudo do texto  
**Atividade 1 – Estudo do texto**

## ESTUDO DO TEXTO

9. De acordo com o texto que você leu, qual é o objetivo de uma sinopse?

\_\_\_ Apresentar um resumo da história para incentivar as pessoas a assistirem ao filme.

\_\_\_ Apresentar a opinião de alguém a respeito do filme.



FONTE: BURANELLO, 2021b, p. 27.

Quadro 20 – Atividade de estudo das letras e sons  
**Atividade 2 – Letras e sons**

 **Letras e sons**

4. Complete as palavras do poema a seguir com as letras do quadro.

c · m · j · s

A anta...

Ela \_\_\_\_ anta

Contente, \_\_\_\_ anta

Se faz de \_\_\_\_ anta

E vai dormir

Usando uma \_\_\_\_ anta.

A anta, de Marcia Paganini. *Pequenas reticências...*, 18 jun. 2014. Disponível em: <https://oeds.link/NP1qPo>. Acesso em: 13 jan. 2021.



FONTE: BURANELLO, 2021b, p. 46.

## Quadro 21 – Atividade de produção de texto

## Atividade 3 – Produção de texto

**PRODUÇÃO DE TEXTO****Reconto de fábula**

Agora, você vai produzir um livro com uma fábula e depois vai ler essa história para um familiar. Então, vamos lá!

**PLANEJAR E ESCREVER**

- A.** Recorte do Material complementar o livro com as ilustrações da história.
- B.** Fique atento à leitura do professor e à sequência dos acontecimentos.
- C.** Pense em um pequeno texto para cada uma das cenas ilustradas.
- D.** Em uma folha avulsa, escreva a primeira versão de sua história.

Veja a seguir algumas dicas para produzir seu texto.

Dê um título para sua história.

Escreva um pequeno texto para cada imagem das páginas 1 e 2.

Observe a imagem da página 3 para escrever a moral da fábula.

Peça ajuda ao professor, se tiver dúvida na escrita de alguma palavra.



Conforme apresentado, as atividades selecionadas compõem três momentos distintos das propostas de atividades contidas no capítulo, a primeira se refere às questões sobre a abordagem do texto, relacionada ao gênero sinopse. A segunda atividade contempla o momento de estudo da língua e por fim, a terceira atividade se refere a produção de texto com base no gênero fábula.

Nesse viés, conforme destaca Menegassi (2001) em seu texto sobre leitura e construção de sentidos no livro didático, o uso do material deve contar com um conhecimento que extrapola, muitas vezes, as propostas do material, a exemplo o autor menciona as questões de mediar a condução da leitura de modo que permita a interação entre o texto e o leitor, compreendendo-o como um agente ativo no processo de leitura.

Em consonância a isso, a proposta do Sistema Didático Desenvolvidor, se assegura na necessidade de criar condições para que a criança descubra verdades científicas a respeito dos conteúdos escolares. Para tanto, a utilização desta ferramenta pedagógica, de acordo com a proposta teórica adotada, deve ser direcionada a ir além de um mero repositório de informações a serem dominadas, com um conjunto de exercícios repetitivos e sem objetivos definidos, mas devem ser direcionadas à formação do pensamento teórico nos estudantes.

Ao considerarmos que esse material faz parte do processo educacional e ainda observando-o com base na proposta do Ensino Desenvolvidor, vale destacar o que menciona Vostorgova (2023), ao dizer que no processo de formação da Atividade de Estudo com base nas atividades dispostas no livro didático, não proporcionará nada de novo na formação dos estudantes. Porém, para a autora, o livro didático pode ser considerado como um material reflexivo, mesmo sendo mais direcionado ao trabalho do professor, pois nele contém diversos pontos-chave que poderão dar mais sustentação às aulas.

Assim, para Davidov (2019d) desde o início da tarefa de estudo, ou seja, desde a primeira ação, o trabalho desenvolvido com os estudantes já segue a linha do pensamento teórico. Sendo assim, a primeira ação de estudo se configura na transformação das condições da tarefa de estudo com o objetivo de descobrir alguma relação universal do objeto, de forma que a análise do conteúdo se estrutura no plano objetual-sensorial, mas ainda assim não significa que seja por meio do empirismo, visto que busca encontrar por meio de análise o elemento essencial que define esse objeto

e o permite ser compreendido como integral (MILLER, 2019). Nesse sentido, notamos que as atividades (atividades 1, 2 e 3) não proporcionam momentos que levam em consideração a necessidade de abordar a essência dos conteúdos que são apresentados.

Isso pode ser notado na sinopse (atividade 1) que pouco faz menção ao gênero apresentado e logo já segue para as questões de estudo do texto. O mesmo pode ser percebido na atividade que se refere a completar as palavras do poema (atividade 2) que sem localizar, apresentar ou sequer mencionar o poema, já solicita ao estudante que o preencha com as letras faltosas. E, ainda, no que compete a atividade de produção de texto (atividade 3) que de maneira sucinta retrata o que deseja que o estudante faça, não apresentando nenhum conhecimento teórico acerca da produção a ser feita.

Menegassi (2001) afirma que quando o estudante constrói sentido a partir da interação do leitor com o texto, lhe é oferecido uma interação profícua, possibilitando maior segurança para construir o sentido com a leitura com base no seu momento sócio-histórico. Nesse sentido, o conhecimento do professor frente ao conteúdo e a forma de desenvolvê-lo fará toda a diferença, isso porque pode criar possibilidades de ler nas entrelinhas o que o material didático apresenta, extrair do texto ou das atividades mais do que os sentidos aparentes e assim criar articulações entre o texto e os estudantes.

Davidov (2019a) ao considerar a importância de valorizar o espaço escolar como local onde se aprendem os fundamentos da ciência e, ainda, a formação científica do mundo, menciona a necessidade da realização das ações de estudo com os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, que ao serem realizadas possibilitam o domínio, em primeiro lugar, dos modos de reprodução dos conceitos, das imagens, valores e normas, e por meio desses modos também assimilam o conteúdo dos conhecimentos teóricos.

Nesta primeira ação de estudo que se configura no “[...] início da marcha do abstrato ao concreto que é empreendida durante o processo de desenvolvimento da atividade de estudo [...]” (KOHLE, 2021, p. 131), as atividades propostas devem ser voltadas a envolver os estudantes nas atividades e na compreensão do que se é proposto, sendo estabelecido diálogos e formas de abordar os conteúdos valorizando a experiência leitora.

Nesse viés, Davidov (2019c) menciona a necessidade da composição concreta das tarefas e ações de estudo, que devem envolver estudos metodológicos e didáticos, visto que a principal tarefa nas séries iniciais do ensino fundamental é proporcionar a atitude de aprender. Com base nisso os estudantes terão condições de estudar com êxito os níveis superiores onde o estudo se configura como uma das atividades socialmente úteis, de modo que ao desempenhar uma função verdadeiramente desenvolvimental existirá a saturação dos conteúdos com os conhecimentos teóricos.

Ainda assim, vale mencionar que as propostas do livro didático são organizadas por meio de atividades, contrário a isso a proposta da Teoria Desenvolvimental propõe na Atividade de Estudo que surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares, que ocorrem durante a resolução de problemas. Realizadas com o auxílio do professor, as ações de estudo mais simples, se dirigem a solução de tarefas de estudo.

Para Davidov (2019c), a tarefa permite ao estudante ir à “célula” do objeto integral estudado, e diferente da reprodução de atividades que exigem dos estudantes apenas conhecimentos empíricos, a tarefa de estudo possibilita realizar um microciclo de ascensão do abstrato ao concreto como forma de assimilação do pensamento teórico.

