

PESQUISAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

Diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Organizadoras:

Camila Turati Pessoa

Fernanda Duarte Araújo Silva



o
c
e
c
ã
o
B
P
B
D
Biblioteca
Psicopedagógica
Didática
Série: Profissionalização
Docente e Didática

 Pedro & João
editores

**Pesquisas Educacionais e a
organização do trabalho pedagógico:
diálogos a partir da Psicologia
Histórico-Cultural**

**Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática**

**Série
Profissionalização Docente e Didática - v. 13**



**Camila Turati Pessoa
Fernanda Duarte Araújo Silva
(Organizadoras)**

**Pesquisas Educacionais e a
organização do trabalho pedagógico:
diálogos a partir da Psicologia
Histórico-Cultural**

**Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática**

**Série
Profissionalização Docente e Didática - v. 13**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Camila Turati Pessoa; Fernanda Duarte Araújo Silva [Orgs.]

Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática v. 13. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 350p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0299-0 [Impresso]

978-65-265-0302-7 [Digital]

1. Pesquisas educacionais. 2. Trabalho pedagógico. 3. Diálogos. 4. Psicologia Histórico-Cultural. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Aline Monda @alinemonda - <https://www.alinemonda.com>

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de
Uberlândia – Brasil
- Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia -
Brasil
- Prof. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Prof. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de
Uberlândia – Brasil
- Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
- Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de
Uberlândia – Brasil
- Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília –
Brasil
- Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do
Norte – Brasil
- Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da
Integração Latinoamericana – Brasil
- Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla –
México
- Prof. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos
– Brasil
- Prof. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo
Mineiro – Brasil
- Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba –
Brasil
- Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti
Spíritus – Cuba
- Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia
– Brasil

Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de
Uberlândia - Brasil

Profa. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília - Brasil

Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de
Mesquita Filho – Brasil

Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla –
México

Série

Profissionalização Docente e Didática

Direção

Orlando Fernández Aquino

Fabiana Fiorezi de Marco

Organizadores

Camila Turati Pessoa

Fernanda Duarte Araújo Silva

Volume 13

SUMÁRIO

Apresentação	11
Camila Turati Pessoa e Fernanda Duarte Araújo Silva	
Capítulo 1 - Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação	23
Ana Eliza Andrade Ferreira, Camila Turati Pessoa e Mariana Lins e Silva Costa	
Primeira seção “Pesquisas educacionais e suas interfaces com a Psicologia Histórico-Cultural”	
Capítulo 2 - Programa “Conta pra Mim”: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural	51
Fernanda Duarte de Araújo Silva, Glaucia Signorelli e Vilma Aparecida Souza	
Capítulo 3 - Porque outros olhares são necessários - Psicologia, Cinema e Desenvolvimento Humano	77
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Silvia Maria Cintra da Silva e Camila Turati Pessoa	
Capítulo 4 - Diálogos entre Mediação e Linguagem para Vygotsky: um olhar da Psicologia Histórico-Cultural sobre a colonialidade	101
Tadeu Lucas de Lavor Filho, Aparecida Carneiro Pires e Antoniel dos Santos Gomes Filho	
Capítulo 5 - A inclusão de um estudante com autismo na rede pública federal: possibilidades e desafios encontrados	117
Marina Souza Inocêncio e Núbia Silvia Guimarães	

Segunda seção “Práticas Pedagógicas e a construção de propostas a partir Psicologia Histórico-Cultural”

- Capítulo 6** - Ateliê com Caixas, o Brincar das Crianças e a Formação Inicial e a Docência em Educação Infantil **151**
Rogério Correia da Silva e Julia Alves de Oliveira Costa
- Capítulo 7** - Interação dialogal na reescrita de textos nos primeiros anos do ensino fundamental: possibilidades e reflexões **177**
Raquel Pereira Soares e Adriana Pastorello Buim Arena
- Capítulo 8** - A didática desenvolvimental e o processo de aprendizagem da leitura e escrita **201**
Hélida Cristina Brandão Nunes e Roberto Valdés Puentes
- Capítulo 9** - A linguagem escrita na formação do professor-autor **227**
Valéria Aparecida Lacerda de Resende e Adriana Pastorello Buim Arena
- Capítulo 10** - Educação Especial e a Educação Infantil: contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural **251**
Ludmila Ferreira Tristão Garcia, Vinícius Garcia de Souza Tristão e Fernanda Duarte Araújo Silva

Terceira Seção “A organização do trabalho pedagógico durante a pandemia da Covid-19: possibilidades de trabalho”

Capítulo 11 - A organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças de até três anos em um contexto de pandemia: olhares a partir da Psicologia Histórico-Cultural **275**

Jordanna Sopranzetti Araujo e Fernanda Duarte Araújo Silva

Capítulo 12 - Orientação à queixa escolar e a atuação na pandemia: relato de experiência **303**

Ana Clara de Arruda Nunes, Maria Carolina Ferreira Tosta e Janaina Cassiano Silva

Capítulo 13 - A (re)invenção do trabalho pedagógico com famílias de bebês na busca de uma educação humanizadora **327**

Simene Gonçalves Coelho

Sobre as autoras e os autores **345**

CAPÍTULO 8

A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Hélida Cristina Brandão Nunes
Roberto Valdés Puentes

Introdução

A aprendizagem da língua materna, em especial da leitura e da escrita, é uma área fundamental para o processo educacional, uma vez que contribui para a ampliação da oralidade, das diversas formas de expressão, do vocabulário, das descobertas sensoriais pelas crianças, dos signos e sentidos do mundo ao seu entorno, dentre outras possibilidades. Entretanto, esse processo tem sido trabalhado sob vários aspectos, e de uma forma geral, realizado de modo mecânico e passivo, o que deixa as crianças à margem de todo o percurso educativo. Por essa razão, existe a necessidade de discutir essas questões e colocar em evidência as problemáticas que se relacionam ao trabalho da leitura e da escrita no ambiente escolar, principalmente no que se refere às contradições que envolvem a alfabetização no país.