Sobre isso Elkonin (2019a, p.142) salienta:

[...] É necessário distinguir estritamente a tarefa de estudo dos diferentes tipos de tarefas práticas que surgem diante da criança no curso de sua vida, ou especialmente formuladas ao aluno pelos adultos. A diferença fundamental entre tarefa de estudo e todas as demais tarefas, reside no fato em que seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante, quer dizer, em dominar determinados modos de ação e não em modificar os objetos com os que o sujeito interage [...].

Dando sequência às ações de estudo, passamos para a segunda, que se configura em fixar a relação universal descoberta na análise inicial, realizado por meio de um modelo de forma objetual, gráfica ou com letras, que possibilitem fixar as características internas do objeto. Desta forma, os estudantes podem organizar a análise das relações internas dos objetos, assim elaborando mentalmente o material sensorial apresentado no início do estudo (MILLER, 2019).

Referindo-se a isso, podemos perceber que as atividades por não permitem ao estudante a elaboração da segunda ação de estudo de forma que se houvesse a possibilidade de pautar os conteúdos por meio do conhecimento científico, os sentidos do texto seriam apontados de forma diferentes desde o início, sem uma condução restrita de leitura e preenchimento de atividades (MENEGASSI, 2001), vemos que as atividades são apresentadas em sua maioria com respostas oferecidas pela autora o que por vezes não possibilita ao estudante atribuir sentido ao que está realizando, não permite compreender mentalmente o conteúdo em sua essência, mas apenas de forma genérica.

Ao considerar que esta ação se configura em algumas relações universais encontradas e destacadas, seria necessário a fixação universal do conteúdo trabalhado, onde por meio de diálogos, houvesse o contato com outras formas de compreender os gêneros de sinopse e fábula. Para isso, seria necessário levar materiais concretos ou imagens que pudessem dar sustentação à explicação do conteúdo. Com isso, o professor iria conduzir a segunda ação de estudo por meio de alguns questionamentos que pudessem levar os estudantes a realizarem análises acerca da temática, compreendendo sua função social e os elementos constituidores de cada gênero. Esse modelo de estudo atua como um produto da análise mental que pode ser um meio especial de atividade mental do homem (DAVIDOV, 2019c).

Por sua vez, na terceira ação de estudo temos a transformação do modelo com o objetivo de estudar a relação universal do objeto, na qual permite aos estudantes um sistema de diferentes tarefas particulares, cuja solução os permite concretizar um modo generalizado encontrado anteriormente e assim especificar o conceito correspondente (DAVIDOV, 2019c). Ao pensarmos nas três atividades nas quais nos limitamos a abordar notamos que em nenhuma possibilita aos estudantes perceber a dinâmica das conexões internas do objeto, isso por não ter sido proporcionado as condições que os leve a captar o movimento interno do que se está estudando, ou seja, as atividades se apresentam de forma sucinta e com comandos que leve de forma “mecânica” a preencher as atividades que são propostas.

Deste modo, para que houvesse a terceira ação seria necessário a criança explorar as propriedades das relações percebendo as conexões internas do objeto estudado, a fim de chegar a uma compreensão das especificidades da organização interna do objeto no plano ideal (KOHLE, 2021). Por meio de um experimento realizado em uma escola, a autora supracitada menciona que nesta ação se considera

a necessidade de estudar o objeto/fenômeno em seu movimento dialético, abordando suas contradições e com consciência do não-objeto/não-fenômeno, assim proporcionando aos estudantes experiências que os levem a reflexões. A exemplo, poderiam ser abordados textos que não se adequam aos estudados, fazendo com que os estudantes percebam que não há os elementos necessários que compõem a fábula e a sinopse, fazendo-os pensar e refletir acerca do que está sendo proposto.

Nessa direção, no que se refere ao pensamento empírico e teórico diante do Sistema Didático Desenvolvidor, há necessidade de superação dos conhecimentos empíricos, dos seus aspectos e manifestações exteriores, construído de forma isolada, pois trata-se de um conhecimento restrito que se obtém das experiências imediatas dos estudantes. Já no pensamento teórico se busca no objeto as relações internas por meio da elaboração racional dos dados do conhecimento empírico (KOPNIN, 1978).

Considerando que um dos objetivos do livro didático é desenvolver a leitura dos estudantes, Menegassi (2022) destaca que o ensino da compreensão leitora é um requisito fundamental principalmente com os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, de forma que para aprender a lidar com os diversos tipos de gêneros discursivos e até com seus textos, as habilidades de leitura devem ser constituídas para o seu corpo textual e com as relações textuais existentes neles.

Em se tratando do estudo do uso do livro didático na concepção do Sistema Didático-Desenvolvidor desenvolvido para a aprendizagem da língua russa, como os autores da teoria posicionam-se? Eles veem que, quando o material didático assume a função de proporcionar condições para os estudantes reproduzirem os processos de análises e generalizações de forma significativas, com as propriedades do conteúdo abordado como uma forma de diálogo de estudo tornando-se um processo dialógico, pode-se considerá-lo importante para o processo de aprendizagem dos estudantes (VOSTORGOVA, 2023).

Seguindo para a quarta ação de estudo, temos o momento que se configura em transformar o estudo inicial em uma variedade de tarefas particulares (DAVIDOV, 2019c); nesse sentido, seria possível que os estudantes compreendessem a essência, as condições de surgimento dos estudos que estão sendo propostos. Ao relacionar essa ação de estudo com as propostas de atividades, percebemos que não seria possível, somente por meio delas, que os estudantes construíssem conceitos e

caminhassem, ainda que com a orientação do professor, para um grau de autonomia escolar.

Nesse processo, as ações de estudo anteriores possibilitariam a concretização das manifestações particulares do objeto estudado e, nessa etapa, os estudantes poderiam demonstrar ter assimilado o procedimento geral e ter condições de desenvolver uma ação para lidar com o que foi estudado, ou seja, teriam condições de realizar uma produção própria.

Referindo-se a isso, Davidov (2019c) menciona que as ações de estudo dirigiram-se até essa etapa no sentido de aplicar resoluções para a tarefa dada, possibilitando aos estudantes que descubram as condições de surgimento do conceito que vão assimilando; é como se os próprios estudantes fossem construindo o conceito, embora com a supervisão e orientação do professor.

Relacionando essa ação de estudo com uma abordagem realizada por Menegassi (2022, p. 87), com relação às atividades contidas no livro didático, podemos citar um exemplo que o autor menciona com base na compreensão de textos que os estudantes deveriam ter; caso houvesse um desenvolvimento dos conteúdos abordando a essência, o seu significado:

Por exemplo, na expressão 'Vai chamar a centopeia', a palavra 'centopeia', se não estiver no paradigma de memória do leitor, será apenas decodificada fonologicamente, isto é, o leitor a pronuncia pela voz ou produz mentalmente sua imagem acústica, no discurso interior. Em ambos os casos, a falta de conhecimento do que é 'centopeia' implica numa lacuna ao leitor.

Ao seguirmos com as ações de estudo, caminhamos para as duas últimas (quinta e a sexta ação), na qual se enfatizam o controle e a avaliação, que possuem um importante papel no processo de assimilação dos conteúdos. De modo que, por meio do controle, seria possível, caso as demais ações tivessem sido contempladas, ter a plenitude da composição operacional na qual ocorreram as ações e a forma de sua execução.