Os entraves existentes nesse processo são muitos, dentre eles, o trabalho engessado no qual as crianças se tornam passivas, lidam com temas, textos e conteúdos descontextualizados de suas experiências. A supervalorização da alfabetização “a qualquer custo”, da gramática, da produção e interpretação de textos desarticulados, ao contrário de uma aprendizagem motivadora, torna-se maçante e desmotiva o interesse de aprendizagem das crianças.

Sob esse olhar, este trabalho se justifica por contribuir com estudos que abordam as infâncias, assim como amplia as

discussões sobre as problemáticas referentes à educação, principalmente as que se relacionam à leitura e à escrita, e favorece o debate entre os profissionais da área, visto que as investigações nesse campo da Didática Desenvolvimental necessitam ser ampliadas. Nesse pensamento, questiona-se: quais são as contribuições da Didática Desenvolvimental para que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças seja mais significativo e dinâmico?

Para responder a este questionamento, definimos como objetivo: analisar as contribuições da Didática Desenvolvimental para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na alfabetização. Estudo que é amparado na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-interpretativa, à luz da abordagem Histórico-Cultural (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005, 2017). Essa proposta de investigação é uma alternativa de pesquisa que se articula à Teoria da Subjetividade, haja vista que, González Rey aponta que a diferença entre o quantitativo e o qualitativo é epistemológica e não apenas metodológica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Por meio dela, é possível avançar em relação à inflexibilidade metodológica que abrange fenômenos humanos complexos que surgem das relações culturais e sociais (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005), a partir da aproximação diferenciada do objeto de estudo, considerando sua complexidade.

Por conseguinte, três fundamentos são essenciais a serem ressaltados: a natureza construtivo-interpretativo do conhecimento, levando em consideração que não é uma construção linear; a relação dialógica da investigação; e a inclusão do singular na produção dos conhecimentos (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005). Nesse sentido, a informação é construída no decorrer da pesquisa, em um diálogo reflexivo constante com o que está sendo estudado e pesquisado, de modo a articular sentidos, significados, em um processo de interlocução e interpretação, denominado de lógica configuracional (GONZÁLEZ REY, 2005). Isso significa que essas articulações vão sendo tecidas no âmbito da investigação e adquirem relevância na construção de conceitos sobre o que se

pesquisa, com geração de hipóteses, em uma elaboração dinâmica e criativa, que vão revelando os resultados no decorrer do processo.

Os referenciais teóricos que fundamentam este estudo são: Vigotski (1896-1934) e Leontiev (1903-1979), no campo da teoria histórico-cultural, Soares (2000, 2004, 2016) na aprendizagem da leitura e da escrita, Elkonin (1904-1984), Davidov (1930-1998) e Repkin (1927-2022) no campo da teoria da Didática Desenvolvimental e González Rey (1949-2019), no campo da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade e da Metodologia Construtivo-interpretativa, dentre outros.

De início, discorreremos sobre o controverso contexto das políticas públicas e educacionais em que nos encontramos. Posteriormente, discutiremos sobre as bases que fundamentam a Didática Desenvolvimental e a importância do processo de aprendizagem colaborativa na formação da Atividade de Estudo. E por fim, elencaremos as contribuições da Didática Desenvolvimental para uma nova forma de organização do trabalho docente, de valorização da formação humana para um processo de leitura e escrita mais dinâmico e significativo.

Contexto das políticas públicas e educacionais

A educação no Brasil se orienta por várias regulamentações, entre elas, leis, decretos, diretrizes e parâmetros curriculares. Estes documentos norteadores seguem o padrão de outras referências universais, que geram diversos conflitos e algumas desvantagens para a educação nacional. O documento elaborado como referência para os sistemas de educação dos países, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sistematizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1990), foi produzido com o patrocínio de organizações transnacionais, principalmente o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a Unesco, com interesses econômicos, políticos e ideológicos explícitos (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Além disso, os princípios, normas e objetivos educacionais contidos na Declaração, são baseados em padrões de qualidade de um modelo de racionalidade econômica que influencia direta ou indiretamente o planejamento de políticas e leis educacionais, currículos, estruturas organizacionais, gestão escolar e metodologias didático-pedagógicas. Essas problemáticas afetam inclusive, professores(as) em condições profissionais, provocam estresse excessivo, pressão para tomar decisões, perda de autonomia e desvalorização do trabalho docente (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Ao questionarmos sobre essas problemáticas, encontramos na história da educação as origens de todas essas contradições. Nas primeiras décadas dos anos 2000, do ponto de vista econômico da educação, o governo brasileiro e o apoio de empresas e fundações privadas, a partir de recomendações do Banco Mundial e da Unesco, se uniram na perspectiva de garantir qualidade à educação e buscar visibilidade à comunidade escolar. Isso aconteceu porque os indicadores estatísticos educacionais, obtidos a partir de testes e exames nacionais, apontaram insucesso da formação escolar de estudantes e dificuldades dos jovens para engajarem no mercado de trabalho (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). À vista disso, ao mobilizar gestores(as), professores(as), familiares dos(as) estudantes e comunidades em muitas partes do país, com vantajosos argumentos que a reforma educacional traria à educação brasileira, a inspiração no neoliberalismo avançou seus primeiros passos, ao criar o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, mesmo com as resistências por parte dos grupos que eram contrários a essas mudanças (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Posteriormente, foram estabelecidos o Plano Nacional de Educação para Todos (1993-1994) e as reformas descritas em termos da agenda neoliberal, implementadas por meio do Banco Mundial e da Unesco (1995-2008). Em seguida, nos próximos governos, essas políticas de educação tiveram continuidade, embora abrissem espaço para as demandas sociais, principalmente das camadas mais pobres da população e dos movimentos sociais, integrando as

políticas de inclusão social em diretrizes organizações multilaterais (2008-2011). Por conseguinte, houve maior valorização da produtividade e da competição nos sistemas educacionais que contribuiu para ressaltar as desigualdades nas escolas, principalmente dos mais empobrecidos e marginalizados da população (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Reformas e planos educacionais inspirados nos slogans "Educação para todos", com a proposição do desenvolvimento de uma educação de baixa qualidade para a população mais carente e realização de um debate sobre o processo de educação nuclear, não assume com veracidade que todos(as) têm direito à educação e ao desenvolvimento humano, negligenciando as realidades socioeconômicas e culturais. Essa inadequação do processo de aprendizagem, tem como consequência uma avaliação de homogeneização que isola as reais necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as) e favorece as desigualdades em um sistema meritocrático.