Já no que se refere à avaliação, teria o sentido de determinar se houve a assimilação ou não e quais foram os resultados das ações de estudo (DAVIDOV, 2019c). Nesse ponto, vale um adendo, no presente capítulo, assim como nos demais que compõem o livro didático, temos o momento destinado à avaliação, mas a forma na qual se apresentam não está relacionada ao tipo de avaliação na qual o Sistema Didático-Desenvolvimental propõe.

No material didático, existe o momento dos demais colegas realizarem a avaliação entre si e também o momento do próprio estudante avaliar-se, respondendo algumas questões objetivas. Além disso, o manual do professor faz uma descrição a respeito da avaliação que deve ser conduzida no processo de desenvolvimento dos conteúdos:

A avaliação deve ser compreendida como uma forma de orientação do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque é uma das principais maneiras pelas quais se pode reconhecer a validade do método didático-pedagógico adotado pelo professor. Além disso, é possível acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, procurando identificar seus avanços e suas dificuldades (BURANELLO, 2021a).

Não obstante, a avaliação diante da perspectiva do Sistema Didático-Desenvolvimental direciona-se em determinar se o modo generalizado de solução da tarefa foi assimilado ou não, se corresponde ao objetivo final e em quais medidas isso aconteceu. Sendo assim, Davidov (2019a, p. 68) destaca:

[...] A avaliação não consiste em uma simples afirmação desses momentos, mas no exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do modo generalizado de ação e do conceito correspondente), em sua comparação com o objetivo. É a avaliação que 'informa' aos alunos se tem resolvido ou não a tarefa de estudo [...].

Em consonância a isso, notamos que as atividades destacadas não possibilitam uma amplitude de sentidos que proporcionam aos estudantes condições de compreenderem de fato os conteúdos que são propostos. Isso pode ser notado ao percebermos que as condições em que os textos são apresentados, por vezes, massificam os estudantes e suas leituras a uma só construção, a (im)posta pelo professor ou, por trás dele, o livro didático.

Com isso, os textos e demais conteúdos apresentados no livro didático não devem ser trabalhados somente da forma que se apresentam, mas devem ser considerados como ponto de partida para um conjunto de reflexões que possam conduzi-los a sentidos possíveis dos textos (MENEGASSI, 2001).

Nesse sentido, conforme mencionam Freitas e Limonta (2012), ao se tratar do ensino de qualidade no processo de educação científica da criança, o Ensino Desenvolvimental, além de se voltar à atividade de aprendizagem dos estudantes, também valoriza enormemente a organização do ensino feita pelo professor, na qual

se exigem objetivos e princípios definidos ao se pensar na estruturação da atividade de ensino.

As autoras mencionam a importância de se levar em conta as características psicológicas, culturais e sociais dos estudantes, associando o conhecimento científico aprofundado do conteúdo de ensino aos processos de aprendizagem com os conhecimentos de seus alunos, valorizando a cultura e considerando as condições materiais de realização do ensino.

Diante disso, o material didático por si só não fará com que o estudante desenvolva a capacidade de pensar teoricamente, mas, por meio dele e com base em uma proposta que tenha como princípio proporcionar as condições para que os estudantes desenvolvam o conhecimento científico, podemos vê-lo como uma ferramenta que auxiliará no trabalho pedagógico.

Após abordarmos as questões relacionadas às atividades e se contemplam ou não as ações de estudo, vale mencionarmos alguns pontos que podem nos ajudar a compreender quais momentos poderiam ser abordados no material didático a fim de que houvesse o desenvolvimento do conhecimento nos estudantes, ainda que com o uso do referido material.

Diante disso, Menegassi (2022, p. 102) enfatiza que, antes de iniciar o trabalho com atividades relacionadas à compreensão do texto, faz-se preciso que o professor faça alguns levantamentos de informações preliminares com o intuito de que as estratégias de leitura e compreensão sejam adequadamente produzidas. Sendo assim, destaca:

- 1º) identificar as condições de produção do gênero discursivo: nome do gênero, circulação social, portador textual, interlocutor social, finalidade;
- 2º) levantar os elementos da narrativa: personagens, espaço, tempo, conflito e resolução;
- 3º) levantar as partes organizacionais da narrativa: situação inicial, quebra de expectativa, conflito, tentativa de solucionar o conflito, resolução, situação final;
- 4º) delimitar o tema do texto.

Com base nisso, após se aprofundar nos conteúdos e trazê-los ao conhecimento dos estudantes, seria possível a produção da compreensão do texto, com uma sequência de trabalho com escolhas planejadas e sistematizadas.

Dado isso, ao considerarmos que a Atividade de Estudo busca por meio das ações desenvolver nos estudantes formas superiores de relação com o conteúdo,

superando as formas cotidianas, o empírico, notamos que, caso as propostas de atividades sejam apenas baseadas no uso do que se propõe o material didático, não vemos possibilidades de proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para compreender a essência dos conteúdos e, assim, desenvolver o conhecimento teórico.

Tais questões levam-nos a compreender a necessidade de o processo educativo proporcionar aos estudantes o conhecimento que, no âmbito escolar, faz-se fundamental, isto é, o conhecimento científico, visto que o conhecimento empírico não requer o trabalho escolar, uma vez que tal conhecimento já é desenvolvido pela sociedade.

Diante dessas questões que nos fazem refletir e rever as práticas de trabalho desenvolvidas na escola, buscamos ainda reforçar a importância do papel do professor nesse processo.

Para tanto, mencionamos dois aspectos relevantes, um deles refere-se à importância do professor saber fazer bom uso dessa ferramenta pedagógica, alterando, quando necessário, as questões propostas por meio de ações conscientes. Para isso, o conhecimento do professor é essencial ao trabalhar com o senso comum, sem desconsiderá-lo, mas possibilitando que os estudantes possam desenvolver o conhecimento teórico.

Ainda nesse sentido, no segundo ponto, citamos o que Asbahr (2017) menciona acerca da relação e da representação da figura do professor para as crianças que o veem como um profissional de autoridade a quem respeitam e valorizam, de forma que, nos anos iniciais, as crianças possuem um vínculo afetivo grande com os professores. Muito embora as questões afetivas não condizem imediatamente com as ações de estudo, podem ser motivos eficazes se forem vistos como ponto de partida do trabalho pedagógico e trabalhados como mediações para tal atividade. “[...] O papel do professor na transformação desses motivos afetivos em motivos cognitivos é essencial [...]” (ASBAHR, 2017, p.175).

Em síntese, por meio do Sistema Didático-Desenvolvimental, o caminho do ensino escolar é o de contemplar uma profunda relação com a lógica do pensamento presente no objeto a ser ensinado.

Tal lógica deve estar presente no caminho de pensamento proposto pelo professor aos estudantes no momento de tarefas, resolução de problemas e desafios, sendo que o caminho didático ao se adotar a perspectiva desta teoria implica propor ações

de aprendizagem aos estudantes, e ao professor cabe considerar as relações entre a área de conhecimento, a especificidade do conteúdo e as características dos estudantes, possibilitando, assim, um ensino-aprendizagem que trace distintos caminhos de acordo com a lógica do objeto de conhecimento e ainda considerando as particularidades dos estudantes de forma que o processo didático seja ancorado nos aspectos histórico-culturais, socioculturais e afetivos, em cada etapa da educação (FREITAS; LIMONTA, 2012).

## 5 CONCLUSÃO

As questões relacionadas ao aprofundamento teórico e às análises percorridas no decorrer da pesquisa tinham como objetivo verificar se as formulações de conteúdo do livro didático do componente curricular de Língua Portuguesa do segundo (2º) ano do ensino fundamental apresentavam-se com propostas que assegurariam o desenvolvimento da formação do pensamento teórico nos estudantes.