Na visão neoliberal da educação, as escolas têm a incumbência de melhorar os indicadores educacionais, sendo que o trabalho dos(as) professores(as) é reduzido ao "treinamento" de conteúdos que são "repassados aos(as) alunos(as)" e oferecidos em pacotes pedagógicos, em uma variedade de materiais didáticos e sistemas virtuais de ensino. Em vista disso, o trabalho educativo é regulado pela avaliação externa, sendo que a formação do(a) aluno(a) está vinculada a conteúdos de julgamentos nacionais e os(as) professores(as), podem perder sua autonomia e vigor para trabalhar, tendo que constituir resistência para sobreviver a esse caos.

Contudo, ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, n. 9394/96¹ verifica-se que a finalidade da educação é o desenvolvimento humano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), que norteiam o planejamento educativo, enfatizam a necessidade dos(as)

¹ BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). 1996.

estudantes de participarem ativamente do que acontece no mundo, para aprender a questionar e a refletir de forma autônoma o que lhe é oferecido como aprendizado. Assim, as contradições que surgem nas políticas educacionais são reflexos dos desafios cotidianos enfrentados por todos os profissionais da educação.

Com alteração da LDB e implementação da Lei Federal n. 11.274/06², para a ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração, houve a junção do último ano da educação infantil ao fundamental. O intuito foi ampliar as oportunidades de aprendizagem, mas trouxe controvérsias entre estudiosos e profissionais da área, em relação a uma possível redução da ludicidade no nível fundamental, que pode afetar a forma como se organiza a educação, incidindo sobre o desenvolvimento infantil.

Em 2012, o Ministério da Educação com apoio do Plano Nacional de Educação - PNE, criou o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), para constituir o compromisso de que todas as crianças fossem alfabetizadas. Diante disso, surgem os questionamentos: existe idade certa para ser alfabetizado(a)? E os aspectos histórico-culturais de cada criança, são considerados nessa aprendizagem?

À vista de tantas ambiguidades, o PNE, Lei n. 13005/2014 (BRASIL, 2014), que está em vigor (2014-2024), intensificou as diretrizes, metas e estratégias para alfabetizar todas as crianças até no máximo, no final do 3º ano do nível fundamental, sendo que nem todos(as) alunos(as) conseguem alcançar esses objetivos. Além disso, o PNE propõe às escolas, avaliações externas por instâncias superiores para verificar o nível de alfabetização das crianças, o que reforça ainda mais o interesse das políticas públicas no aumento de dados

² BRASIL. *Lei n. 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, 2006a.

quantitativos sobrepondo aos aspectos qualitativos, a exemplo do SAEB³, PISA⁴, Provinha Brasil⁵, ANA⁶, dentre outros.

Verifica-se que a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), que gera também conflitos, limita ainda mais o processo educativo ao estabelecer que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do ensino fundamental. Assim como segue uma lógica de pensamento de alinhamento curricular, retoma a polêmica valorização das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos(as) estudantes, podendo deixar à margem, os contextos socioculturais, a pluralidade e as especificidades de cada um(a). E mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Decreto n. 9.765, 11/04/2019), conduzida pelo Ministério da Educação – MEC, que por meio da Secretaria de Alfabetização – SEALF, faz a indicação de um único método para alfabetizar (método fônico), e engessa ademais, o exercício da prática pedagógica ao criar o programa “Tempo de Aprender” (BRASIL, 2020). Este programa é direcionado à formação, valorização de professores(as) e gestores(as) do nível fundamental e reformulação do material didático, assim como avaliação de alunos(as) em fase de alfabetização. Contudo, seu discurso obscuro de valorização profissional, desfavorece o exercício da prática formativa, desconsidera as particularidades dos(as) estudantes e do contexto

³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – refere-se a avaliações para informações da realidade educacional brasileira (organizadas por regiões, estados e DF, em escolas públicas e privadas, com exames a cada dois anos nas áreas de proficiência, Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes do 4º e 9º ano do nível fundamental e do 3º ano do nível médio).

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - avaliação comparada de alunos(as) na faixa dos 15 anos (faixa etária escolhida por ser o término da escolaridade básica na maioria dos países).

⁵ Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças (matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras).

⁶ Avaliação Nacional da Alfabetização - avaliação censitária dos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas, para os estudantes do 3º ano do nível fundamental das escolas públicas regulares.

em que estão inseridos(as), ressaltando o contraditório à cerca da competição e da meritocracia.

Todos esses entraves refletem nos tempos atuais, o desmonte e a desvalorização da educação que estão ainda mais revigorados, com cortes de verbas e sucateamento da “máquina pública”, dentre outros entraves, como perseguições políticas/partidárias ao trabalho docente e sobrecarga de trabalho, a partir do novo contexto pandêmico que exigiu uma educação emergencial e de forma remota.

Sob esse olhar, verificamos que as políticas públicas, em geral, têm sido constituídas para manter interesses internacionais e favorecer a expansão do neoliberalismo em nosso país. E para a sequência das discussões, abordaremos na próxima seção, os aspectos principais que abrangem a teoria da Didática Desenvolvimental.

A Didática Desenvolvimental na Perspectiva Histórico-Cultural

Contrariamente ao modelo tradicional de educação, emerge um outro conceito de didática que é denominada desenvolvimental. Ela é responsável por acolher e discutir sobre o conhecimento científico, social e histórico sistematizado, em condições básicas para o desenvolvimento e a formação integral dos(as) estudantes. E igualmente, valorizar a educação como um dos meios mais importantes para a democratização e a inclusão social.

A partir de estudos e pesquisas aprofundadas (ELKONIN, 1960; DAVIDOV, 1996; REPKIN, 1997; PUENTES, 2017), a Didática Desenvolvimental, que tem foco no desenvolvimento humano, se ampara nos princípios da teoria histórico-cultural marxista. Seus principais fundamentos são a criação de possibilidades e condições para aquisição e sistematização do saber, de conceitos científicos e de formação do pensamento teórico, que são essenciais para potencializar nos sujeitos, mudanças sociais e pessoais.

A base da Didática Desenvolvimental, em sua abordagem histórico-cultural está ancorada nos fundamentos psicológicos de

L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, que se desenvolveu em um processo dialético de construção como uma nova forma de pensar a educação. O que contribuiu para originar posteriormente, pesquisas e sistemas didáticos que se diferenciaram da matriz teórica inicial, e provocaram mudanças de concepções, métodos e experimentos no decorrer do tempo. Sendo que um dos sistemas que mais se destacou por desenvolver estudos, teorias e pesquisas experimentais em escolas soviéticas primárias, por mais de 60 anos, foi o Sistema Didático Elkonin-Davidov-Repkin, consolidado a partir da década de 1980 (PUENTES, 2017; LONGAREZI; PUENTES, 2017). Suas pesquisas trazem grandes contribuições ao campo da didática, com a Teoria da Atividade de Estudo, as quais se encontram em produtividade até a atualidade, com representantes de Repkin (autor que faleceu em 11 de abril de 2022, aos 94 anos de idade).

À vista disso, compreende-se que os benefícios que essas investigações trouxeram e continuam a proporcionar no fomento e nas discussões de pesquisas na área, verificamos que são fortalecidas a cada novo debate em nosso país, que por sinal, ainda possui reduzido volume de pesquisas direcionadas a esse assunto. Diante dessa conjuntura, Longarezi e Puentes (2017) pontuam que “[...] a psicologia histórico-cultural e a didática desenvolvimental afirmam que o verdadeiro papel da escola é o de criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver no aluno aquilo que fora dela não teria condições de desenvolver: o pensamento teórico” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 22). De modo compreensível, o ambiente escolar é extremamente importante para a construção de situações de aprendizagem, onde seja possível desenvolver o pensamento e a capacidade de abstração teórica.

Na Didática Desenvolvimental, as concepções sobre a origem e a tradução do termo “*obutchénie*”⁷ têm sido bastante discutidas no meio acadêmico e entre profissionais da área. As contradições que

⁷ Transliteração do termo *Обучения* (russo).

se relacionam a esse termo, são esclarecidas e justificadas a partir de estudos contextualizados que retomam as concepções dos pesquisadores que fundamentaram essas bases científicas e constituem o Sistema Didático Elkonin-Davidov-Repkin⁸ (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Nesse ponto de vista, compreendemos que o termo em questão se refere à “aprendizagem”, ao “estudo” ou “*Obutchénie* Desenvolvimental” (LONGAREZI; PUENTES, 2017c; LONGAREZI; SILVA, 2018). Mas, quando é assumida como aprendizagem colaborativa, porque a atividade psíquica e as demais realizadas pelo ser humano, considerando suas necessidades e motivos, não podem ser ensinadas (PUENTES, 2019). Conceito que reflete e evidencia a questão entre “aprender e ensinar”, e ressalta os princípios básicos da valorização do trabalho colaborativo entre professor(a)/alunos(as) e a formação para o desenvolvimento humano de forma cada vez mais autônoma e participativa.

Conforme mencionado, o conceito de educação que estimula a aprendizagem e potencializa o desenvolvimento, evidencia a partir de situações problemas, os processos psíquicos superiores por meios históricos e culturais. Desse modo, o desenvolvimento integral dos(as) estudantes estão vinculados às suas vivências históricas e culturais, em situações de aprendizagem colaborativa, realizando um movimento dialético e dinâmico. Esse processo de cognição do conhecimento exige que os(as) alunos(as) se envolvam em atividades psíquicas e subjetivas. De acordo com Vigotski (2010, p. 114),

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas

⁸ Optamos por essa denominação por admitir a origem das investigações realizada por Elkonin (1904-1984), em parceria com Davidov (1930-1998), que posteriormente afirmou reconhecer igualmente, as contribuições de Repkin (1927-2022) para o fortalecimento do sistema didático com suas pesquisas na Ucrânia, além de outros estudos demonstrarem argumentos consolidados para que alguns grupos de pesquisa incluíssem essa nova denominação (LONGAREZI, 2019c. PUENTES; LONGAREZI, 2020).

atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Em outras palavras, significa reinterpretar a subjetividade dos produtos e modos de agir na ciência, na arte, na cultura em geral. Portanto, não é uma transferência direta de conhecimento e maneiras de se mover de fora para dentro, mas é uma aprendizagem ativa de participação coletiva do(a) aluno(a) e colegas, com a parceria do(a) professor(a), que impulsiona o crescimento pessoal de cada um(a). À medida em que a criança está ativamente aprendendo algo, ela começa a fazer representações, confrontos, que posteriormente, permite que faça transcender o conhecimento, ou seja, a criação de novas ideias, em uma aprendizagem criativa (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Seguindo esse pensamento, é importante discutir a didática enfatizando a relevância de se aprofundar nos modos recentes de estudar e aprender, bem como a relação dessas práticas com a atuação do(a) professor(a) no sentido de contribuir com o desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Repkin (1997 [2019]), é essencial considerar a transformação de uma situação-problema em uma ação de estudo, que faz parte da etapa anterior à Atividade de Estudo que se desenvolve em uma análise inicial. Sendo necessário que o sujeito pense sobre isso e analise de forma profunda a situação para que consiga resolver o problema. Sob essa ótica, o processo de formação do pensamento teórico só poderá ser desenvolvido se o estudante, de um modo geral, assimilar os conhecimentos acumulados, anteriormente, pelas gerações que os precederam, como os conhecimentos cotidianos, que são construídos e adquiridos empiricamente e se apoiam na observação, assim como, os conhecimentos científicos, que também se apoiam na observação, porém não são encontrados no cotidiano, mas nas ciências, nas artes, entre outros, que são propiciados pelo estudo escolar.