Para tanto, com o intuito de dar sustentação àquele objetivo, foi necessário aprofundar as questões a respeito da consolidação do Sistema Didático Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin, abordando o processo histórico e contextualizando os longos anos de estudos e experiências desenvolvidas, nos quais se tinham como objetivo a transformação do indivíduo por meio do pensamento teórico.

Nesse sentido, a proposta de estudo buscou evidenciar as considerações do Sistema Didático-Desenvolvimental, que, por meio de estudos, identificou mais uma aprendizagem que outras teorias consideravam impossível além das funcionais, a desenvolvimental. Os representantes da teoria defendem a necessidade de uma didática adequada que possibilite as condições dos estudantes de superarem os conhecimentos empíricos, tendo as condições de desenvolverem os conhecimentos científicos e teóricos.

A autora estudada aponta que a teoria possui uma forma particular de atividade que propõe o desenvolvimento. A princípio, sob orientação docente, com base nos aspectos que se constituem de acordo com as especificidades e possibilidades educativas, as quais tratam da Atividade de Estudo, que tem como conteúdo principal a autotransformação do sujeito com bases na formação do pensamento teórico, são constituídas e alicerçadas na aprendizagem de conceitos científicos e nas ações mentais.

Posteriormente à pesquisa, direcionou-se a abordar as questões que se referem ao aparato histórico do livro didático com o intuito de enfatizar os programas e as propostas que foram dando sustentação a esse recurso didático ao longo dos anos. Ainda, alguns pontos do edital do PNLD de 2023 foram apresentados, buscando dar ênfase às escolhas dos livros na perspectiva atual de educação.

Nesse viés, em um dos momentos em que se abordam as questões históricas, enfatiza-se que o PNLD se desenvolvia vinculado ao *Programa Educação para Todos (PET)*, originado de um documento maior intitulado *Compromisso com a Nação*, constituído da *Aliança Democrática*, formalizado em Brasília no ano de 1984.

Nesse documento, propunham-se reformas das instituições como maneira de alcançar a democracia, as mudanças econômicas e a reprogramação global da dívida externa.

Para além disso, contava-se com um novo pacto social com base na nova Constituição. Ainda, apresentam-se os principais problemas das questões educacionais da época; dentre eles, dois deles se configuram no que serão os alicerces para a instituição da política pública voltada ao livro didático, sendo elas: baixa produtividade no ensino e inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica.

A pesquisa seguiu com a proposta de abordar o livro didático visto sob o viés do Sistema Didático Desenvolvimental, isso por considerarmos que esse material se configura em um objeto de inúmeras discussões e para além disso, é uma das ferramentas pedagógicas que faz parte do processo de desenvolvimento dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, mencionamos as questões relacionadas ao uso do livro didático como meio de formação da Atividade de Estudo. Nesse momento da pesquisa foram encontradas poucas referências que se tratassem do assunto em questão, o que evidencia ainda mais a importância e relevância da presente pesquisa.

Para aproximarmos ainda mais as questões teóricas ao material didático escolhido, apresentou-se o livro de uma forma geral, com os principais pontos; seguido a isso, de forma pontual, um de seus capítulos, no qual posteriormente três atividades foram selecionadas para serem analisadas.

Considerando que, no processo de Atividade de Estudo, são propostas tarefas que se resolvem com base em ações de estudo, pautamos as análises das atividades do livro didático ancorados na perspectiva da teoria, a qual enfatiza a importância dos conteúdos em sua essência de forma que, ao aprender um conteúdo, os estudantes adquirem métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a este conteúdo, e, diante disso, são convertidos em procedimentos mentais que buscam analisar e resolver problemas além de situações concretas da vida.

Ainda nessa perspectiva, os conteúdos escolares e as formas de pensar que os estudantes devem desenvolver serão úteis em diversas instâncias da vida,

contribuindo não somente para o desenvolvimento mental, mas também para o seu cotidiano. Com base nisso, a Teoria Desenvolvimental é assegurada, porquanto promove as mudanças qualitativas do modo de ser e de agir dos estudantes.

Contudo, as análises aqui proferidas foram fundamentadas no Sistema Didático Desenvolvimental, que por sua vez possui origem no seio da Psicologia Histórico-Cultural, constituída por bases epistemológicas e fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético.

Dito isso, com base nas leituras teóricas e análises do livro didático, buscamos responder ao longo do estudo o objetivo inicial no qual nos propomos na presente pesquisa. Assim, ficou evidente que os conteúdos e atividades propostas por si só não são suficientes para desenvolver nos estudantes o desenvolvimento do conhecimento teórico, sendo necessários métodos de ensino articulados a princípios teóricos que se voltem à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Ainda nesse sentido, a pesquisa pôde verificar a importância de se traçar o processo de ensino-aprendizagem compreendendo a realidade e o caminho didático que deve considerar os aspectos histórico-cultural e socioculturais em cada etapa do desenvolvimento dos conteúdos escolares. E, com isso, o livro didático utilizado em consonância com as propostas de desenvolvimento do conhecimento teórico configura-se em um auxílio didático.

Também buscamos enfatizar no decorrer das abordagens que o intuito da pesquisa não era de culpabilizar o material pela falta de conhecimento científico nos estudantes, mas o de propor uma situação de estudo que nos levasse a refletir a respeito do desenvolvimento dos conteúdos escolares e da necessidade de termos conhecimentos teóricos e metodológicos mais aprofundados com condições que possibilite ao professor realizar um trabalho como *práxis* transformadoras. Isso, pensando na escola e no ensino como principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância.

Por fim, diante dos estudos realizados e do objetivo aqui proposto, qual seja, o de verificar se as formulações de conteúdo do livro didático do componente curricular de Língua Portuguesa do segundo (2º) ano do ensino fundamental, se apresentam como propostas que assegurem o desenvolvimento da formação do pensamento teórico nos estudantes. Esperamos que professores e estudantes possam aprimorar sua atividade docente por meio do conhecimento do Sistema Didático-Desenvolvimental.

Esperamos que as análises apresentadas nesta dissertação possam orientar a didática em sala de aula de modo que a teoria possua condições de contribuir significativamente e de maneira transformadora para que o ensino escolar torne-se o mais rico espaço de desenvolvimento humano de crianças, jovens e adultos, possibilitando o pensamento criador e ajudando a sociedade no avanço civilizatório em bases democráticas de acesso ao conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e Atividade de Estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 171-192.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, pgs.323. Disponível em: <[Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural... \(usp.br\)](#)>. Acesso em: 11 de abril de 2023.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe; ALMEIDA, Adriana Mortara; TERRA, Antonia; VASCONCELLOS, Camilo de Mello; VASENTINI, Carlos Alberto; SALIBA, Elias Thomé; ABUD, Kátia; NAPOLITANO, Marcos; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; ORIÁ, Ricardo. **O saber histórico da sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004, p.69-75.
- BRASIL, **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília, 2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD). **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas**. Brasília: 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.89-135.
- BURANELLO, Cristiane. **Pitanguá Mais: Língua Portuguesa (manual do professor)**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021a.
- BURANELLO, Cristiane. **Pitanguá Mais: Língua Portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2021b.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007, p. 19-51.
- CASTILHOS, Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de. **Contribuições da Aprendizagem Desenvolvimental para a organização da acentuação gráfica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 122f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Paraná (Campus de Paranavaí). Disponível em: [Anexos - OneDrive \(sharepoint.com\)](#) Acesso em: 12 de dez. de 2023.