Nessa direção, a formação do conceito científico é entendida, na teoria da Didática Desenvolvimental, como o procedimento psíquico em que o sujeito se desenvolve para apreender relações particulares de uma situação abstrata, que pode ser encontrada nos conhecimentos acumulados na experiência sócio-histórica da humanidade. E contribuiu com os(as) estudantes, não somente para a formação do pensamento teórico, mas para o desenvolvimento integral de cada um(a), com o estímulo de neoformações essenciais para a formação da Atividade de Estudo, como a criatividade, a imaginação, a capacidade de análise, síntese, raciocínio, dentre outras.

Na Teoria da Atividade de Estudo, Elkonin, Davidov e Repkin, mesmo com algumas concepções e pesquisas diferenciadas, possuem concordância com a forma universal do desenvolvimento intelectual da criança que é a aprendizagem do conhecimento científico e das habilidades sociais e históricas, enfatizando os postulados vigotskianos, em que a aprendizagem precede o desenvolvimento⁹. Nessas circunstâncias, “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p. 115). Este conceito está em consonância com uma adequada organização da aprendizagem da criança que ativa processos de desenvolvimento e potencializa no sujeito suas funções psíquicas superiores em sua zona de desenvolvimento possível¹⁰. Fato que favorece seu engajamento no processo de aquisição do conhecimento, de forma que as habilidades humanas desenvolvidas ao longo do tempo possam ser produzidas e implementadas, contribuindo para o crescimento pessoal de cada um(a).

⁹ VIGOTSKI, L.S. O problema da *obutchénie* e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar. In.: VIGOTSKI, L.S. Estudos psicológicos selecionados, M., 1956, pp. 438-452.

¹⁰ VIGOTSKI, L.S. Estudos psicológicos selecionados, M., 1956.

Com base nesses motivos, o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin investigou e demonstrou as condições psicológicas e pedagógicas da Atividade de Estudo, com o objetivo de influenciar funções psíquicas específicas de promoção do desenvolvimento do(a) aluno(a). E destacou que nas atividades formais de estudo e aprendizagem, as crianças precisam ser desafiadas e instigadas a assimilar conhecimentos teóricos por meio da implementação de atividades, dentre elas, as psíquicas de análise, planejamento e raciocínio, que contribuirão para o desenvolvimento do pensamento e da personalidade das crianças (DAVIDOV, 1998). Nessas circunstâncias, a Atividade de Estudo contribui inclusive, para criar condições de mudanças pessoais nos(as) alunos(as), em relação à sua autonomia, às suas habilidades cognitivas e globais.

Davidov (1998) descreve que a base desses processos se inicia nos primeiros anos até os anos finais do nível fundamental, quando esta atividade estará formada. Entretanto, isso dependerá da organização e planejamento do docente, para criar as condições adequadas, no intuito que essa aprendizagem realmente aconteça, porque na primeira infância, a atividade principal da criança é o lúdico, as brincadeiras, que são essenciais para o despertar da imaginação, da fantasia e criatividade, dentre outras neoformações. E se bem estimuladas, auxiliarão posteriormente na formação da Atividade de Estudo, que se tornará a atuação principal da criança no ensino fundamental.

Segundo Puentes, Cardoso e Amorim (2019), a necessidade de aprendizagem é a da criança experimentar este ou aquele material de uma maneira real ou psíquica, a fim de identificar seus aspectos básicos e específicos para analisar como esses aspectos se relacionam entre si, por meio de uma quase pesquisa¹¹. Contudo, é

¹¹ Segundo Repkin (1997 [2019]), o objetivo da Atividade de Estudo é a assimilação dos princípios de construção de qualquer ação, sendo uma atividade que necessita de ser investigada para se fazer descobertas, ou seja, ação análoga à quase investigação.

necessário considerar as necessidades das crianças, seus desejos e emoções, visto que no processo de aprendizagem, é justamente seu interesse em adquirir conhecimento sobre aspectos gerais de algo, que surgem os motivos para se desafiar, compreender, assimilar, apropriar do que ainda não foi experimentando, investigado e/ou estudado. Essas ações são primordiais a serem propiciadas no ambiente escolar pelo(a) professor(a), que valoriza a subjetividade infantil e busca a criação de momentos desafiantes, com situações-problemas que instigam o pensamento, a capacidade criativa e a resolução de tarefas de estudo (DAVIDOV, 1998).

Elkonin (1960[1989], p. 265) destaca que “o desenvolvimento psicológico das crianças acontece na forma de assimilação [...], de maneira idealizada por meio da realidade social”, em que cada fase do seu desenvolvimento possui particularidades interligadas, o conteúdo do material e o tipo de atividade criada nesse processo. Para Repkin (1997 [2019]), a diferença da tarefa de estudo das demais é que seu resultado não se manifesta na transformação do objeto de estudo, mas no(a) aluno(a) que domina certos modos de ação e assimila suas bases teóricas, o que significa ser um resultado subjetivo interno. Elkonin (1960 [1989]) enfatiza que a Atividade de Estudo possui componentes que estão interligados entre si como: a tarefa de estudo (modo de ação a assimilar) e as ações de estudo (formação e execução do modo de ação a assimilar), ações de controle (comparação da ação executada com o modelo) e ações de avaliação (verificação do grau de cognição que modificou o sujeito).

Entretanto, Davidov (1998) acrescenta mais alguns componentes que são essenciais à formação da estrutura da Atividade de Estudo: desejos, necessidades, emoções, motivos, meios e planos cognitivos (memória, pensamento, imaginação, criatividade, percepção). Isso porque se a criança não tiver vontade ou necessidade para realizar as tarefas, não será possível desenvolver a Atividade de Estudo. Por essa razão, é importante considerar as emoções das crianças, saber ouvi-las para compreendê-las e buscar meios que possam instigá-las a aprender de modo interessante e significativo.