COLE, Michael.; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 35-58.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988, p. 103-151.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. **Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov**. Uberlândia: Ensino em revista, 2017, p. 267-286.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: A experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Goiás: Universidade Católica de Goiás, 2019a

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. O desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 175-190.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019c, p. 216-233.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019d, p. 249-266.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. O conceito de Atividade de Estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 191-213.

DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, 1996.

DUARTE, Newton. **A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural**. São Paulo: Psicologia USP, 1996.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** 1 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

EIDT, Nádia Mara; DUARTE, Newton. **Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar**. São Paulo: Psicologia da Educação, 2007, n. 24, p. 51-72. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005)>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 141-143.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de estudo: importância na vida do estudante. *In*: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 145-147.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de estudo: estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019c, p. 149-158.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. *In*: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019d, p. 159-173.

FILHO, Armando Marino. Significação e envolvimento na atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria da Atividade de Estudo – Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 55-72.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIMONTA, Sandra Valéria. **A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental**. Brasília: Linhas Críticas, 2012.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHIK, José Leon. **Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, 2016, p. 234-258. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/zSSvcbYLCfsbmTdWH8j49Vv/?lang=pt>>. Acesso em 06 de maio de 2023.

KOHLE, Érika Christina. **O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo**. 2021, 346f. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências/Campus de Marília-SP.

KOPNIN, Pavel V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. V.123. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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**. n. 27. Revista Brasileira de Educação, 2004, p. 5-24.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. v.38, n. 1. São Paulo: Educação e pesquisa, 2012, p. 13-28.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **O Ensino Desenvolvimental – Sistema Elkonin- Davidov- Repkin**. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 213-240.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras**. Uberlândia: Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag., 2017, p. 187-230.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental**: expressão da produção-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. Santa Maria: Revista do Centro de Educação UFSM, 2020.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Enfoque Histórico-Cultural e Aprendizagem Desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi. Goiânia: Editora Phillos, 2019, p. 487-513.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Filosofia da Educação, s/d, p. 1-17.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. V. 25. Florianópolis: Perspectiva, 2007.

MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e Construção de sentidos no livro didático**. Chapecó: Revista do programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ. 2001, p. 121-140.

MENEGASSI, Renilson José. A compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (Orgs). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MILLER, Stela. Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Teoria da Atividade de Estudo (Livro II): Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p.73-95.

OLIVEIRA, Luciano de. **A política do livro didático (PNLD): implicações na escolha e usos do livro pelo professor**. Rio de Janeiro: Revista Ars Histórica, 2016.

PALANGANA, Isilda C.; GALUCH, Maria Terezinha B. & SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento**. Revista Portuguesa de Educação. Minho, 2002, vol. 15, n. 01, p. 111-122.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria Histórico-Cultural**. v. 29. n. 1. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2013, p. 247-271.

PUENTES, Roberto Valdés. **Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental: uma abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2020)**. Uberlândia: PPGED/FACED/UFU, 2021.

PUENTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo – TAE (1959-2018). *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **O Ensino Desenvolvimental – Sistema Elkonin- Davidov- Repkin**. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edfu, 2019a, p. 123-159.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *In*: PUENTES, Roberto Valdés. PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V. V. Repkin – Livro 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 31-53.

PUENTES, Roberto Valdés. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019c, p. 56-81.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas. *In*: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019d, p. 83-137.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. **Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov**. Uberlândia: Ensino em revista, 2019, p. 267-286.

REPkin, Vladimir V; REPkin, Natalya V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **O Ensino Desenvolvimental – Sistema Elkonin- Davidov- Repkin**. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 27-74.

REPkin, V Vladimir V. O conceito da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés. 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 1**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 303-322.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa**. Florianópolis: Perspectiva, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

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

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 1. ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2016, p.37-59.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim**. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOSTORGOVA, Elena Vadimovna. O livro didático como meio de formação da atividade de estudo: por que precisamos de livro didático na aprendizagem desenvolvimental? *In*: PUENTES, Roberto Valdés; REPkin, Natalva V. **Dossiê: As contribuições da obra de V. V. Repkin para pensar e debater as questões da Educação e da Didática** – Obutchénie, v. 7, n. 1. Disponível em: <[2023: v.7, n.1 \(jan./abr. 2023\) | Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica \(ufu.br\)](#)>. Acesso em: out. de 2023. p. 212-219.

## ANEXOS

## Plano de desenvolvimento anual – 2º ano

	Aula	Conteúdos	Avaliação formativa (Manual do professor)	BNCC e PNA			
Bimestre 1	Semana 1	1					
		2	• O que você já sabe? (avaliação diagnóstica) (p. 8 a 13)				
		3					
		4					
	5						
	Semana 2	6	• Revisão (p. 14 a 21)				
		1					
		2					
		3		• Unidade 1: Histórias que ensinam (páginas de abertura) (p. 22 e 23)	• p. 84-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP13) • Competências gerais 3 e 4 e Competência específica de Língua Portuguesa 5 • Desenvolvimento de vocabulário	
		4		• Leitura: sinopse (p. 24 a 27) • Antes da leitura • Leitura • Estudo do texto	• p. 84-MP	• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF12LP01), (EF12LP03), (EF12LP04), (EF02LP07), (EF02LP10) • Competência geral 4 e Competências específicas de Língua Portuguesa 3 e 5 • Desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escrita	
		5					
	6						
	1	• Estudo da língua: A ordem alfabética (p. 28 a 31) • Jogos e brincadeiras: Lá vai o barquinho (ordem alfabética) (p. 31)	• p. 84-MP				• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF02LP06) • Competência geral 4 e Competências específicas de Língua Portuguesa 2 e 5 • Fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita
	2						
	3						
	4			• Leitura: fábula (p. 32 a 36) • Antes da leitura • Leitura • Lendo de outro jeito • Estudo do texto	• p. 84-MP	• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP09), (EF15LP15), (EF12LP01), (EF02LP26), (EF02LP28) • Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Compreensão de textos, desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral e produção de escrita	
	5						
	6						
	1	• Outra leitura: história em quadrinhos (p. 37 e 38)	• p. 84-MP				• (EF15LP03), (EF15LP04), (EF15LP14), (EF15LP15), (EF12LP01), (EF12LP04), (EF02LP26), (EF02LP28) • Competências específicas de Língua Portuguesa 3 e 9 • Compreensão de textos, fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário
	2						
	3			• Estudo da língua: Tipos de letra (p. 39 a 42)	• p. 84-MP	• (EF02LP07) • Conhecimento alfabético e produção de escrita	
	4						
	5						
	6						
1							
2							
3	• Produção de texto: Reconto de fábula (p. 47 e 48)	• p. 84-MP	• (EF15LP05), (EF15LP06), (EF15LP07), (EF15LP19), (EF12LP05), (EF12LP03), (EF02LP01), (EF02LP27) • Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita • Literacia familiar				
4							
5							
6							