Ressalta-se que essa questão subjetiva que Davidov abordou em seu último texto, infelizmente, não foi considerado nos estudos posteriores de Repkin e seus colaboradores. E ao compreender que ainda era possível resgatar esses aspectos emocionais nos(as) estudantes, a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003) surgiu sobre essa necessidade de valorizar os aspectos subjetivos das crianças em todo seu processo de aprendizagem. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017a, p. 142): as “experiências e influências que adquirem potencial valor para o desenvolvimento subjetivo são aquelas que são subjetivadas, aquelas em relação às quais se geram sentidos subjetivos”. É por meio do processo histórico-cultural que o(a) aluno(a) se constitui em sua reflexibilidade, no movimento dialético entre o social e o individual, a partir de um exercício de pensamento criativo (GONZÁLES REY, 2003). Nessas circunstâncias, o sujeito passa a ser considerado em suas interações sociais como um ser ativo, com suas reflexões e sentidos subjetivos.

O(a) aluno(a), em colaboração com o(a) professor(a) pode representar, tanto ações de caráter produtivo (dos modos de pensar e ações que outros já realizaram), quanto de caráter criativo (de novas atividades psíquicas, formas de pensamento e ação, representação) e relações com o objeto em contextos sociais concretos para configuração de sentidos que são formações psíquicas dinâmicas em constante desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2003). Esses ciclos do conhecimento são importantes a serem desenvolvidos para que se tornem cada dia mais autônomos, visto que a “atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito”.¹² Nesse sentido, para continuar o debate, será discutido na próxima seção as contribuições da teoria

¹² REPKIN, Vladimir V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2003/2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/13891>. Acesso em: 30 jun. 2021.

da Didática Desenvolvimental para o processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Contribuições da Didática Desenvolvimental para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é algo simples, mas de uma complexidade que envolve cada criança em um movimento dialético de assimilação de signos¹³, símbolos, conceitos¹⁴, dentre outras questões que são primordiais à compreensão das diversas linguagens. Existem muitos projetos, estratégias, métodos educacionais que favorecem a articulação dessa aprendizagem na área educativa atualmente. Contudo, em geral, possuem uma linha transmissiva e empírica, ou seja, o conteúdo é apenas transmitido de forma acabada e passiva aos(as) alunos(as), sendo parte da teoria reflexo-associativa (DAVIDOV, 1996). Muitas vezes, enfocam em métodos ultrapassados, com ênfase em cópias e registros antiquados, regras de linguagens e conteúdos descontextualizados.

Na Didática Desenvolvimental, o papel ativo do(a) aluno(a) na busca da compreensão dos signos, das funções psíquicas com a realidade, com os outros e consigo mesmo, demonstra sua atividade social mediada pela história e pela contribuição do(a) professor(a). Nesse sentido, o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin considera que é a partir da Atividade de Estudo que o processo de aprendizagem se realiza, por reconhecer o caráter do conhecimento, que é construído a partir do pensamento teórico e dos modos de ação relacionados a ele. Davidov (1996, p. 258) afirma que “a teoria da atividade busca revelar o papel da transformação

¹³ Para Vigotski (2010), se referem à capacidade de abstração do pensamento (representações psíquicas).

¹⁴ Segundo Repkin (1997 [2019]), são leis que descrevem o modo de ação com o objeto e seu argumento, que, ao levar em consideração as qualidades desse objeto, sugere o modo de agir com ele.

ativa das condições da tarefa no processo de assimilação da gênese do conhecimento”.

Com base nesses fatos, Elkonin (1960 [1989]) ressalta que a aprendizagem do idioma se realiza na forma de assimilação e se torna um instrumento de cognição e comunicação. E por meio do envolvimento dos(as) alunos(as) em relações de colaboração é possível desenvolver a oralidade, a expressão, o compartilhamento e a aprendizagem de atividades de leitura e escrita. Haja vista que, a “relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo” (VIGOTSKI, 2000, p. 111). O que significa que se realiza de forma variável e desigual ao longo do desenvolvimento humano, a partir de origens diversas, e em um determinado momento da infância, se coincidem e despertam a consciência do significado da linguagem: a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado (VIGOTSKI, 2000).

Sob essas mudanças, é na infância que existe um maior contato social e complexo que colabora para o desenvolvimento precoce da comunicação (VIGOTSKI, 2000, p. 130), e favorece a ampliação do vocabulário, assim como a habilidade de se comunicar. Observa-se nesse sentido, a importância de valorizar, além dos momentos significativos de interação e diálogo para a formação do pensamento, encontrar sentido e significado no que se estuda e pesquisa. Tais reflexões têm grande importância não só dentro do ambiente escolar, mas para a formação continuada do profissional que precisa buscar constantemente estudo, pesquisa e formação colaborativa, em vista de se preparar para os desafios que lhe são impostos cotidianamente (IMBERNÓN, 2009).

Situação importante, principalmente em relação ao momento atual de pós-pandemia e de extremas contradições, em que se exigiu dos profissionais da educação, de maneira brusca, uma educação emergencial e de forma remota. Fato que provocou muitas angústias e entraves para todos(as) que, além de se protegerem do novo vírus (Covid-19), os docentes precisaram se reinventar, estudar novas formas de trabalho, buscar meios

tecnológicos para diminuir o distanciamento social e levar o mínimo para os(as) alunos(as), sem muitas vezes, ter apoio ou formação para isso. E foi um período complexo também para os(as) estudantes e seus familiares que, precisaram lidar com as aulas remotas e/ou híbridas, principalmente em relação à aprendizagem da língua materna, sem às vezes, terem condições de participarem por falta de recursos ou outras dificuldades diversas.

Sob esse olhar, a prática didático-pedagógica se tornou ainda mais precarizada com excesso de trabalho, desgaste físico e emocional, dentre outros motivos que já eram negligenciados anteriormente e foram acentuados nesse período. Situação que reflete a necessidade de os profissionais receberem maior valorização e formação específica. E inclusive, investimentos em melhorias das condições de trabalho e incentivo ao estudo /pesquisa, para favorecer a construção de novas percepções, concepções e práticas que possam colaborar ativamente para o desenvolvimento da autonomia e autotransformação dos sujeitos. Desafios que reforçam a necessidade de romper com teorias/práticas arraigadas e buscar processos mais significativos que fazem um elo com a prática social (IMBERNÓN, 2009), e subsidia a análise e compreensão da aprendizagem, para o desenvolvimento integral das crianças.

Sob esse olhar, “a aprendizagem por meio da Atividade de Estudo, e com base no método de transição do abstrato para o concreto, exige a implementação de novidades no conteúdo e métodos de aprendizagem [...]” (DAVIDOV, 1996, p. 260), ou seja, necessita de mudanças em todo o sistema educacional. Ademais, o trabalho de formação do pensamento teórico direcionado para a aprendizagem da leitura e da escrita, alfabetização e letramento, precisa partir do abstrato para o concreto pensado, no intuito de relacionar a prática educativa com as condições linguísticas e culturais específicas das crianças e contribuir com o seu aprendizado.

O posicionamento do docente que trabalha de forma colaborativa, tem uma grande relevância para o desenvolvimento infantil, principalmente em relação às atividades desafiantes que

contribuem para que as crianças possam elaborar seu pensamento ao fazer questionamentos a partir de situações-problemas. Para Vigotski (2000, p. 152), “quando estudamos as definições que a criança aplica a esse ou àquele conceito, frequentemente estudamos bem mais o conhecimento, a experiência da criança e o grau de seu desenvolvimento verbal que o pensamento na acepção própria do termo”. Nessa perspectiva, os(as) estudantes passam a formular hipóteses, a construir conceitos e a aplicá-los na vida social, a partir de seus conhecimentos e dos desafios lançados previamente pelo(a) professor(a). E se o trabalho for desenvolvido de forma interdisciplinar, com temas articulados, a aprendizagem se torna mais interessante e significativa, por fazer correlações de temáticas e conteúdos abordados tanto no ambiente escolar, quanto no contexto histórico e cultural dos(as) estudantes.

Observando os aspectos das práticas docentes relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa, esta contextualização se torna ainda mais importante, visto que os(as) professores(as) que focam em temas transversais, em estudos diversificados de leitura e escrita, favorecem a percepção global do que está sendo discutido, pesquisado e/ou estudado pelas crianças. Isso é muito importante para que a partir da compreensão do todo, a criança consiga caminhar para o entendimento das partes, de forma que nesse dinamismo, possa se alfabetizar a partir do uso social da língua. Essa nova concepção de alfabetização, nascida na década de 1980 (SOARES, 2004), se articula com o letramento¹⁵, segundo a qual não basta o(a) aluno(a) dominar o código, mas aprender a ler e escrever textos que abrangem maior conhecimento e habilidades que contemplam a prática social.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a alfabetização é considerada polêmica porque não é somente um processo de aquisição das habilidades da linguagem oral ou escrita, mas vai

¹⁵ Na década de 1980, ocorre simultaneamente, o surgimento do letramento no Brasil, com base nos termos e conceitos de *illettrisme* (França) e da *literacia* (Portugal), para ampliar fenômenos distintos da alfabetização (SOARES, 2004).

além do ato de ler e escrever como um importante período da formação do ser humano. A criança alfabetizada e letrada poderá ser capaz de fazer frente às demandas sociais que ultrapassam os limites da codificação e decodificação, utilizar a língua em seu contexto social, organizar discursos/registros próprios para se comunicar melhor e, ao mesmo tempo, interagir e compreender de maneira mais coerente o(a) seu(ua) interlocutor(a). Situações fundamentais que revelam a aprendizagem criativa e a possibilidade de transcender o aprendido (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). Por essa razão, é importante que a prática da leitura e da escrita seja estimulada e desafiada de forma constante, para que nesse dinâmico processo, articulado a outras disciplinas, possa transformar os momentos de leitura/escrita em períodos prazerosos, criativos e repletos de sentidos para as crianças, contribuindo para a formação de sujeitos pensantes (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

No estudo do idioma, Repkin (1997) enfatiza que é necessário organizar a aprendizagem, para que desde o início, a criança consiga resolver tarefas práticas, no sentido que possa, posteriormente, fazer análise teórica de problemas e das bases objetivas de conceitos até conseguir assimilar os modos e os princípios de construção da escrita e da leitura. Nessa perspectiva, a criança só se torna sujeito da atividade, quando a sua ação prática exige o uso do modo de ação detalhado ou a transformação completa dele. A partir de modelos que ajudam a organizar a ação da criança, e de forma cooperativa com o(a) professor(a), atuam e resolvem a mesma tarefa, até o(a) aluno(a) ser capaz de pesquisar e solucionar cada vez mais de maneira independente (REPKIN, 1997).

Pesquisas sobre alfabetização (SOARES, 2016) apontam que um dos problemas enfrentados pelos(as) alunos(as) está na forma de como são alfabetizados(as) no início do processo, o que pode favorecer o uso inadequado da linguagem nos anos posteriores. Isso acontece, principalmente, porque os conhecimentos prévios dos alunos nem sempre são considerados, e também é preciso ativar especialmente no desenvolvimento da escrita, uma fase de

“processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa” (VIGOTSKI, 2010).

Dessa forma, o processo de estimulação significativa da leitura e da escrita, com atividades desafiadoras e brincadeiras que promovam mudanças qualitativas na forma como os(as) alunos(as) se movem e agem, incentiva amplamente o desenvolvimento e favorece a sua formação. Verifica-se que, a Didática Desenvolvimental é uma forma privilegiada de organizar os modos como os(as) alunos(as) constroem conhecimentos sistematizados e experiências sociais e históricas, o que enriquece e potencializa de forma única o seu desenvolvimento.