	Aula	Conteúdos	Avaliação formativa (Manual do professor)	BNCC e PNA		
Bimestre 1	Semana 6	1	• O que você estudou? (avaliação de processo) (p. 49 a 52)	• p. 79-MP a 82-MP		
		2				
		3	• Ampliando o vocabulário (p. 53)	• p. 84-MP	• (EF12LP01), (EF02LP20), (EF02LP21) • Competência geral 1 • Fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário	
		4	• Unidade 2: Amizade é tudo de bom (páginas de abertura) (p. 54 e 55)	• p. 128-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11) • Competência geral 4 e Competência específica de Língua Portuguesa 5 • Desenvolvimento de vocabulário	
		5	• Leitura: história em quadrinhos (p. 56 a 59) • Antes da leitura • Leitura • Estudo do texto	• p. 128-MP	• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP04), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP14), (EF15LP18), (EF12LP01), (EF02LP26) • Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral e compreensão de textos	
		6				
	1					
	Semana 7	2	• Estudo da língua: Sílabas (p. 60 a 64)	• p. 95-MP • p. 128-MP	• (EF02LP02), (EF02LP04), (EF02LP07) • Consciência fonológica, produção de escrita e fluência em leitura oral • Literacia familiar	
		3				
		4				
		5	• A escrita das palavras: Sons nasais (p. 65 a 68) • Jogos e brincadeiras: Dominó (sons nasais) (p. 68)	• p. 128-MP	• (EF02LP05), (EF02LP07) • Consciência fonêmica e produção de escrita	
		6				
		1				
	Semana 8	2	• Leitura: notícia (p. 69 a 72) • Antes da leitura • Leitura • Lendo de outro jeito • Estudo do texto	• p. 104-MP • p. 128-MP	• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF12LP01), (EF12LP03), (EF12LP08) • Competência geral 9 e Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Compreensão de textos, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita • Literacia familiar	
		3				
		4				
		Semana 9	5	• Outra leitura: bilhete (p. 73 e 74)	• p. 128-MP	• (EF15LP01), (EF15LP03), (EF12LP04), (EF02LP16) • Compreensão de textos
			6			
			1			
	Semana 10		2	• A escrita das palavras: As letras p e b (p. 75 a 77)	• p. 109-MP • p. 128-MP	• (EF02LP02), (EF02LP03), (EF02LP04) • Desenvolvimento de vocabulário, conhecimento alfabético, consciência fonêmica e produção de escrita
			3			
			4	• Produção de texto: Notícia e noticiário de rádio (p. 78 a 80)	• p. 128-MP	• (EF15LP05), (EF15LP06), (EF15LP07), (EF15LP08), (EF15LP09), (EF15LP12), (EF15LP13), (EF12LP11), (EF12LP14), (EF02LP19) • Produção de escrita, desenvolvimento de vocabulário e fluência em leitura oral
		5				
	6	• O que você estudou? (avaliação de processo) (p. 81 a 84)	• p. 113-MP a 116-MP			
7						

Bimestre 2	Semana 10	5	• Ampliando o vocabulário (p. 85)	• p. 128-MP	• (EF12LP01), (EF02LP20), (EF02LP21) • Competência geral 1 • Fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário
		6	• Unidade 3: O jeito de cada um (páginas de abertura) (p. 86 e 87)	• p. 174-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP13) • Desenvolvimento de vocabulário
	Semana 11	1	• Leitura: narrativa literária (p. 88 a 92) • Antes da leitura • Leitura • Estudo do texto	• p. 174-MP	• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP15), (EF15LP16), (EF15LP18), (EF12LP03), (EF12LP03), (EF02LP26), (EF02LP28) • Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Produção de escrita, desenvolvimento de vocabulário e compreensão de textos
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Semana 12	1	• Estudo da língua: Frase e pontuação (p. 93 a 96)	• p. 130-MP • p. 174-MP	• (EF02LP07), (EF02LP08), (EF02LP09) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Produção de escrita • Literacia familiar
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Semana 13	1	• A escrita das palavras: Sílabas terminadas em l, r e s (p. 97 a 100) • Jogos e brincadeiras: Boliche (sílabas terminadas em l, r e s) (p. 100)	• p. 133-MP • p. 174-MP	• (EF02LP04), (EF02LP07) • Conhecimento alfabético, produção de escrita e consciência fonológica
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Semana 14	1	• Leitura: relato pessoal (p. 101 a 105) • Antes da leitura • Leitura • Estudo do texto	• p. 174-MP	• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF12LP01), (EF02LP26) • Desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita
		2			
		3			
		4			
5					
6					
Semana 15	1	• Outra leitura: letra de canção (p. 106 a 109) • Lendo de outro jeito (p. 108)	• p. 174-MP	• (EF15LP03), (EF15LP15), (EF12LP07), (EF12LP18), (EF12LP19), (EF02LP12), (EF02LP15), (EF02LP26) • Competência geral 3 e Competências específicas de Língua Portuguesa 3, 7 e 9 • Compreensão de textos, fluência em leitura oral, produção de escrita e desenvolvimento de vocabulário	
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
Semana 16	1	• A escrita das palavras: As letras t e d (p. 110 a 112)	• p. 145-MP • p. 174-MP	• (EF02LP03) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Conhecimento alfabético, consciência fonêmica, desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita	
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
Semana 17	1	• Produção de texto: Relato pessoal (p. 113 e 114)	• p. 174-MP	• (EF15LP05), (EF15LP06), (EF15LP07), (EF02LP01), (EF02LP08), (EF02LP14), (EF02LP17) • Desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita	
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
Semana 18	5	• O que você estudou? (avaliação de processo) (p. 115 a 118)	• p. 149-MP a 152-MP		
	6				

		Aula	Conteúdos	Avaliação formativa (Manual do professor)	BNCC e PNA
Bimestre 2	Semana 15	1	• Ampliando o vocabulário (p. 119)	• p. 174-MP	• (EF12LP01), (EF02LP20), (EF02LP21) • Competência geral 1 • Fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário
		2	• Unidade 4: Comer bem (páginas de abertura) (p. 120 e 121)	• p. 212-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP13) • Competência geral 4 e Competência específica de Língua Portuguesa 5 • Desenvolvimento de vocabulário
		3	• Leitura: texto de experimento científico (p. 122 a 126) • Antes da leitura • Leitura • Estudo do texto	• p. 212-MP	• (EF15LP03), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF12LP01), (EF12LP03), (EF12LP17), (EF02LP07), (EF02LP20), (EF02LP25) • Competência geral 4 e Competências específicas de Língua Portuguesa 3 e 5 • Desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escrita
		4			
		5			
		6	• Outra leitura: receita culinária (p. 127 e 129) • Lendo de outro jeito	• p. 212-MP	• (EF15LP01), (EF15LP03), (EF12LP04), (EF02LP07), (EF02LP16) • Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral e produção de escrita • Literacia familiar
	Semana 16	1	• Para saber fazer: Salada de frutas (p. 130 e 131)	• p. 212-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10) • Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral e compreensão de textos
		2			
		3			
		4	• Estudo da língua: Parágrafo (p. 132 e 133)	• p. 212-MP	• (EF12LP01) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Fluência em leitura oral e compreensão de textos
		5			
		6			
	Semana 17	1	• A escrita das palavras: As letras f e v (p. 134 e 135)	• p. 212-MP	• (EF02LP02), (EF02LP03), (EF02LP07) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Produção de escrita, conhecimento alfabético e consciência fonêmica
		2			
		3			
		4	• Produção de texto: Experimento científico e relato de observação (p. 136 a 138)	• p. 212-MP	• (EF15LP06), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP12), (EF02LP21), (EF02LP22), (EF02LP23), (EF02LP24) • Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita
		5			
		6			
Semana 18	1	• Cidadão do mundo: Alimentação saudável (p. 139)	• p. 212-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP13) • Educação alimentar e nutricional • Desenvolvimento de vocabulário	
	2				
	3	• Leitura: foto em álbum digital noticioso (p. 140 a 143) • Antes da leitura • Leitura • Estudo do texto	• p. 212-MP	• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF12LP01), (EF12LP08), (EF12LP14), (EF02LP01), (EF02LP07), (EF02LP10) • Competências gerais 4 e 8 e Competências específicas de Língua Portuguesa 3 e 5 • Fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita	
	4				
	5				

Bimestre 2	Semana 19	6	• A escrita das palavras: Palavras com c e qu (p. 144 a 146)	• p. 181-MP • p. 212-MP	• (EF02LP03), (EF02LP07) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Conhecimento alfabético, consciência fonêmica e produção de escrita		
		1	• Jogos e brincadeiras: Trilha das palavras (p. 146)				
		2					
		3					
		4					
		5	• Produção de texto: Foto em álbum digital noticioso (p. 147 e 148)				
	Semana 20	6		• p. 212-MP	• (EF15LP05), (EF15LP06), (EF15LP07), (EF15LP08), (EF12LP02), (EF12LP11), (EF12LP14), (EF02LP01) • Competência geral 5 e Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Produção de escrita		
		1					
		2	• O que você estudou? (avaliação de processo) (p. 149 a 152)			• p. 185-MP a 188-MP	
		3					
		4	• Ampliando o vocabulário (p. 153)			• p. 212-MP	• (EF12LP01), (EF02LP20), (EF02LP21) • Competência geral 1 • Fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário
		5	• Unidade 5: Personagens do folclore brasileiro (páginas de abertura) (p. 154 e 155)				
6		• p. 220-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP13) • Competência geral 4 e Competência específica de Língua Portuguesa 5 • Desenvolvimento de vocabulário				
1	• Leitura: pintura (p. 156 a 158)						
Bimestre 3	Semana 21	1	• Antes da leitura • Leitura	• p. 220-MP	• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP03) • Competência geral 3 e Competências específicas de Língua Portuguesa 3, 7 e 9 • Desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita		
		2	• Estudo do texto • Jogos e brincadeiras: Dedoches de personagens folclóricos (personagens folclóricos) (p. 158)				
		3					
		4	• Estudo da língua: Sinônimos (p. 159 e 160)			• p. 198-MP • p. 220-MP	• (EF02LP10) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita
		5					
		6				• p. 200-MP	• (EF02LP03), (EF02LP07) • Consciência fonêmica, conhecimento alfabético e produção de escrita
	1	• A escrita das palavras: A letra c (p. 161 a 163)					
	Semana 22	2		• p. 220-MP	• (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP15), (EF15LP18), (EF12LP01), (EF12LP03), (EF02LP26) • Produção de escrita, compreensão de textos, fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário		
		3					
		4	• Leitura: lenda (p. 164 a 167)				
		5	• Antes da leitura • Leitura				
		6	• Estudo do texto				
Semana 23		1	• Estudo da língua: Antônimos (p. 168 e 169)			• p. 220-MP	• (EF12LP03), (EF02LP07), (EF02LP10) • Produção de escrita e desenvolvimento de vocabulário
	2	• Jogos e brincadeiras: Jogo do mico (sinônimos e antônimos) (p. 169)					
	3						
	4						
	5	• Cidadão do mundo: As festas populares do Brasil (p. 170 e 171)	• p. 220-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP13) • Competências gerais 1, 2 e 5 e Competências específicas de Língua Portuguesa 1 e 5 • Diversidade cultural • Desenvolvimento de vocabulário			

	Aula	Conteúdos	Avaliação formativa (Manual do professor)	BNCC e PNA	
Bimestre 3	6				
	1	• A escrita das palavras: Palavras com c e ç (p. 172 a 174)	• p. 220-MP	• (EF02LP03), (EF02LP07) • Consciência fonêmica, conhecimento alfabético, consciência fonológica e produção de escrita	
	2				
	3				
	Semana 24	4	• Produção de texto: Lenda (p. 175 e 176)	• p. 220-MP	• (EF15LP05), (EF15LP06), (EF15LP07), (EF02LP01) • Desenvolvimento de vocabulário, produção de escrita e compreensão de textos
		5			
		6			
	Semana 25	1	• O que você estudou? (avaliação de processo) (p. 177 a 180)	• p. 215-MP a 218-MP	
		2			
		3	• Ampliando o vocabulário (p. 181)	• p. 220-MP	• (EF12LP01), (EF02LP20), (EF02LP21) • Competência geral 1 • Fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário
		4	• Unidade 6: Eil Preciso falar com você! (páginas de abertura) (p. 182 e 183)	• p. 254-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP13) • Desenvolvimento de vocabulário
		5	• Leitura: carta pessoal (p. 184 a 187)	• p. 254-MP	• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF12LP01), (EF12LP04) • Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral e compreensão de textos
		6	• Antes da leitura		
	1	• Leitura • Estudo do texto	• p. 230-MP • p. 254-MP	• (EF15LP01), (EF15LP03), (EF15LP18), (EF12LP01), (EF12LP04) • Competências específicas de Língua Portuguesa 4 e 5 • Desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral e produção de escrita	
	2				
	3	• Outra leitura: mensagens instantâneas (p. 188 a 190)			
	Semana 26	4		• p. 254-MP	• (EF02LP08) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Produção de escrita e conhecimento alfabético
		5	• Estudo da língua: Segmentação de palavras (p. 191 a 193)		
		6			
	Semana 27	1	• Cidadão do mundo: Internet segura (p. 194 a 195)	• p. 254-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP12), (EF02LP17) • Competência geral 5 e Competência específica de Língua Portuguesa 5 • Ciência e tecnologia • Desenvolvimento de vocabulário
		2		• p. 254-MP	• (EF02LP04), (EF02LP07) • Consciência fonológica e fonêmica, conhecimento alfabético e produção de escrita • Literacia familiar
		3	• A escrita das palavras: A letra g (p. 196 a 198)		
		4			
		5			
6			• p. 254-MP	• (EF15LP05), (EF15LP06), (EF15LP07), (EF02LP01), (EF02LP13), (EF02LP16) • Competência específica de Língua Portuguesa 3 • Produção de escrita	
1	• Produção de texto: Carta pessoal (p. 199 a 200)				
Semana 28	2				

Bimestre 3	Semana 29	3	• <b>Leitura:</b> aviso escolar (p. 201 a 204)		• (EF15LP01), (EF15LP03), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF12LP01), (EF12LP03), (EF12LP04), (EF02LP16)	
		4	• Antes da leitura	• p. 254-MP	• Competências específicas de Língua Portuguesa 1 e 3	
		5	• Leitura • Estudo do texto		• Compreensão de textos, desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral e produção de escrita	
		6	• <b>A escrita das palavras:</b> Palavras terminadas com a letra o e com a letra e (p. 205 a 207)			
		1	• <b>Jogos e brincadeiras:</b> Trilha do soletrando (palavras terminadas com a letra o e com a letra e) (p. 207)	• p. 254-MP	• (EF02LP03), (EF02LP04), (EF02LP07) • Competências específicas de Língua Portuguesa 4 e 5 • Produção de escrita, consciência fonêmica e conhecimento alfabético	
		2				
	Semana 30	3				
		4				• (EF15LP09), (EF15LP13), (EF12LP06)
		5	• <b>Produção de texto:</b> Aviso (p. 208)	• p. 254-MP	• Competências gerais 4 e 5 e Competências específicas de Língua Portuguesa 3, 5 e 10 • Desenvolvimento de vocabulário	
		6				
		1	• <b>O que você estudou?</b> (avaliação de processo) (p. 209 a 212)	• p. 249-MP a 252-MP		
		2				
	Semana 31	3	• <b>Ampliando o vocabulário</b> (p. 213)	• p. 254-MP	• (EF12LP01), (EF02LP20), (EF02LP21) • Competência geral 1 • Fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário	
		4	• <b>Unidade 7: Bichos por toda a parte</b> (páginas de abertura) (p. 214 e 215)	• p. 288-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP13) • Desenvolvimento de vocabulário	
		5				
		6	• <b>Leitura:</b> poema visual (p. 216 a 218)		• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP04), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP17), (EF15LP18), (EF02LP07), (EF02LP29)	
		1	• Antes da leitura • Leitura • Estudo do texto	• p. 288-MP	• Competências específicas de Língua Portuguesa 3 e 9 • Desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita	
		2				
Semana 32	3	• <b>Estudo da língua:</b> Substantivo (p. 219 a 224)	• p. 288-MP	• (EF02LP07) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Desenvolvimento de vocabulário		
	4					
	5	• Substantivo comum e próprio		• (EF12LP01), (EF12LP03), (EF02LP07)		
	6	• <b>Jogos e brincadeiras:</b> <i>Stop!</i> (substantivo) (p. 224)	• p. 288-MP	• Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Produção de escrita, desenvolvimento de vocabulário e compreensão de textos		
	1					
	2	• <b>A escrita das palavras:</b> Uso de letra inicial maiúscula (p. 225 e 226)	• p. 267-MP • p. 288-MP	• (EF02LP01), (EF02LP07) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Conhecimento alfabético e produção de escrita		
Semana 33	4					
	5	• <b>Leitura:</b> poema (p. 227 a 230)		• (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP15), (EF15LP18), (EF12LP18), (EF12LP19), (EF02LP26)		
	6	• Antes da leitura • Leitura • Lendo de outro jeito • Estudo do texto	• p. 288-MP	• Competência específica de Língua Portuguesa 9 • Compreensão de textos, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário e consciência fonológica • Literacia familiar		

	Aula	Conteúdos	Avaliação formativa (Manual do professor)	BNCC e PNA	
Bimestre 4	Semana 33	1		• (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP15), (EF15LP16), (EF15LP18), (EF12LP01), (EF02LP26), (EF02LP28)	
		2	• Outra leitura: conto acumulativo (p. 231 a 235)	• p. 288-MP	• Competência específica de Língua Portuguesa 9
		3			• Desenvolvimento de vocabulário e compreensão de textos
		4			
		5	• Estudo da língua: Substantivo masculino e substantivo feminino (p. 236 a 238)	• p. 280-MP • p. 288-MP	• (EF02LP07) • Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Produção de escrita
		6			
	Semana 34	1			• (EF15LP05), (EF15LP06), (EF15LP07), (EF12LP05), (EF12LP07), (EF02LP01), (EF02LP07), (EF02LP09).
		2	• Produção de texto: Poema (p. 239 e 240)	• p. 288-MP	• Competência geral 4 e Competência específica de Língua Portuguesa 3
		3			• Produção de escrita
		4	• O que você estudou? (avaliação de processo) (p. 241 a 244)	• p. 283-MP a 286-MP	
		5			
		6	• Ampliando o vocabulário (p. 245)	• p. 288-MP	• (EF12LP01), (EF02LP20), (EF02LP21) • Competência geral 1 • Fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário
	Semana 35	1	• Unidade 8: Eu me (re)mexo muito (páginas de abertura) (p. 246 e 247)	• p. 326-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11) • Competência geral 8 • Desenvolvimento de vocabulário
		2			• (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP04), (EF15LP05), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP12), (EF12LP01), (EF12LP02), (EF12LP03), (EF12LP17), (EF02LP21)
		3	• Leitura: infográfico (p. 248 a 253)		• Competências gerais 4 e 7 e Competências específicas de Língua Portuguesa 2, 3, 5 e 6
		4	• Antes da leitura	• p. 326-MP	• Desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos, fluência em leitura oral e produção de escrita
		5	• Leitura • Estudo do texto		• Literacia familiar
		6			
Semana 36	1	• Estudo da língua: Substantivo no diminutivo e substantivo no aumentativo (p. 254 a 256)	• p. 299-MP	• (EF02LP07), (EF02LP11)	
	2	• Jogos e brincadeiras: Cama de gato (substantivo no diminutivo e substantivo no aumentativo) (p. 256)	• p. 326-MP	• Competência específica de Língua Portuguesa 2 • Produção de escrita	
	3				
	4				
	5	• A escrita das palavras: Palavras com m antes de p e b (p. 257 a 259)	• p. 326-MP	• (EF02LP05) • Conhecimento alfabético, consciência fonêmica e produção de escrita • Literacia familiar	
	6				
Semana 37	1	• Cidadão do mundo: Os profissionais na atividade física (p. 260 e 261)	• p. 326-MP	• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP12) • Competências gerais 1, 4 e 6 e Competência específica de Língua Portuguesa 5 • Trabalho • Fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário	

Bimestre 4	Semana 37	2			
		3			
		4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura:</b> cartaz de campanha (p. 262 a 265)</li> <li>• Antes da leitura</li> <li>• Leitura</li> <li>• Estudo do texto</li> </ul>	• p. 326-MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP04), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF12LP09), (EF12LP15), (EF12LP16), (EF02LP07)</li> <li>• Competência geral 4 e Competências específicas de Língua Portuguesa 3 e 5</li> <li>• Desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escrita</li> </ul>
		5			
		6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Outra leitura:</b> cartaz de regras (p. 266 a 268)</li> </ul>	• p. 326-MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF15LP01), (EF15LP03), (EF15LP09), (EF12LP01), (EF12LP10), (EF02LP07)</li> <li>• Competência geral 9 e Competências específicas de Língua Portuguesa 3 e 5</li> <li>• Desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escrita</li> </ul>
		1			
	Semana 38	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estudo da língua:</b> Substantivo no singular e substantivo no plural (p. 269 a 271)</li> </ul>	• p. 326-MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF02LP07)</li> <li>• Produção de escrita</li> </ul>
		3			
		4			
		5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Para saber fazer:</b> Dia do Desafio na escola (p. 272 e 273)</li> </ul>	• p. 326-MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF15LP09), (EF15LP10), (EF15LP11), (EF15LP12), (EF15LP13)</li> <li>• Competências gerais 4, 8, 9 e 10 e Competência específica de Língua Portuguesa 5</li> <li>• Desenvolvimento de vocabulário</li> </ul>
		6			
		1			
	Semana 39	2			
		3			
		4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produção de texto:</b> Cartaz de campanha (p. 274 a 276)</li> </ul>	• p. 326-MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF15LP05), (EF15LP06), (EF15LP07), (EF15LP08), (EF15LP09), (EF15LP10), (EF12LP12), (EF12LP13), (EF12LP16), (EF02LP07), (EF02LP18)</li> <li>• Competências gerais 4 e 5 e Competências específicas de Língua Portuguesa 2, 3, 5 e 10</li> <li>• Desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita</li> </ul>
		5			
		6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O que você estudou?</b> (avaliação de processo) (p. 277 a 280)</li> </ul>	• p. 321-MP a 324-MP	
		1			
	Semana 40	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ampliando o vocabulário</b> (p. 281)</li> </ul>	• p. 326-MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF12LP01), (EF02LP20), (EF02LP21)</li> <li>• Competência geral 1</li> <li>• Desenvolvimento de vocabulário e fluência em leitura oral</li> </ul>
		3			
		4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O que você já aprendeu?</b> (avaliação de resultado) (p. 282 a 286)</li> </ul>	• p. 328-MP a 332-MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF12LP04), (EF02LP03), (EF02LP09)</li> <li>• Fluência em leitura oral, consciência fonêmica, produção de escrita e compreensão de textos</li> </ul>
		5			
		6			