Entretanto, o processo educativo requer que o(a) professor(a) conheça as necessidades das crianças, valorize seus pré-requisitos e habilidades, para que possa pensar os processos didático-pedagógicos de forma a colaborar com o desenvolvimento dos(as) estudantes. Sendo uma atividade de alta complexidade por ser a linguagem, originada na comunicação da criança com as pessoas do seu meio, que depois convertida em linguagem interna, transforma em função psíquica ao fornecer os meios fundamentais do pensamento (VIGOTSKI, 2010). E a escrita, possui característica ainda mais complexa porque “passa por uma série de estágios específicos antes de atingir um nível adequado de desenvolvimento [...]”, que é a “habilidade em usar um objeto ou signo, marca ou símbolo [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 99). Desse modo, a atividade educativa desempenha função essencial no desenvolvimento de sujeitos leitores/escritores e conscientes de sua história cultural e social, podendo contribuir efetivamente para sua participação em sociedade.

Em suma, a Didática Desenvolvimental oferece muitas contribuições ao trabalho didático-pedagógico da leitura e da escrita, sendo pertinente que o docente conheça as particularidades das crianças, suas subjetividades, para que possa valorizar seus esforços de ler e escrever, interpretar e registrar. E ao fazer provocações para ampliar a criticidade dos(as) alunos(as) constantemente sobre o que leem e escrevem, aguça o senso

argumentativo, criativo e imaginário, e aprimora a capacidade de análise, síntese, compreensão e leitura de textos, em variados contextos em que lhes são apresentados.

Considerações

Este trabalho, que teve como objetivo analisar as contribuições da Didática Desenvolvimental para a aprendizagem da leitura e da escrita, discute algumas questões importantes no campo histórico e cultural. Os resultados visibilizam o sistema educacional brasileiro, no qual o conteúdo instrumental, a aprendizagem mecânica e reduzida à avaliação externa, revelam seus prejuízos para todos(as) envolvidos(as) na educação. Isso acontece, por haver uma supervalorização de conteúdos prontos e engessados, os (as) alunos(as) se tornam passivos e receptivos em uma educação tecnicista, voltada para o mercado.

Estas situações precarizam o trabalho docente, mercantiliza a escola para o domínio dos indicadores de desempenho e decai o trabalho educativo qualitativo. Por essa visão assistencialista e ao mesmo tempo, contraditória, declarada nos documentos de organismos multilaterais e nas políticas educacionais brasileiras, resulta em uma posição estranha, ambígua e restritiva da qualidade da educação. São tantas as contradições que envolvem esse contexto histórico, sociocultural e político, em que a pandemia ampliou seus reflexos, com o cultivo do individualismo, da competição, dentre outras problemáticas, que desfavorecem a formação humana.

Ao contrário dessa perspectiva, a discussão deste trabalho reflete as contribuições da Didática Desenvolvimental de matriz histórico-cultural, com base em uma abordagem educacional que conduz ao desenvolvimento humano e à valorização do processo sociocultural e subjetivo de todos(as) envolvidos(as). E busca visibilizar estudos que ainda são incipientes em nosso país, mas que são de extrema importância para a compreensão do trabalho com uma nova forma de pensar a educação, que é a formação da

Atividade de Estudo nas crianças, a partir dos fundamentos do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. Haja vista que, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita precisa estar articulado ao contexto sociocultural dos(as) alunos(as) e a outras disciplinas, com atividades desafiantes que aguçam a formação do pensamento teórico. Ao favorecer uma aprendizagem significativa e desafiadora, de modo colaborativo, os(as) estudantes terão maior autonomia no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir, e poderão também, conquistar a sua autotransformação pessoal.

Considera-se a necessidade também, da instituição de políticas públicas que reconheçam e valorizam o trabalho dos profissionais da educação, assim como de ações de estudo e pesquisa para rompimento de paradigmas e práticas desvinculadas das necessidades dos(as) estudantes. Dessa forma, as discussões que foram analisadas neste trabalho, nos motivam inclusive a fomentar estudos que indicam o aprofundamento das pesquisas no campo da Didática Desenvolvimental. Em especial, estudos que abordam as controvérsias entre o processo de leitura e escrita no campo teórico e prático; que desvendem as possibilidades e desafios da formação da Atividade de Estudo dos(as) alunos(as) nos anos iniciais do nível fundamental, em relação ao trabalho com a alfabetização e letramento; e que analisem as possibilidades de formação profissional continuada ou permanente, direcionadas ao desenvolvimento humano. Estes desafios nos fazem provocações que permitem considerar a dinâmica dos processos investigativos que nos inquieta e nos move na busca de conhecimentos que contribuam com uma educação voltada para a formação humana.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa*. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 07 mai. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 9.765*, de 11 de abril de 2019, cria o Programa Tempo de Aprender. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização (SEALF). Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DAVIDOV, Vasily V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. (pp. 252-274). In.: DAVIDOV, Vasily V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996, 544 p.

DAVIDOV, Vasily V. Discursos recentes (1997 [1998]). In.: *Congresso Metodológico da Sociedade Internacional de Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade*. Moscou: 22 dez. 1997 [1998]. Disponível em: <http://experiment.lv/rus/biblio/last.htm> Acesso em: 02 ago. 2021.

ELKONIN, Danil B. Estrutura da Atividade de Estudo. (1960 [1989]). In.: *Trabalhos psicológicos selecionados*. Moscou: 1989, p. 265-267. Disponível em: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPr-2851.htm> Acesso em: 01 ago. 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Epistemologia qualitativa e subjetividade*. São Paulo: EDUC-PUC-SP, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

- GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade – Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas (SP): Alínea, 2017a.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.
- LIBÂNIO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.
- LONGAREZI, Andrea M; PUENTES, Roberto V.; *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- LONGAREZI, Andrea. M.; SILVA, Diva S. (Org.). Dossiê: Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v. 2, n. 3, p. 669-697, set./dez. 2018.
- PUENTES, Roberto V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Revista Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 01 mai. 2021.
- PUENTES, Roberto V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação (UFSM)*, v. 44, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37312/html>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro II. Uberlândia. Edufu. 2017c. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_ensino_desenvolvimental_livro_ii_2015_0.pdf Acesso em: 02 ago. 2021.
- LONGAREZI, Andrea L. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal