UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Fernanda Oliveira Brigatto

A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO GUIA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA IDADE ESCOLAR:

sua formação inicial em uma escola pública brasileira.

Araraquara
2025

Fernanda Oliveira Brigatto

A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO GUIA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA IDADE ESCOLAR:

sua formação inicial em uma escola pública brasileira.

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Araraquara

2025

B854

Brigatto, Fernanda Oliveira

A atividade de estudo como guia do desenvolvimento psíquico na idade escolar : sua formação inicial em uma escola pública brasileira / Fernanda Oliveira Brigatto. -- Araraquara, 2025

144 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),

1. atividade de estudo. 2. psicologia histórico-cultural. 3. pedagogia histórico-crítica. 4. desenvolvimento psíquico infantil. 5. ensino

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa contribui para o avanço científico ao articular a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, preenchendo lacunas sobre a mediação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras. Seu impacto potencial abrange a qualificação das práticas docentes e das políticas de formação inicial e continuada de professores, fortalecendo a escola pública como espaço de desenvolvimento humano. Do ponto de vista social e educacional, promove condições para aprendizagens intencionais e humanizadoras, favorecendo a cooperação, o engajamento consciente e a apropriação do conhecimento teórico pelas crianças. No âmbito cultural e internacional, dialoga com tradições teórico-metodológicas internacionais, ampliando possibilidades de inovação didática e de adaptação em diferentes contextos. Assim, a pesquisa reafirma o papel da escola na redução de desigualdades.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research contributes to scientific advancement by articulating Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, addressing gaps regarding pedagogical mediation in the early years of Brazilian public elementary schools. Its potential impact includes the qualification of teaching practices and teacher education policies, strengthening public schools as spaces of human development. From a social and educational perspective, it promotes intentional and humanizing learning, fostering cooperation, conscious engagement, and the appropriation of theoretical knowledge by children. Culturally and internationally, it dialogues with theoretical-methodological traditions abroad, expanding possibilities for didactic innovation and adaptation in different contexts. Thus, the research reaffirms the role of schools in reducing inequalities in the development of society.

Fernanda Oliveira Brigatto

A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO GUIA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA IDADE ESCOLAR:

sua formação inicial em uma escola pública brasileira

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação.

Data da defesa: 20/10/2025

Banca Examinadora:

_____

Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

_____

Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

_____

Profa. Dra. Silvana Galvani Claudino Kamazaki
UNESP - Faculdade de Ciências - Campus Bauru

_____

Profa. Dra. Adriana De Fátima Franco
UEM - Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte da Universidade Estadual de Maringá

_____

Profa. Dra. Raquel Elisabete De Oliveira
Prefeitura do Município de Jundiaí

Dedico este trabalho à todos os estudantes que um dia estiveram sob minha responsabilidade e àqueles que, assim como eu, acreditam que a sala de aula pode ser um espaço potente de transformação.

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa no doutorado tende a ser mais solitário que o processo de mestrado. Entretanto, durante o período do doutorado tiveram inúmeras pessoas que me apoiaram e, de certa forma, contribuíram para que eu não desistisse e nem me sentisse sozinha. Sendo assim, a primeira pessoa que quero agradecer é a Ju. Muito mais que orientadora, a Ju é exemplo. Exemplo de tudo que eu acredito em um processo educativo. A Ju é dedicada, inteligente, doce e assertiva. A Ju conduz o processo de orientação de uma forma que nos ampara e ilumina o caminho que percorremos. Que sorte a minha ter conhecido a Ju em 2015. Que sorte a minha ter a Ju como referência e força inspiradora para a docência.

Agradeço os membros da banca de qualificação: Profa. Dra. Flávia Da Silva Ferreira Asbahr e Profa. Dra. Raquel Elisabete de Oliveira. A Flávia é uma grande referência para mim, desde o período em que conheci a Psicologia Histórico-Cultural, então contar com suas contribuições foi um aprendizado enorme e uma honra. A Raquel está comigo desde o início do doutorado. Dividimos risadas, tempo de estudo, ideias e sonhos. Seu trabalho me inspira e me sinto grata por sua amizade e contribuições ao longo de todo o processo.

Agradeço às professoras que compuseram a banca de defesa: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa, Profa. Dra. Silvana Galvani Claudino Kamasaki, Profa. Dra. Adriana De Fátima Franco e Profa. Dra. Raquel Elisabete De Oliveira por todas as contribuições para a escrita do texto final.

Agradeço às professoras que aceitaram abrir as portas de suas salas de aula para que eu pudesse observar e coletar os dados para essa pesquisa.

Agradeço aos amigos que fiz durante a pós-graduação. Ter pessoas como a Maria Cláudia, a Raquel, a Luara, a Marina, a Amanda, a Jéssica, a Débora, a Kaira e a Mariana para dividir ansiedades e angústias, poder contar com contribuições livres de julgamentos e ser incentivada a continuar fez toda a diferença durante o doutorado.

Agradeço aos meus amigos Clau, Marisa, Elisângela e Jaque pela paciência que tiveram comigo e por entenderem minhas ausências por muitas vezes. Agradeço por estarem presentes sempre que eu precisei e contribuírem para que esse processo fosse mais leve.

Agradeço aos meus queridos amigos da Equipe 12 - Nossa Senhora de Fátima, por demonstrarem apoio e acompanharem o processo desde o início.

Agradeço também por todas as orações que fizeram e por desejarem que tudo corresse bem.

Agradeço ao meu marido, Fábio e aos meus filhos Luis Felipe e Bento por entenderem que, apesar de estar em casa, em muitos momentos não foi possível dar a atenção que mereciam. Agradeço por isso não ter sido um problema na nossa relação familiar e por compreenderem que eu precisava desse tempo para me dedicar ao estudo. Agradeço por permanecerem presentes e me encherem de amor a todo momento.

Agradeço à minha irmã Flávia, que apesar de caçula é meu colo, meu porto seguro, minha base e meu chão. Agradeço ao meu cunhado Bruno por todo o apoio com as ferramentas tecnológicas utilizadas na coleta e transcrição de dados.

Agradeço meus pais, que se privaram de seus estudos para se dedicar ao trabalho na intenção de um futuro melhor para mim e minha irmã. Meu pai nunca soltou minha mão e me acompanhou em todas as etapas escolares, inclusive na primeira aula do mestrado e sem o seu apoio eu não chegaria até aqui. Minha mãe me ensinou sobre bondade, coletivo e luta e agradeço por seu incentivo e torcida em todos os momentos. Agradeço, também, por serem uma rede de apoio tão presente com os meninos, que me permitiu estudar além de trabalhar.

“Assim como é o ensino, será o desenvolvimento da criança. Nem todo ensino necessariamente é positivo e nem sempre conduz ao desenvolvimento, o que implica a necessidade de investigar e organizar o processo de ensino”
(Solovieva; Quintanar, 2021, p. 280, tradução nossa).

RESUMO

Esta pesquisa teórico-prática investigou a atividade de estudo como guia do desenvolvimento psíquico infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública brasileira. O estudo partiu do pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural de que o ensino, quando organizado intencionalmente, constitui-se como fonte para a formação de funções psicológicas superiores, articulando-se à Pedagogia Histórico-Crítica que defende a centralidade do conhecimento teórico na escolarização. O principal objetivo consistiu em analisar ações pedagógicas docentes que contribuem para a formação da atividade de estudo, considerando diferentes anos de escolaridade do ciclo I do Ensino Fundamental. Para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico em bases nacionais (BDTD e CAPES), sistematizando pesquisas que abordam a atividade de estudo no Brasil, ao mesmo tempo em que se evidenciou a escassez de investigações voltadas especificamente à mediação pedagógica em contextos públicos de ensino. A fundamentação teórica incluiu o diálogo com autores clássicos, como Vigotski, Leontiev, Davidov e Repkin, e a análise de contribuições contemporâneas sobre aprendizagem desenvolvimental e atividade orientadora de ensino. A pesquisa em campo ocorreu em turmas do 1º, 3º e 5º ano de uma escola municipal, por meio de observação de aulas e registro de episódios pedagógicos, permitindo identificar diferentes formas de mediação: aquelas voltadas à motivação, à proposição de tarefas de estudo, ao controle e avaliação e à organização coletiva da atividade. Os resultados apontaram que, quando essas dimensões estão presentes, as crianças demonstram maior engajamento consciente, apropriação do conhecimento teórico e cooperação entre pares, evidenciando elementos da formação da atividade de estudo. Em contrapartida, práticas centradas apenas na espontaneidade ou em repetições mecânicas revelaram-se insuficientes para promover o desenvolvimento psíquico. Conclui-se que a atividade de estudo não emerge espontaneamente, mas depende de condições didático-metodológicas específicas, da intencionalidade docente e de políticas de formação inicial e continuada de professores. A pesquisa contribui ao preencher lacuna identificada na literatura nacional, ao evidenciar o papel da escola pública como espaço potente de desenvolvimento humano e ao reafirmar a necessidade de práticas pedagógicas orientadas por fundamentos histórico-cultural e histórico-crítico para a consolidação da atividade de estudo como eixo estruturante da escolarização.

Palavras-chave: atividade de estudo; psicologia histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica; desenvolvimento psíquico infantil; ensino fundamental I.

ABSTRACT

This theoretical-practical research investigated the study activity as a guiding element of children's psychic development during the early years of elementary education in a Brazilian public school. Grounded in Historical-Cultural Psychology, which conceives teaching as a central source for the formation of higher psychological functions, and in Historical-Critical Pedagogy, which emphasizes the centrality of theoretical knowledge in schooling, the research aimed to analyze to what extent teachers' pedagogical actions contribute to the formation of study activity across different stages of Cycle I of Elementary Education. A bibliographic review was conducted in national databases (BDTD and CAPES), systematizing studies on study activity in Brazil while highlighting the scarcity of research focused on pedagogical mediation in public education contexts. The theoretical framework included classical authors such as Vigotski, Leontiev, Davidov, and Repkin, as well as contemporary contributions on developmental learning and teaching-guiding activity. The empirical research was carried out in 1st, 3rd, and 5th grade classes of a municipal public school, through classroom observations and the recording of pedagogical episodes, which enabled the identification of different forms of mediation: those addressing motivation, the design of study tasks, actions of control and evaluation, and the collective organization of study activity. Findings showed that, when these dimensions are present, children demonstrate greater conscious engagement, appropriation of theoretical knowledge, and peer cooperation, revealing elements of the formation of study activity. Conversely, practices restricted to spontaneity or mechanical repetition proved insufficient to promote psychic development. The thesis concludes that study activity does not emerge spontaneously; rather, it depends on specific didactic-methodological conditions, teachers' intentionality, and policies for both initial and continuing teacher education. The research contributes to filling an identified gap in Brazilian literature, evidences the potential of public schools as spaces for human development, and reaffirms the need for pedagogical practices grounded in Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy to consolidate study activity as a structuring axis of schooling.

Keywords: study activity; historical-cultural psychology; historical-critical pedagogy; child development; cycle I of elementary education.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO.....15
2 A ATIVIDADE DE ESTUDO EM PESQUISAS BRASILEIRAS.....20
3 A ATIVIDADE DE ESTUDO SEGUNDO A ESCOLA DE VIGOTSKI: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E CONCEITOS FUNDAMENTAIS 33
4 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....46
4.1.1 Caracterização da escola.....49
4.1.2 Política Educacional do Município.....52
4.1.3 Caracterização das turmas 54
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....59
5.2.1 Descrição dos dados da turma de 1º ano 61
5.2.1.2 EPISÓDIO 1 - Segunda-feira (11/09/2023), período da manhã, início da aula. 64
5.2.1.3 EPISÓDIO 2 - Terça-feira (12/09/2023), período da manhã, início da aula. 77
5.2.1.4 Análise dos episódios do 1º ano de escolaridade 81
5.2.2 Descrição dos dados da turma do 3º ano 84
5.2.2.1 EPISÓDIO 3 - Terça-feira (12/09/2023), período da tarde, após o recreio. 86
5.2.2.2 EPISÓDIO 4 - Quarta-feira (13/09/2023), período da tarde, início da aula. 92
5.2.2.3 Análise dos episódios do 3º ano de escolaridade 108
5.2.3 Descrição dos dados da turma do 5º ano 111
5.2.3.1 EPISÓDIO 5 - Segunda-feira (04/09/2023), período da manhã, início da aula. 113
5.2.3.2 EPISÓDIO 6 - Terça-feira (05/09/2023), período da manhã, início da aula. 114
5.2.3.3 EPISÓDIO 7 - Quarta-feira (06/09/2023), período da manhã, após o recreio. 125
5.2.3.4 Análise dos episódios do 5º ano 127

6 DISCUSSÃO 132
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 137
REFERÊNCIAS 140

1 APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

A graduação em pedagogia não foi escolhida por mim de forma consciente. Para além da dificuldade de se ter de escolher uma futura carreira e profissão aos 17 anos de idade, a minha vida pessoal no momento dessa escolha era de extrema confusão emocional. Quando vim a me deparar com um grupo de aproximadamente 20 crianças em uma sala de aula após realizar a graduação em pedagogia em um instituto particular de minha cidade natal, me senti insegura sem saber exatamente o que deveria fazer. Para minha sorte (sim, foi pura sorte…), os estudantes da minha classe se afeiçoaram a mim e estabeleci com eles um vínculo afetivo. Os responsáveis por eles também confiaram em mim e em meu trabalho e não notaram minha insegurança. Cabe ressaltar que esse meu primeiro trabalho foi no colégio privado e católico que estudei a vida toda, da educação infantil ao ensino médio. E até hoje me pego refletindo se conseguiria o emprego caso não tivesse sido aluna por tantos anos. Guardo na memória – e em um porta-retratos – com muito carinho minha primeira sala de aula, e gosto de saber que muitos, hoje já adultos, possuem profissões das quais se orgulham. Essa sala de aula me ensinou a ser professora e, por eles, decidi não parar de estudar e me dedicar a essa função. Mas até o momento eu conhecia somente o ensino privado e uma comunidade com a qual tive contato desde a infância.

Num momento posterior, fui trabalhar em outro colégio da rede particular. Outro colégio privado, mas de outra dimensão e com outras realidades. Foi lá que decidi me arriscar e prestar um processo seletivo para trabalhar em escolas públicas municipais. Fiz a prova sem a menor pretensão de conseguir as aulas, mas para minha surpresa fiquei bem colocada e pude escolher a escola em que trabalharia.

A escola escolhida foi de uma região de alta vulnerabilidade social da cidade, mas a indiquei pelo fato de a diretora ter sido minha professora na faculdade e descrever toda a luta da comunidade e da escola. O ano era 2008 e foi transformador em minha carreira. Eu decidi que não mais sairia da escola pública por ter vivenciado a escola pública como uma potente ferramenta de transformação. Em 2010 consegui passar no concurso público municipal e me efetivei como professora de ensino fundamental I. E cumpri o prometido para mim mesma e em pensamento para minha primeira sala de aula: não parei de estudar e me dedicar à área da educação.

Atuei na gestão escolar, como professora coordenadora, trabalhei com formação de professores de educação infantil na secretaria municipal de educação,

contexto em que foi gestado o motivo pela minha busca pelo mestrado. Nele investiguei as possibilidades de intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar.

A problemática da dissertação focalizou o trabalho pedagógico na educação infantil, de modo a contribuir para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem infantil no contexto da brincadeira de papéis a partir da mediação do professor como condição para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, abordando as possibilidades de intervenção pedagógica na brincadeira protagonizada infantil que potencializem o caráter formativo desta atividade – o que implicou o desafio de não romper a esfera lúdica.

Investigar a qualidade da intervenção pedagógica na brincadeira de papéis possibilitou a compreensão de que a organização da brincadeira, tendo como ponto de partida a ação intencional docente, se complexifica a tal ponto que as crianças tenham condições de captar com maior riqueza de detalhes as funções sociais de cada papel dentro do sistema de relações sociais. Contudo, até alcançar o patamar da brincadeira de papéis como atividade-guia, a criança percorre um longo caminho.

A criança em idade pré-escolar apresenta, como consequência de períodos anteriores, o domínio de capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais e busca autonomia, uma vez que manifesta uma percepção de si e de seu entorno mais acurada. Sob estas condições, ela domina uma nova gama de ações e passa, então, a manifestar uma tendência de participar ativamente da vida e das atividades dos adultos e compreender as relações sociais presentes no sistema de relações. São esses motivos que estão na gênese da brincadeira de papéis, atividade-guia da idade pré-escolar.

No período pré-escolar, a criança ainda não possui a capacidade de compreender plenamente o mundo que se descortina a sua volta, entretanto, com a mediação de um adulto, no caso da educação escolar, o(a) professor(a), ela conseguirá fazer análises, sínteses e generalizações primárias, identificando e destacando as principais propriedades dos fenômenos ao seu redor. Em outros termos, existem infinitas possibilidades para que o motivo gerador da atividade-guia do estudante pré-escolar seja desenvolvida e produzida no estudante, a fim que a realidade objetiva comece a ser desvelada para a criança.

Um aspecto relevante, apontado por Duarte (2016, p. 104) é a unidade dialética conteúdo-forma, ou seja, “para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele

se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, mas essa plena explicitação significa também transformação do conteúdo". Isso posto, o desafio central da profissão docente será pensar em encaminhamentos metodológicos, considerando as especificidades de cada faixa etária, ou seja, identificar quais os meios (formas) para se trabalhar os conteúdos com a criança em cada período do seu desenvolvimento.

O desafio de intervir na brincadeira de papéis sem romper a esfera lúdica foi abordado por mim (Brigatto, 2018) na dissertação de mestrado. Foi revelado durante a pesquisa que a intervenção da professora não interrompeu ou ameaçou o plano lúdico e que a interação com a pesquisadora-professora, como agente externa apoiadora da brincadeira, ocorreu em muitos momentos por iniciativa das próprias crianças. Constatou-se que sem a intervenção pedagógica adequada corre-se o risco de a brincadeira manter-se empobrecida no que diz respeito ao seu conteúdo, limitando seu potencial como atividade desenvolvente do psiquismo. Em outras palavras, quando não há intervenção do(a) professor(a) a criança fica refém da espontaneidade, daquilo que já tem contato em sua vida cotidiana.

Durante o processo de mestrado nasceu meu primeiro filho e isso reafirmou a escolha que fiz em 2010, de permanecer, lutar e ocupar o espaço da escola pública.

No início do ano de 2020, retomei a função de coordenadora pedagógica em uma escola rural da rede pública de ensino, que dirigiu meu olhar para o *continuum* entre os segmentos de educação infantil e ensino fundamental, pois a unidade escolar atende à crianças de 3 a 10 anos e 11 meses. Revelou-se, então, a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa que contribuísse para estes segmentos de ensino a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural através da leitura de pesquisadores contemporâneos nessa temática.

Assim sendo, com o estofo dos estudos realizados ao longo do mestrado e da trajetória profissional, esta pesquisa de doutoramento começou a ser organizada a partir de dúvidas e interrogações sobre docência e prática pedagógica, especialmente no que se refere ao lugar que a atividade de estudo ocupa em contexto escolar e de que maneira ela emerge e se desenvolve. Desta forma, a necessidade de estudo para o doutorado foi gerada em minha atividade profissional.

Em outubro de 2023, mais precisamente no dia 31, nasceu meu segundo filho. Considerando a importância da relação entre mãe e filho e conhecendo a necessidade do estabelecimento de uma comunicação emocional e afetiva na primeira infância, fiz

a opção de retornar à minha base, a sala de aula, para trabalhar somente no período da manhã e ficar com meus filhos no período oposto ao trabalho. Entendo que isso é um privilégio e só se faz possível devido a uma extensa e presente rede de apoio e não quero com isso gerar gatilhos em tantas mães da classe trabalhadora que não podem se dar ao direito de fazer essa escolha. Trago essa informação com o objetivo de ilustrar que meu retorno para a sala de aula contribuirá para a pesquisa, pois atuei como professora de um 3º ano de escolaridade, último ano do primeiro ciclo do fundamental I.

A organização do Ensino Fundamental em ciclos é respaldada pela Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Artigos 23 e 32 que discorrem sobre a estruturação do ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e/ou grupos não-seriados de acordo com a demanda do processo de ensino-aprendizagem. Indica, também, que o ensino fundamental com duração de 9 anos pode se desdobrar em ciclos.

O município em que atuo é, igualmente, o município em que a pesquisa foi realizada. A definição da estrutura do ensino fundamental coube ao Conselho Municipal de Educação que deliberou o atendimento dos estudantes na faixa etária de 6 a 10 anos e 11 meses com a seguinte organização: 1º ciclo, com duração de 3 anos (1º ao 3º ano) e 2º ciclo, com duração de dois anos (4º e 5º ano).

Este texto, apresentado para o exame de defesa da tese de doutoramento em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), apresenta-se com a estrutura de capítulos, visando detalhar o processo de pesquisa. A tese desenvolve diálogos entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no que diz respeito ao desenvolvimento da atividade de estudo e terá como cenário três turmas de uma escola pública de uma cidade de médio porte do estado de São Paulo.

A descrição da realidade observada e analisada no texto contribui para a discussão de temas como a organização do ensino, as ações pedagógicas e o papel diretivo do(a) professor(a); assuntos relevantes para a docência.

A pesquisa debruça-se sobre a formação da atividade de estudo como atividade-guia do período escolar do desenvolvimento infantil sob as condições de uma escola pública brasileira. Nosso esforço investigativo é o de analisar as ações pedagógicas promotoras da atividade do estudo. Para tanto, colocaremos ao longo do texto os seguintes questionamentos, considerando a atividade de estudo a partir da teoria histórico-cultural: Em que medida as ações pedagógicas da professora

contribuem para o desenvolvimento da atividade de estudo? Quais diferenças na mediação pedagógica podem ser observadas no início, meio e final do ciclo I do Ensino Fundamental? Tais questionamentos se desdobrarão em alguns indagamentos específicos, a saber: A professora realiza ações pedagógicas que incidem sobre a esfera motivacional da atividade de estudo? Em seu planejamento de trabalho, a professora elabora e propõe tarefas de estudo? A professora organiza ações pedagógicas considerando ações de controle e de avaliação para os estudantes? Quais ações da professora criam condições para o desenvolvimento da atividade de estudo no coletivo da classe nos diferentes momentos observados, colaborando para a tomada de consciência, pelas crianças, de que dependem da ação umas das outras para atingir a resolução da tarefa proposta? Buscaremos responder aos questionamentos ao longo da tese, articulando a prática observada com a teoria encontrada na literatura em função do objetivo geral da pesquisa, qual seja: analisar a mediação pedagógica no processo de formação da atividade de estudo de alunos do Ensino Fundamental I em uma escola pública brasileira, caracterizando as ações pedagógicas da professora em turmas de 1º, 3º e 5º ano à luz da concepção histórico-cultural da atividade de estudo. Nessa perspectiva, buscaremos identificar as diferenças na mediação pedagógica no início, meio e final do ciclo I do Ensino Fundamental, caracterizando-a nos âmbitos da esfera motivacional, tarefa de estudo, ações de avaliação e controle e organização coletiva da atividade de estudo, cotejando as ações observadas e ações possíveis à luz da teoria.

Desta forma, o texto será apresentado na estrutura de capítulos, os quais serão brevemente explanados aqui na introdução (primeiro capítulo). O segundo capítulo localizará a atividade de estudo em pesquisas brasileiras; o terceiro capítulo discorrerá sobre a atividade de estudo segundo a escola de Vigotski, indicando seu contexto histórico-social e conceitos fundamentais, bem como sua estrutura, organização e possibilidade de desenvolvimento na escola pública brasileira. O quarto capítulo apresentará o desenho metodológico da pesquisa e o quinto capítulo trará a transcrição e análise dos dados coletados. Encaminhando para a finalização da tese, o sexto capítulo trará a discussão e o sétimo capítulo indicará a conclusão. Em sequência serão apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração desta pesquisa.

2 A ATIVIDADE DE ESTUDO EM PESQUISAS BRASILEIRAS

No intento de aproximarmo-nos do objeto de pesquisa, especialmente no que se refere às produções acerca da atividade de estudo nas universidades brasileiras, optamos por realizar um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas desenvolvidas nos últimos anos no cenário nacional. Desta forma, utilizamos dois bancos de dados, quais sejam: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sobre os bancos de dados utilizados, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) é responsável por manter a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra diversos sistemas de informação sobre teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A referida Biblioteca Digital estabelece parceria com várias instituições brasileiras de ensino e pesquisa, viabilizando que a comunidade acadêmica brasileira publique e difunda suas teses e dissertações. Por outro lado, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES atua de forma semelhante à BDTD, disponibilizando um catálogo de teses e dissertações defendidas nos programas brasileiros de pós-graduação para os pesquisadores e público em geral.

O critério de seleção para essas duas plataformas ocorreu devido à relevância que esses sistemas operacionais possuem no meio acadêmico. O descritor utilizado como palavra-chave para a pesquisa foi *atividade de estudo* e sua busca se deu através da análise dos títulos das pesquisas que apresentavam o descritor selecionado[1]. Sobre o recorte de tempo, não delimitamos período com a intenção de abranger o maior número de pesquisas sobre a atividade de estudo.

Apresentaremos assim, de forma a sistematizar o levantamento bibliográfico realizado, três quadros explicativos. O primeiro indicará as pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o segundo quadro anunciará estudos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o terceiro abarcará a síntese com as principais informações das pesquisas encontradas.

---

[1] Neste momento não consideramos utilizar como palavra-chave *ensino fundamental* para verificarmos pesquisas que contemplassem a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I.

Para compor o primeiro quadro, partindo da palavra-chave, foi possível encontrar 4 produções entre mestrado e doutorado na área de concentração “educação escolar". Somando esses resultados ao levantamento na área de concentração “psicologia” e a filtragem com base nos programas de pós-graduação em educação e em psicologia, obtivemos 552 produções, entre teses e dissertações. A partir da leitura do título e do resumo, considerando o objeto e objetivos da nossa pesquisa, selecionamos as sete obras contidas no quadro 1.

Quadro 1 - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

	Título	**Informações**	**Autor e Orientador**	**PPG**
1	A objetivação da pedagogia histórico-crítica na atividade de ensino do professor: Contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental	Tipo: tese	Vicentini, D.	Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação
		Ano de publicação: 2023	Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros	
2	A linguagem musical no desenvolvimento do psiquismo humano: A atividade de estudo no ensino de piano	Tipo: dissertação	Neto, E. De C.	Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação
		Ano de publicação: 2022	Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco	
3	Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural	Tipo: dissertação	Mendonça, A. B. J.	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá
		Ano de publicação: 2019	Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo	
4	Periodização do Desenvolvimento Humano: Atividade de estudo e sua contribuição para o Ensino Fundamental de nove anos	Tipo: dissertação	Faria, K. T.	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá
		Ano de publicação: 2014	Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo	
5	A apropriação da escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico	Tipo: dissertação	Ynoue, A. H.	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá
		Ano de publicação: 2014	Profa. Dra. Adriana De Fátima Franco	

6	A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a atividade principal em questão	Tipo: dissertação	Martins, J. C.	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá
		Ano de publicação: 2013	Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci	
7	Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural	Tipo: tese	Asbahr, F. da S. F.	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).
		Ano de publicação: 2011	Profa. Dra. Marilene Proença Rebello De Souza	

Fonte: Elaborado pela autora.

A constituição do quadro 2 com os estudos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir da palavra-chave anteriormente mencionada, foi possível encontrar 658 produções entre dissertações e teses. O primeiro processo de filtragem foi realizado a partir da inclusão das áreas de concentração (educação e psicologia), que resultou em 29 trabalhos entre teses e dissertações. Em seguida, o próximo processo de filtragem foi a análise do título e do resumo. Cabe destacar que quando o trabalho indicava os descritores isolados, ou somente estudo ou somente atividade, ao ler o resumo, foi possível constatar que não havia relação com a teoria da atividade de estudo. Sendo assim, os trabalhos que continham a configuração das palavras-chave desta maneira foram excluídos do quadro. Desta forma, permaneceram treze pesquisas as quais encontram-se no quadro 2.

Quadro 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

	Título	**Informações**	**Autor e Orientador**	**PPG**
1	A formação de leitores e autores por meio da atividade de estudo: o trabalho com o gênero fábula nos anos iniciais do ensino fundamental	Tipo: dissertação	Ferreira, R. C. G.	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina – UEL
		Ano de publicação: 2024	Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco	
2	“Obutchénie” na perspectiva desenvolvimental:	Tipo: dissertação	Lima, J. De A.	Programa de Pós-

	sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana	Ano de publicação: 2023	Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes	graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia
3	A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do ensino fundamental	Tipo: dissertação	Prudente, C. R. C.	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia
		Ano de publicação: 2023	Profa. Dra. Camila Turati Pessoa	
4	A objetivação da pedagogia histórico-crítica na atividade de ensino do professor : contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental	Tipo: tese	Vicentini, D.	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina – UEL
		Ano de publicação: 2023	Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros	
5	Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche	Tipo: tese	Akuri, J. G. M.	Faculdade de filosofia e ciências - Unesp, campus Marília
		Ano de publicação: 2022	Profa. Dra. Elieuza Aparecida De Lima	
6	A formação inicial de professoras e professores para a educação infantil e as contribuições da teoria histórico-cultural e da atividade de estudo	Tipo: tese	Gazoli, M.	Faculdade de filosofia e ciências - Unesp, campus Marília
		Ano de publicação: 2022	Profa. Dra. Elieuza Aparecida De Lima	
7	O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo	Tipo: tese	Kohle, E. C.	Faculdade de filosofia e ciências - Unesp, campus Marília
		Ano de publicação: 2022	Profa. Dra. Stela Miller	
8	Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin	Tipo: dissertação	Amorim, P. A. P.	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia
		Ano de publicação: 2020	Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes	
9	Aprendizagem Desenvolvimental: Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov	Tipo: dissertação	Cardoso, C. G. C.	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia
		Ano de publicação: 2020	Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes	
10	Atividade de estudo como meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento	Tipo: tese	Clarindo, C. B. da S.	Faculdade de filosofia e ciências - Unesp, campus Marília
		Ano de publicação: 2020	Profa. Dra. Stela Miller	

11	Estudantes com baixo desempenho acadêmico: proposta de intervenção a partir da psicologia histórico-cultural	Tipo: dissertação	Schwarz, J. C.	Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná
		Ano de publicação: 2020	Profa, Dra. Denise De Camargo	
12	Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental	Tipo: tese	Lima, V. G. de	Faculdade de filosofia e ciências - Unesp, campus Marília
		Ano de publicação: 2019	Profa. Dra. Suely Amaral Mello	
13	Periodização do desenvolvimento humano: atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos	Tipo: dissertação	Faria, K. T.	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá
		Ano de publicação: 2014	Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo	

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as teses e dissertações encontradas no cenário nacional, realizaremos uma organização em formato de quadro síntese, que indicam algumas informações relevantes para a elaboração desta tese, bem como para o conhecimento de pesquisas que estudem a teoria da atividade de estudo no intuito de mapeá-la em programas de pós graduação no Brasil (Londrina-PR, Curitiba-PR, Maringá-PR, Uberlândia-MG, Marília-SP e São Paulo-SP)

Quadro 3 - Síntese das teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES e da BDTD

Título	**Autor**	**Ano de publicação**	**Objetivo**	**Principal referência teórica**	**Tipo de pesquisa**	**Conclusões**
A formação de leitores e autores por meio da atividade de estudo: O trabalho com o gênero fábula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Rafaela Carolina Garcia Ferreira	2024	Compreender como a Atividade de Estudo com o gênero fábula contribui para a formação de leitores e autores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórico-prática** (A pesquisadora conduziu uma Atividade de Estudo estruturada em seis ações, voltadas à apropriação do gênero fábula com	O ensino com base na Atividade de Estudo mostrou-se eficaz para promover leitura e escrita com sentido, superando práticas hegemônicas.

					30 crianças do 3º ano do ensino fundamental)	
“Obutchénie” na perspectiva desenvolvimental: sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana	Juliana de Assis Lima	2023	Analisar a conceitualização atribuída ao termo russo *obutchénie* no interior da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental no contexto soviético, bem como sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórica**	O termo *obutchénie* foi traduzido de formas variadas e conflituosas na literatura latino-americana; a expressão “aprendizagem desenvolvimental colaborativa” foi proposta como a mais precisa e coerente; a apropriação do conceito *obutchénie* no Brasil ainda é incipiente e fragmentada.
A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Caroline Reis Costa Prudente	2023	Investigar como a literatura pode contribuir para a formação de sentidos pessoais para crianças ingressantes no Ensino Fundamental em processo de alfabetização.	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórica**	Literatura como promotora de desenvolvimento humano, sentido pessoal e significado social na aprendizagem, Crítica a métodos tradicionais de alfabetização, proposição de princípios para um trabalho literário que considere a formação integral da criança e contribua para o processo de alfabetização com sentido pessoal.

A objetivação da pedagogia histórico-crítica na atividade de ensino do professor: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental	Dayanne Vicentini	2023	Compreender como o professor pode aplicar a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática.	Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica	**Pesquisa teórico-prática:** Observações e análises de planejamentos (atuação da pesquisadora junto à docentes do ensino fundamental).	A formação teórica docente é essencial para promover ensino intencional e significativo, com foco no desenvolvimento das crianças.
A linguagem musical no desenvolvimento do psiquismo humano: a atividade de estudo no ensino de piano	Edgar de Campos Neto	2022	Compreender as contribuições da música como linguagem na mediação da cultura para o desenvolvimento do psiquismo humano, por meio do ensino de piano.	Psicologia Histórico-Cultural	**Pesquisa teórico-prática:** Estudo de caso com um aluno (8 anos de idade) no Conservatório Musical de Londrina.	A linguagem musical, mediada por uma atividade de estudo bem estruturada, favorece o desenvolvimento psíquico, ativando atenção, memória e pensamento teórico.
Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche	Juliana Guimarães Marcelino Akuri	2022	Analisar a proposição, a efetivação e as implicações de um processo formativo estruturado a partir das ações que compõem a Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento do pensamento teórico das professoras atuantes em uma creche municipal, visando à organização de uma proposta educativa intencionalmente dirigida à plenitude da formação humana das crianças desde bebês	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórico-prática**: desenvolvimento e acompanhamento de um processo formativo com 3 professoras atuantes em uma creche municipal do interior do estado de São Paulo.	A Atividade de Estudo é um meio potente de formação teórica de professores, a formação teórica transforma qualitativamente a consciência docente, é possível organizar um currículo humanizador desde a creche
A formação	Monalisa	2022	Compreender	Psicologia	Pesquisa	Contribui para uma

inicial de professoras e professores para a Educação Infantil e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade de Estudo	Gazoli		quais as contribuições da "atividade profissional/de estudo" à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.	Histórico-Cultural	**teórica**	proposta de formação docente crítica, intencional e teórica, pautada na Teoria Histórico-Cultural, destacando a centralidade da "atividade profissional/de estudo" como meio de consolidar a unidade entre teoria e prática na formação inicial
O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo	Érika Christina Kohle	2022	Compreender a possibilidade de criar condições para que as crianças desenvolvam capacidades autorais de criação de enunciados por meio da atividade de estudo	Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica	Pesquisa **teórico-prática**: grupo de crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, participantes de um projeto de reforço escolar em uma escola estadual	Comprova que, ao se apropriar do conceito de gênero do enunciado em situações de criação verbal com função social, as crianças se motivam a escrever, desenvolvem autoria e passam a compreender o sentido social da escrita.
Teoria da Atividade de Estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin	Paula Alves Prudente Amorim	2020	Investigar as possíveis contribuições teórico-metodológicas de V. V. Repkin para a teoria da Atividade de Estudo e seus reflexos na teoria da aprendizagem desenvolvimental, inserindo Repkin como uma referência importante no sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórica**	A principal contribuição é a sistematização e interpretação das ideias de Repkin, destacando seus aportes conceituais à Teoria da Atividade de Estudo, como a estrutura, o conteúdo, o objetivo e a concepção de sujeito dessa atividade.
Aprendizagem Desenvolvimental: atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov	Cecília Garcia Coelho Cardoso	2020	Abordar o nível de desenvolvimento teórico e metodológico que o	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórica**	Contribuição para a Didática Desenvolvimental, com potencial para influenciar práticas pedagógicas no

			pensamento e a obra de V. V. Davidov experimentaram em relação à concepção de sujeito e ao modo como sua compreensão influenciou na elaboração do conceito, do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo.			Brasil voltadas à formação do pensamento teórico dos estudantes.
A Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento	Cleber Barbosa da Silva Clarindo	2020	Compreender como as capacidades psíquicas das crianças em idade escolar — análise, reflexão e planificação mental — se organizam e se desenvolvem no processo da Atividade de Estudo, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural.	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórica**	Reafirmação da educação desenvolvimental como proposta que transforma qualitativamente as capacidades humanas, com ênfase no pensamento teórico como forma superior de relação com a realidade.
Estudantes com Baixo Desempenho Acadêmico: Proposta de Intervenção a partir da Psicologia Histórico-Cultural	Juliana Corrêa Schwarz	2020	Propor um modelo de intervenção em grupo para estudantes com baixo desempenho acadêmico.	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórico-prática**: participantes com idade entre 19 e 26 anos (Questionário sociodemográfico, entrevistas semiestruturadas, complemento de frases (sobre autoconceito), grupo de apoio social - intervenção - e contrato pessoal)	Proposição de um modelo de intervenção em grupo de apoio social fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, especificamente na Teoria da Atividade Reflexiva, voltado para estudantes com baixo desempenho acadêmico.

Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural	Ana Bárbara Joaquim Mendonça	2019	Discutir o conceito de atividade de estudo como atividade principal e seu papel no desenvolvimento humano.	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórica.**	A atividade de estudo promove a humanização quando é significativa e mediada socialmente, favorecendo apropriação de conhecimentos.
Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no Ensino Fundamental	Vanilda Gonçalves de Lima	2019	Analisar e compreender a contribuição do início do desenvolvimento da atividade de estudo como estratégia pedagógica essencial ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórico-prática**: experimento formativo de 3 anos consecutivos com a mesma turma (1º ao 3º ano do ensino fundamental)	Demonstrar que a atividade de estudo — especialmente por meio da produção coletiva de jornais — é uma estratégia pedagógica eficaz para promover a apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças.
Periodização do desenvolvimento humano: atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos	Kárilinny Teixeira Faria	2014	Analisar como a atividade de estudo se configura como atividade principal no novo modelo de Ensino Fundamental.	Psicologia Histórico-Cultural.	Pesquisa **teórico-prática:** Observações em uma escola pública e uma privada, entrevistas com professoras de 1º ano.	Há desconhecimento sobre os objetivos da atividade de estudo nos anos iniciais; a formação docente é decisiva para a qualidade da educação.
A apropriação da escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico	Aline Hikari Ynoue	2014	Investigar a relação entre apropriação da escrita e desenvolvimento do pensamento teórico.	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórico-prática:** Observação em uma turma de 2º ano.	A escrita é ferramenta central na formação da consciência e do pensamento teórico, especialmente quando mediada de forma crítica.
A transição do aluno da Educação Infantil para o	Josy Cristine Martins	2013	Analisar se há preparação para que a atividade de estudo se	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórico-prática:** Observaçõe	Falta articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental,

Ensino Fundamental: a atividade principal em questão			constitua como principal no início do Ensino Fundamental.		s em escolas (3 turmas de 1º ano, duas de escolas públicas e uma de escola privada) e entrevistas com crianças e pais.	comprometendo a formação da atividade de estudo como guia do desenvolvimento.
“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural	Flávia da Silva Ferreira Asbahr	2011	Investigar como os estudantes atribuem sentido pessoal à atividade de estudo.	Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa **teórico-prática:** Observação, grupos focais e entrevistas (estudantes do 5º ano de escolaridade).	A aprendizagem só se concretiza quando os alunos encontram sentido pessoal; caso contrário, o conhecimento torna-se mecânico e esvaziado.

Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento bibliográfico referente ao objeto desta pesquisa indica que, embora estudos foram e estão sendo realizados para analisar a atividade de estudo, a partir da Teoria Histórico-Cultural em escolas brasileiras, não foram encontradas pesquisas que buscam evidenciar o processo de intervenção docente em tal atividade, de forma que destaque elementos que despontam ao longo do ensino fundamental, o que representa uma lacuna de pesquisa e justifica o desenvolvimento de nosso trabalho investigativo.

Os estudos identificados no quadro podem ser organizados em tipos de pesquisa predominantemente teórica e teórico-prática, com forte base na Psicologia Histórico-Cultural e, em alguns casos, na Pedagogia Histórico-Crítica. Os trabalhos teóricos buscam sistematizar conceitos fundamentais, como *atividade de estudo* e *aprendizagem desenvolvimental*, enquanto os estudos teórico-práticos aplicam esses referenciais em contextos concretos: ensino de fábulas, apropriação da escrita, uso da linguagem musical, transição entre etapas da escolaridade, formação docente e intervenção com alunos de baixo desempenho. A ênfase está na análise crítica da prática pedagógica e no papel transformador da atividade de estudo.

Os temas centrais das pesquisas abordam a formação de leitores, escritores e

autores, a construção de sentidos pessoais na aprendizagem, a importância da linguagem (literária, musical, escrita) no desenvolvimento psíquico, a relação entre educação infantil e ensino fundamental, bem como o papel da formação teórica de professores para práticas pedagógicas mais intencionais. Há também um núcleo de estudos voltado à sistematização conceitual, com destaque para as contribuições de autores como Davidov, Repkin e Elkonin, além da discussão sobre o conceito de *obutchénie*. A aprendizagem desenvolvimental é abordada tanto em sua dimensão conceitual quanto em sua operacionalização pedagógica.

Entre os principais aspectos, destacam-se: 1. a centralidade da atividade de estudo como promotora do pensamento teórico, do desenvolvimento da consciência e da autoria; 2. a importância da formação docente e da intencionalidade pedagógica para a efetivação de práticas humanizadoras; 3. a necessidade de articular sentido pessoal e relevância social no ensino; e 4. a constatação de lacunas estruturais, como a frágil transição entre educação infantil e ensino fundamental e a recepção ainda incipiente de conceitos teóricos no contexto latino-americano. Os resultados sugerem que, quando bem orientadas, as práticas baseadas na atividade de estudo promovem transformações significativas no desenvolvimento de estudantes e professores.

A partir do que foi encontrado na literatura, torna-se viável considerar algumas possibilidades de pesquisa envolvendo o objeto *atividade de estudo,* tais como estudos que aprofundem de forma longitudinal sobre os impactos de intervenções pedagógicas baseadas nesta teoria, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Não foi possível encontrar nos buscadores utilizados pesquisas voltadas à formação continuada de professores, bem como análises mais amplas sobre como a atividade de estudo pode ser adaptada para contextos de vulnerabilidade social ou inclusão.

Sendo assim, o exame da literatura em consonância com minha experiência e trajetória como profissional da educação sugerem que as condições reais e concretas da educação pública brasileira impõem limites e obstáculos à consolidação da atividade de estudo como atividade-guia do período escolar. Isto posto, a tese em questão justifica-se pelo avanço do escopo teórico no que diz respeito a uma possibilidade de destacar alguns elementos da atividade de estudo presentes no 1º, 3º e 5º ano de escolaridade. Justifica-se, também, por analisar episódios de aulas e indicar ações docentes que contribuam para o desenvolvimento da atividade de estudo.

Em síntese, a literatura analisada evidencia o potencial transformador da atividade de estudo como eixo estruturante de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral do sujeito, articulando teoria e prática na formação de estudantes e professores. Os estudos convergem na defesa de uma educação intencional, humanizadora e mediada por instrumentos culturais, destacando a centralidade do pensamento teórico, da autoria e do sentido pessoal na aprendizagem. Ao mesmo tempo, revelam desafios importantes, como a formação docente para atuação crítica, a articulação entre etapas da educação básica e a necessidade de consolidação conceitual no contexto latino-americano. Essas lacunas reforçam a relevância de novos esforços investigativos voltados à ampliação e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

3 A ATIVIDADE DE ESTUDO SEGUNDO A ESCOLA DE VIGOTSKI: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Dentre muitas temáticas que foram objeto de investigação dos pesquisadores da Escola de Vigotski como parte do projeto de edificação de uma psicologia concreta que pudesse subsidiar transformações na prática social, destaca-se a atividade de estudo. Em nossa avaliação, a teoria da atividade de estudo constitui um dos aportes teóricos mais relevantes da Psicologia Histórico-Cultural aplicada à educação escolar. Sua formulação emerge das condições históricas de desenvolvimento da escola e da produção científica soviética da segunda metade do século XX. O referencial de autores como Vigotski, Leontiev e, sobretudo, Davidov, contribuiu para compreender a relação entre ensino e desenvolvimento, deslocando a concepção de aprendizagem da mera transmissão de informações para a formação de modos de ação intelectual.

O contexto histórico em que se consolida essa teoria é marcado pela ampliação da escolarização em massa, exigindo da escola uma função social mais complexa: formar sujeitos capazes de pensar teoricamente e agir de modo consciente na realidade (Davidov, 1982). Trata-se, portanto, de um processo histórico e cultural que não se reduz a práticas individuais, mas que expressa uma mediação coletiva e social.

No processo de constituição de uma nova sociedade que se desejava implementar e que fazia parte de um projeto de transformação social marcada pelo ideal socialista, a velha educação — centrada na memorização, na transmissão mecânica de informações e na manutenção da ordem social existente — mostrava-se insuficiente. Era necessário repensar radicalmente a forma de escolarização das novas gerações (Davidov, 1982). Nesse contexto, a questão que emergia era: como organizar a educação para que ela formasse indivíduos capazes de pensar teoricamente, agir de forma consciente de modo a participar ativamente da transformação social?

A resposta a essa problemática se engendra no interior da Psicologia Histórico-Cultural. Para Vigotski (2017), o ensino deveria ocupar um lugar central no desenvolvimento, constituindo-se como fonte de formação de funções psicológicas superiores. Já Leontiev (1978) indicava que a educação deveria ser concebida como atividade humana, orientada por motivos e objetivos socialmente constituídos. Foi, contudo, com Davidov (1982) que se sistematizou a proposta de uma atividade de estudo específica, capaz de organizar o ensino com o intuito de formar modos gerais

de ação intelectual e não apenas acumulação de informações empíricas. Sua contribuição reside na elaboração da chamada didática desenvolvimental, que propõe organizar o ensino em tarefas que conduzam o estudante a ações de análise, síntese e generalização, formando modos gerais de ação intelectual.

Para a psicologia histórico-cultural, a atividade de estudo configura-se como potencial atividade-guia da idade escolar do desenvolvimento. Trata-se da atividade que tem como objeto a assimilação das formas mais desenvolvidas da consciência social, mediante apropriação de sistemas conceituais que constituem as bases para o futuro desenvolvimento do pensamento teórico do estudante.

A atividade de estudo ocorre tendo como pano de fundo a relação da criança com o objeto social que neste período se destaca para a consciência infantil: o conhecimento. Essa relação começa a emergir no período anterior, ou seja, na idade pré escolar, que tem como atividade guia a brincadeira de papéis. No interior da brincadeira pode (e deve) ser criada uma nova necessidade na criança, a necessidade do conhecimento.

Paralelo a isso, a criança por volta dos seis anos de idade inicia o processo de alfabetização e, desta forma, um novo mundo se descortina para ela. Passar a reconhecer e decodificar palavras escritas são motivos em potencial para que a atividade de estudo comece a despontar no estudante, ainda que prematuramente. Entendemos que a atividade de estudo não se consolidará plenamente no estudante ao longo do ensino fundamental I, pois seus máximos alcances vinculam-se ao desenvolvimento do pensamento na idade de transição, ou seja, do fundamental I para o fundamental II (Davidov, 1982). Sendo assim, em nosso estudo buscaremos elucidar elementos que indiquem que a atividade de estudo está em vias de acontecer, considerando o vir a ser do desenvolvimento psíquico.

Pensar a gênese da atividade de estudo nos remete ao período anterior do desenvolvimento, a idade pré-escolar, na qual a consciência concentra-se na esfera afetivo-emocional e, desta forma, no ambiente escolar os motivos ligados diretamente à realização das tarefas pedagógicas mostram-se diretamente vinculados à relação da criança com a figura docente, que propõem as ações a serem desenvolvidas pelos estudantes. Nesse contexto, é comum a criança pequena justificar a realização da tarefa pedagógica para agradar o(a) professor(a).

Leontiev (2010) traz o conceito de motivos apenas compreensíveis, ou seja, o elogio da professora passa a ser um motivo para a criança pequena realizar a tarefa

proposta, dado que o motivo de estudo ainda não se apresenta consolidado. Dessa maneira, os motivos para a atividade cognoscitiva precisam ser gestados ainda na educação infantil e neste processo o(a) docente ocupa papel central na organização didático-pedagógica.

Pesquisas sobre a organização do processo ensino-aprendizagem não são novidade no cenário educacional, conforme evidenciado por Bozhovich (1978), que afirma e pontua desde a década de 1970 este problema:

> [...] na pedagogia, o problema da formação das necessidades ainda não se coloca atualmente como uma tarefa especial da educação; os manuais pedagógicos não lhe dedicam nenhuma seção, nem os programas de trabalho educativo na escola. Daqui decorre a premente urgência de elaborar o sistema de métodos de educação das necessidades e dos motivos (Bozhovich, 1978, p. 32, tradução nossa).

Desta forma, não cabe neste capítulo analisar a organização estrutural e curricular do ensino público, mas buscaremos evidenciar elementos que indiquem a gênese da atividade de estudo em ambiente escolar com vistas a contribuir para a construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica no que diz respeito ao surgimento e evolução desta atividade ao observarmos três turmas do Ensino Fundamental I, sendo uma turma de 1º ano, uma turma de 3º ano e uma turma de 5º ano.

Temos como hipótese, no ponto de partida, que as condições da educação brasileira impõem limites e obstáculos à consolidação da atividade de estudo como atividade-guia do período escolar. Solovieva e Quintanar (2021) indicam a necessidade da preparação psicológica para a escola, como a aquisição da função simbólica, desenvolvimento amplo da linguagem oral e a imaginação. Indicam também que as escolas da América Latina carecem desse preparo. Consequentemente, pesquisas que verifiquem o desenvolvimento da atividade de estudo se fazem necessárias para promover reflexões acerca dessa modalidade de ensino e viabilizar possibilidades de transformação. Em diálogo com Oliveira (2023), nossa pesquisa busca explorar a formação da atividade de estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigando o que é preciso realizar “no âmbito da organização do trabalho pedagógico, para que seja possível a continuidade dos processos ao longo da escolarização”, tendo em vista que “a formação das necessidades, dos motivos, dos sentidos, dos interesses, da atitude cooperativa, das operações conscientes”, transcorre “em um contínuo movimento de relações mútuas entre esses elementos, não é premissa para a Atividade de Estudo da idade escolar”, e sim, “produto do

processo de seu desenvolvimento, a depender das suas condições". (Oliveira, 2019, p. 18).

Pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, o GEPAPE, têm abordado a atividade de estudo em sua unidade com a atividade de ensino. Postulam que a atividade de estudo é formada e desenvolvida na relação ensino-aprendizagem, onde quem ensina é o professor e quem aprende é o estudante. Para que isso de fato ocorra, há que se considerar a estrutura da atividade orientadora de ensino (AOE). Nessa estrutura, a atividade de ensino é de responsabilidade do professor e a atividade de aprendizagem é de responsabilidade do estudante, e estas fazem-se interligadas pelos conteúdos escolares/conhecimentos teóricos. Sendo assim, a estrutura da atividade orientadora de ensino tem dois sujeitos: docente e estudante.

O objetivo docente é ensinar e o objetivo do estudante é aprender. O motivo docente é a organização do ensino e o motivo do estudante é apropriar-se de conhecimentos teóricos. A ação docente é a definição dos procedimentos de como trabalhar com os conhecimentos teóricos e a ação do estudante é a resolução de problemas de aprendizagem. As operações docentes são utilização dos recursos metodológicos que auxiliarão o ensino e as operações do estudante são utilização dos recursos metodológicos que auxiliarão a aprendizagem.

Repkin (2021) também aborda e aprofunda a compreensão da atividade de estudo ao destacar a importância das tarefas de estudo e das ações de controle e avaliação como elementos centrais. Ele enfatiza que o processo de aprendizagem só se converte em atividade de estudo quando o estudante internaliza não apenas os resultados, mas também os meios e procedimentos necessários para resolver problemas de forma autônoma. Para Repkin, a atividade de estudo é, portanto, uma forma de atividade orientada para a autotransformação do sujeito, em que o papel do professor é criar situações-problema que demandem do estudante reflexão e reconstrução ativa do conhecimento.

As considerações acima, propostas por Davidov (2021) e Repkin (2021), não foram apenas um esforço investigativo, mas um programa de pesquisa baseado na implementação de novas práticas e análise de seus resultados. No contexto da psicologia histórico-cultural soviética, foi necessário a criação de escolas experimentais, que serviram como arranjo de pesquisa desenvolvimental em que equipe acadêmica e docentes de uma escola pública trabalhavam em parceria

contínua para elaborar, testar e avaliar um novo currículo via experimentos formativos e não apenas através da observação da realidade. Nessas condições históricas e culturais da sociedade soviética, se dá a gênese do sistema Elkonin-Davidov:

> Não é difícil perceber o quão de perto a organização da atividade de estudo, baseada nesse sistema de conceitos, atende às exigências modernas dos novos padrões educacionais desenvolvidos com base na teoria da atividade. Entre 1975-1980, o laboratório de V. V. Davydov, em conjunto com os professores da Escola Primária, cumpriu o plano-tarefa do Ministério da Educação da Rússia. Como resultado desse trabalho, ao final dos anos 1970, foi de fato criado um novo sistema de educação primária: a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin-V. V. Davydov e a própria prática dessa atividade, munida de materiais metodológicos para as aulas de todas as disciplinas do ensino primário. (Rubtsov, *et al*. 2024, p. 19, tradução nossa)

Em 1982, a pesquisa experimental na Escola nº 91 (localizada em Moscou, na Rússia) foi suspensa. Todavia, os professores da escola continuaram a utilizar materiais experimentais na prática pedagógica por não poderem retornar aos métodos tradicionais de ensino uma vez que encontraram sentido na nova maneira de organizar o trabalho pedagógico (Puentes, 2017).

Com essa nova proposta, a escola deixa de ser só um espaço de ensino e torna-se um laboratório vivo: ali se pesquisam, se criam e se testam currículos e métodos do sistema de educação desenvolvimental de Elkonin–Davidov. E para que isso dê certo, muda-se o jeito de ensinar, reflete-se sobre o papel do professor, a relação deste com os alunos e até a formação docente, que passa a ser contínua e prática (com apoio da Moscow State University of Psychology & Education / Universidade Estatal de Psicologia e Educação de Moscou - MSUPE).

Esse projeto de escola experimental, embora já iniciado de certa forma, ainda espera como resultado (Rubtsov, et al. 2024) um modelo integrado da Escola de Pedagogia da Atividade desenvolvido com base na escola nº 91 e no sistema de Elkonin-Davidov, uma linha de livros didáticos e materiais educacionais para escolas de ensino fundamental e médio, programas de transição educacional entre os segmentos de ensino, um pacote de métodos e procedimentos para monitorar as conquistas educacionais de crianças em idade escolar e os efeitos da educação escolar no desenvolvimento, programas de treinamento, reciclagem e treinamento avançado para a equipe escolar trabalhar dentro da estrutura de um modelo integrado

baseado nos princípios da teoria da atividade de estudo com base no sistema de Elkonin-Davidov, entre outros.

No entanto, o trabalho de desenvolvimento da teoria e da prática da atividade de estudo está em andamento como podemos constatar através da literatura disponível. Isso indica que o sistema Elkonin-Davidov desenvolveu uma ferramenta em potencial que visa contribuir na resolução de problemas prementes da educação russa contemporânea.

Feita a contextualização e apresentação geral do problema da atividade de estudo, passaremos agora a apresentar a teoria propriamente dita, ou seja, a estrutura dessa atividade, seus elementos, sua organização e desenvolvimento tendo como pano de fundo a especificidade da ação didática docente.

3.1 ATIVIDADE DE ESTUDO: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

A função do(a) professor(a), na perspectiva da teoria histórico-cultural, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Seu trabalho didático se caracteriza pela organização de condições que possibilitem ao estudante a apropriação do conhecimento de modo a desenvolver o pensamento teórico. Tal processo, nessa teoria, ocorre por meio da atividade de estudo, entendida como forma de mediação essencial para a formação de novas capacidades psíquicas e para a humanização do sujeito.

Segundo Vigotski (2001), a aprendizagem verdadeiramente escolar deve conduzir ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, o que exige ultrapassar a esfera do pensamento empírico para atingir o pensamento teórico. Este último se define pela capacidade de apreender as relações essenciais e internas de um fenômeno, superando sua aparência imediata. Nesse sentido, a especificidade do trabalho do pedagogo está em selecionar conteúdos e métodos que favoreçam a compreensão conceitual. Conforme afirma Davidov (1982), a escola deve organizar o ensino de modo que os alunos reconstruam mentalmente a lógica do objeto estudado, apropriando-se de seu movimento interno.

Elkonin (1987) e Repkin (2021) destacam que o pensamento teórico não surge de forma espontânea, mas por meio da atividade de estudo. Esta consiste em um conjunto de ações intencionais organizadas pelo(a) professor(a), que levam o

estudante a: identificar o problema teórico central, descobrir relações essenciais por meio de tarefas de estudo e generalizar e aplicar o conceito em novas situações.Dessa forma, o(a) professor(a) atua como organizador(a) intencional da aprendizagem, convertendo o conteúdo escolar em instrumento de desenvolvimento psíquico.

> [...] a atividade de estudo, por sua essência, consiste em familiarizar a criança com a experiência acumulada pela humanidade, no que tange a transformação dos objetos da realidade circundante e da interação com outras pessoas, assim como com a experiência refletida nos programas e livros didáticos. Pela sua estrutura, a atividade de estudo também repete ou reproduz a estrutura de qualquer atividade humana e sempre inclui três caminhos: o caminho motivacional e de orientação, o caminho operacional central (executivo, de trabalho) e o caminho de controle e avaliação. (Elkonin apud Davidov; Lompscher; Márkova, 2023, p. 260-261)

Nestes caminhos se encontram as tarefas de estudo que, na tradição escolar é frequentemente associado a exercícios de fixação, listas de atividades ou lições de casa. Contudo, à luz da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, a noção de tarefa de estudo assume uma especificidade própria. Para autores como Davidov (1982), Elkonin (1987) e Repkin (2021), a tarefa, quando organizada no âmbito da atividade de estudo, constitui o elemento central que possibilita ao estudante o desenvolvimento do pensamento teórico.

De acordo com Davidov (1982), a tarefa de estudo é uma forma especial de atividade intelectual, elaborada pelo(a) professor(a), cujo objetivo não é apenas levar o aluno à obtenção de uma resposta, mas mobilizá-lo para compreender as relações essenciais do objeto de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma atividade cujo fim é a apropriação do conceito em sua gênese e movimento interno.

Nesse sentido, Elkonin (1987) define a tarefa de estudo como uma situação-problema que cria uma contradição entre o nível de conhecimento atual do estudante e a exigência cognitiva posta pelo problema. Tal contradição tem função formativa, pois instiga a necessidade de superação por meio de novas ações intelectuais.

Segundo Repkin (2021), a especificidade da tarefa de estudo está em demandar ações como análise, comparação, abstração, síntese e generalização, permitindo ao estudante reconstruir mentalmente o objeto em sua essência. Isso distingue a tarefa de estudo da tarefa escolar tradicional, que, em geral, reforça apenas o pensamento empírico, baseado em memorização e aplicação de regras já dadas.

Vigotski (2001) já havia ressaltado que o ensino escolar não deve se limitar à repetição, mas deve criar as condições para que o aluno avance em direção a funções psíquicas superiores. Nesse sentido, a tarefa de estudo é concebida como um instrumento de mediação didática, pois conduz o estudante a ultrapassar o nível imediato da experiência e a alcançar a compreensão teórica.

Nesse sentido, Zaika, Repkin e Repkina (2021) indicam seis diferentes níveis para a formação do interesse cognitivo (rumo à compreensão teórica). Os componentes da Atividade de Estudo (objetivo, ações de estudo, ações de controle e ações de avaliação) perpassam desde ausência do interesse até interesse cognitivo generalizado, em que o estudante procura por conta própria conhecimentos adicionais sobre determinado conteúdo.

Considerando os componentes ações de controle e avaliação, na escola tradicional, tais ações costumam ser entendidas como etapas externas ao processo de aprendizagem, associadas à verificação de resultados por meio de provas e testes. Já na perspectiva do ensino desenvolvimental, essas ações constituem momentos internos e necessários à própria atividade de estudo, orientando o estudante na formação do pensamento teórico.

A ação de controle não se restringe à intervenção externa do professor, mas deve se constituir em uma ação do próprio estudante, que acompanha e regula conscientemente sua atividade. Na disciplina de Língua Portuguesa, isso se expressa em situações, como por exemplo no ensino do uso de pronomes, em que o estudante, ao revisar seu texto, confere se os pronomes mantêm a coesão referencial, controlando a clareza do discurso. Nesse caso, o controle não é mera checagem de erros e acertos, mas um ato consciente de autorregulação, no qual o estudante reconstrói o objeto de estudo e ajusta suas ações (Repkin, 2021).

Elkonin (1987) destaca que a ação de avaliação deve ultrapassar a dimensão do produto final para se concentrar também no processo de elaboração conceitual. Assim, fazendo uso do mesmo exemplo (ensino do uso de pronomes), a avaliação pode ocorrer de forma a analisar se o emprego dos pronomes garante clareza e objetividade, evitando ambiguidades interpretativas.

As ações de controle e avaliação, quando concebidas a partir da atividade de estudo, transformam-se em instrumentos formativos e possibilitam ao estudante não apenas reproduzir estruturas formais da língua escrita, mas apropriar-se conscientemente da linguagem como atividade humana, compreendendo seus usos,

funções e potencialidades. Desse modo, a especificidade docente se revela na organização de situações didáticas que possibilitam à criança desenvolver um olhar crítico sobre o próprio processo de escrita e leitura. Destarte, a atividade de estudo não objetiva um produto final determinado, como a finalização de uma tarefa prática e concreta. O objetivo do sujeito, que está inserido em um processo de ensino desenvolvimental, é de ampliar seu repertório cultural e enriquecer suas possibilidades como sujeito da atividade prática e cognitiva (Repkin, 2021).

Resumindo,

> A consideração mais detalhada da Atividade de Estudo demonstrou os seus seguintes componentes interligados entre si: 1) a tarefa de estudo que, pelo seu conteúdo, consiste no modo de ação a assimilar; 2) as ações de estudo, do modelo didático; 3) a ação de controle, que consiste na comparação da ação executada com o modelo e; 4) a ação de avaliação do grau de cognição das alterações que aconteceram no próprio sujeito. Esta é a estrutura da Atividade de Estudo na sua forma completa. Entretanto, ela se torna completa apenas numa determinada etapa de sua formação. As observações demonstram que, nas etapas iniciais de sua formação, a Atividade de Estudo ainda está longe de ser completa. Ás vezes, nela, a única coisa clara para a criança é a nota; em outros casos, são apresentados o modelo e a ação de controle. Isso depende do conteúdo particular do material a ser assimilado e da organização do processo de estudo. (Elkonin, 2021, p. 155)

No intuito de ilustrar os aspectos gerais da atividade de estudo, elaboramos um quadro comparativo entre as contribuições de Elkonin, Davidov e Repkin (2021).

Quadro 4: Aspectos gerais da Atividade de Estudo: um comparativo entre Elkonin, Davidov e Repkin

	Elkonin	**Davidov**	**Repkin**
Concepção geral	-Atividade de estudo como atividade-guia da idade escolar inicial.	-Compreensão do pensamento teórico: generalizações do abstrato ao concreto.	-Organização didático-psicológica da tarefa de estudo.
Unidade de análise	Atividade (motivo-objetivo-ação) na vida escolar; -A tarefa de estudo integra motivo e ações.	-Tarefa de estudo teórica centrada no nexo essencial do objeto.	-Tarefa de estudo diferenciada da tarefa prática (foco em sua estrutura e fases).
Estrutura interna	-Análise do objeto (operação com modelos/signos); -Controle;	-Análise da contradição; -Modelação; -Transformações do	-Problematizar; -Aceitar; -Orientar/Modelar o modo;

	-Avaliação (com mediação coletiva).	modelo; -Derivação do geral ao particular; -(Auto)controle/avaliação.	-Aplicar variando condições; -(Auto)controlar/Avaliar e corrigir.
Base orientadora	-Modelos como meio de internalização e cooperação.	-Base orientadora da ação explícita na modelação do nexo (o estudante reconstrói o conceito).	-Base orientadora com critérios de controle (modelação vincula orientação e execução).
Elementos nucleares	-Motivo: aprender pelo sentido social; -Tarefa que exige descobrir modos gerais; -Ações (análise, modelação, controle, avaliação); -Resultado: modos generalizados + autocontrole.	-Motivo (interno e cognitivo) -Problema teórico (contradição); -Modelação do nexo; -Transformações do modelo; -Derivação de tarefas particulares; -(Auto)controle e avaliação.	-Problematização; -Aceitação da tarefa; -Busca/modelação do modo geral; -Aplicação variada (sistema de tarefas); -(Auto)controle e avaliação com critérios.

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização coletiva não compõe parte estrutural da atividade de estudo, contudo, segundo Repkin (2021), a atividade de estudo é inseparável do coletivo, porque o conhecimento científico não é resultado de descobertas individuais isoladas, mas de um processo histórico e social. Ao reproduzir essa lógica no ambiente escolar, o coletivo permite que os estudantes internalizem procedimentos de análise, síntese e generalização. Ao interagir no coletivo, o estudante compara seu raciocínio com o dos demais colegas da classe. Esse movimento, com a devida e intencional intervenção docente, o ajuda a superar formas empíricas de pensar, aproximando-se do pensamento teórico.

3.2 A ATIVIDADE DE ESTUDO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A escola pública brasileira desempenha um papel central na formação cidadã e na democratização do acesso ao conhecimento. Contudo, enfrenta limitações estruturais, pedagógicas e sociais que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural fornece aportes fundamentais para compreender a especificidade da atividade de estudo e seu

potencial formativo. O objetivo deste item do capítulo é discutir a atividade de estudo na escola pública brasileira, evidenciando sua função no desenvolvimento do pensamento teórico e as condições necessárias para sua efetivação.

A atividade de estudo é definida como um tipo específico de atividade humana orientada para a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos (Davidov, 1982). Diferente da aprendizagem espontânea, ela se constitui em um processo organizado, mediado pelo(a) professor(a), que busca desenvolver no estudante capacidades de análise, generalização e reflexão. Nesse sentido, a atividade de estudo não se reduz à memorização de conteúdos, mas envolve a resolução de tarefas que demandam dele operações mentais que possibilitam compreender a essência dos conceitos.

Repkin (2021), conforme já indicado neste capítulo, aponta que a atividade de estudo se estrutura por meio de quatro elementos fundamentais: 1. O motivo, relacionado à necessidade de compreender e atuar sobre o mundo; 2. O objetivo, que é a apropriação dos conceitos científicos; 3. As tarefas de estudo, apresentadas como situações-problema; e 4. As ações de controle e avaliação, que permitem ao estudante refletir criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem.

No Brasil, a escola pública é marcada por desigualdades sociais e históricas que dificultam a implementação plena da atividade de estudo. Alguns exemplos que impactam diretamente na realidade da sala de aula são: turmas numerosas, que por vezes excedem o limite máximo de lotação; a fragmentação curricular e a carga horária docente; a precariedade de recursos pedagógicos e tecnológicos constituem obstáculos recorrentes; a inclusão estudantes PAEE (público alvo da Educação Especial), que por vezes possuem nível III de suporte para atendimento; entre tantos outros a depender da localidade da unidade escolar. Além disso, a lógica ainda predominante das pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2001) distancia a prática escolar da função emancipadora que lhe é atribuída.

Apesar desses desafios, a escola pública é também um espaço privilegiado para a democratização do conhecimento. Quando a comunidade escolar organiza o espaço e as ações pedagógicas a partir da atividade de estudo, podem contribuir para a formação do pensamento teórico, ampliando as capacidades de análise crítica dos estudantes e possibilitando a compreensão das contradições sociais em que estão inseridos (Martins, 2013).

A Teoria Histórico-Cultural destaca a importância da dimensão social do aprendizado. Vigotski (2001) afirma que toda função psicológica superior aparece primeiro no plano interpsicológico, para depois ser internalizada pelo sujeito. Nesse sentido, o coletivo é condição indispensável para o desenvolvimento da atividade de estudo. A escola pública, por reunir estudantes de diferentes origens sociais e culturais, constitui espaço fértil para experiências coletivas de aprendizagem, capazes de potencializar a inclusão e a igualdade de oportunidades (Asbahr, 2011). Práticas como projetos interdisciplinares e atividades problematizadoras vinculadas ao contexto local podem concretizar essa perspectiva, aproximando o ensino das necessidades sociais e culturais da comunidade.

Ao abordar a prática pedagógica na escola pública, Saviani (2013) propõe a Pedagogia Histórico-Crítica como um caminho para articular prática social e conhecimento científico. Para o autor, a atividade de estudo deve partir da realidade concreta do estudante, isto é, da prática social, para, em seguida, problematizá-la. Esse movimento constitui o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, que se organiza em torno da problematização das contradições do cotidiano.

Nesse sentido, as atividades problematizadoras vinculadas ao contexto local assumem papel central: permitem ao professor criar tarefas de estudo que aproximam os conteúdos científicos das questões vividas pela comunidade escolar. Por exemplo, em localidades onde há déficit de saneamento básico, podem-se articular discussões interdisciplinares sobre saúde, meio ambiente e políticas públicas, mobilizando diferentes áreas do conhecimento em busca de uma articulação entre singular, particular e universal para compreensão das conexões entre local e global.

O autor (Saviani, 2013) ressalta que a escola pública, ao promover esse tipo de atividade, cumpre sua função social de elevar os estudantes da experiência imediata ao nível do saber sistematizado. Ao retornar à prática social em patamar superior, o estudante passa a compreender de forma crítica sua realidade, apropriando-se do conhecimento como instrumento de transformação.

Assim, atividades problematizadoras baseadas no contexto local, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, não se restringem a ilustrar conteúdos escolares, mas operam como mecanismos de conscientização e emancipação, coerentes com o papel da escola pública na sociedade brasileira.

Em síntese, a atividade de estudo na escola pública brasileira apresenta-se como um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade. Os obstáculos estruturais e

pedagógicos existentes não anulam a possibilidade de construção de práticas transformadoras que coloquem o desenvolvimento humano no centro do processo educativo. A função social da escola pública reafirma-se, assim, ao formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

4 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa volta-se à formação da atividade de estudo, compreendida como aquela que potencialmente guia o desenvolvimento psíquico no período escolar, no interior das condições concretas de uma escola pública brasileira. Nosso objetivo é analisar a mediação pedagógica no processo de formação da atividade de estudo de alunos do Ensino Fundamental I em uma escola pública brasileira, caracterizando as ações pedagógicas da professora em turmas de 1º, 3º e 5º ano à luz da concepção histórico-cultural da atividade de estudo.

Para tanto, elencamos alguns questionamentos específicos, já citados no início da tese: Em que medida as ações pedagógicas da professora contribuem para o desenvolvimento da atividade de estudo? Quais diferenças na mediação pedagógica podem ser observadas no início, meio e final do ciclo I do Ensino Fundamental? Elencamos, ainda, outras indagações como: A professora realiza ações pedagógicas que incidem sobre a esfera motivacional da atividade de estudo? A professora elabora e propõe tarefas de estudo? A professora organiza ações pedagógicas considerando ações de controle e de avaliação para os estudantes? Quais ações da professora criam condições para o desenvolvimento da atividade de estudo no coletivo da classe nos diferentes momentos observados? Em outras palavras, as crianças tomaram consciência de que dependem da ação umas das outras para atingir a resolução da tarefa proposta?

Nosso horizonte último, nesse movimento, é contribuir para se elucidar as possibilidades de incorporação das contribuições dos formuladores da teoria da Atividade de Estudo nas condições de ensino e aprendizagem da escola pública brasileira contemporânea. Nessa perspectiva, buscaremos identificar as diferenças na mediação pedagógica no início, meio e final do ciclo I do Ensino Fundamental, caracterizando-a nos âmbitos da esfera motivacional, tarefa de estudo, ações de avaliação e controle e organização coletiva da atividade de estudo, cotejando as ações observadas e ações possíveis à luz da teoria.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de observação de sala de aula, sob o esteio do delineamento do campo teórico. A proposta consistiu na observação de aulas do 1º, 3º e 5º ano de escolaridade em uma escola pública de uma cidade de

médio porte do interior de São Paulo. Cabe ressaltar que o município selecionado para a realização da pesquisa possui um currículo fundamentado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação.

Os critérios para a escolha da escola foram: 1. Instituição pública de ensino; 2. Atender estudantes de educação infantil e de ensino fundamental I; 3. Salas ativas prioritariamente de 1º, 3º e 5º ano; 4. Consentimento da unidade escolar e 5. Consentimento dos professores regentes das salas.

Foram elencadas três turmas para participarem do processo de observação da aula. Desta forma, o primeiro momento foi o de apresentação da proposta para a equipe gestora da unidade escolar, para que a partir do aceite fosse dado início ao processo de coleta de dados.

Com a resposta afirmativa da unidade escolar, foi agendada uma reunião com os responsáveis pelos estudantes para que pudéssemos apresentar a proposta e solicitar a autorização para a participação do grupo. Sendo assim, foi apresentado brevemente pela pesquisadora a temática do trabalho e foi lido junto aos responsáveis o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os responsáveis, então, levaram o documento para casa para lerem junto aos seus filhos e assinarem.

Em continuidade, um outro momento foi o de apresentação do Termo de Assentimento aos estudantes, para que pudessem tomar conhecimento das etapas da pesquisa, bem como conhecer o que é uma coleta de dados e o que é feito com esse material após coletado. Também foi falado aos estudantes que eles poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo envolvido e nenhuma penalização.

Os estudantes deveriam manifestar por escrito que compreenderam nosso diálogo e, em seguida, entregar aos responsáveis, para a validação do Termo.

Para a coleta de dados, foram utilizados filmagem de forma controlada com abrangência restrita às aulas de Língua Portuguesa e diário de campo como instrumentos de registro; sendo assim, os(as) responsáveis pelos(as) estudantes e os(as) professores(as) das turmas assinaram o TCLE autorizando a captação da imagem/áudio de seus(as) filhos(as). A gestora da unidade escolar selecionada assinou um termo de autorização para a pesquisa, mesmo que diretamente não participe de nenhum processo da pesquisa. O parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa é de número 6236489, CAEE 71092423.9.0000.5400.

As observações foram realizadas para investigar elementos presentes na

atividade de estudo. A fase piloto teve duração de dois dias e foi realizada no mês de maio. A coleta oficial dos dados teve duração de um mês e foi realizada durante o mês de setembro. Os dados coletados foram registrados em vídeo e diário de campo da pesquisadora. Para captação de áudios e vídeos, foi utilizado um aparelho celular disposto em um tripé móvel, fixado estrategicamente em um ponto da sala de aula de modo a ser possível verificar as imagens do centro para as laterais. A análise das imagens consistiu primeiramente na transcrição dos diálogos da classe e também das ações corporais, como indica a literatura, sendo possível retomar o conteúdo, quando necessário (Belei; Gimeniz-Paschoal; Nascimento; Matsumoto; 2008). Para a coleta dos dados, dentro de uma quinzena de aula de Língua Portuguesa, foram 15 horas filmadas para cada ano de escolaridade, totalizando 45 horas no total. Dentro das 45 horas, foram selecionados episódios que indicavam continuidade entre si, seja por conteúdo ou material a ser utilizado e que permitisse assim a análise.

As docentes compartilharam o planejamento elaborado para o mês de setembro para que a pesquisadora tivesse acesso aos conteúdos selecionados por elas anteriormente. Com o planejamento das três turmas em mãos, a pesquisadora realizou a análise documental, que fará parte do capítulo 5 e estará organizada em um quadro - contendo os conteúdos, objetivos e situação didática - após a descrição dos dados de cada turma.

A pesquisa se apoia no referencial da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, em Leontiev, Elkonin, Davidov, Repkin e Bozhovich, em unidade com a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como objeto o processo formativo da atividade de estudo no Ensino Fundamental I. A opção pela epistemologia materialista histórico-dialética justifica-se por sua capacidade de colocar em movimento o fenômeno que se pretende investigar, ou seja, os fenômenos que permanecem na representação imediata e superficial carecem de verdadeira compreensão.

Inicialmente, foi realizada observação em sala de aula[2] para verificar a

[2] Pesquisas envolvendo seres humanos apresentam riscos, os quais devem ser previstos pela pesquisadora para serem minimizados. As possibilidades de riscos estão entre o desconforto do estudante observado, vergonha em ser observado em sala de aula, desconforto emocional relacionado a presença da pesquisadora, alterações de comportamento do estudante, divulgação de dados confidenciais e quebra de sigilo e anonimato. De acordo com os possíveis risco, há que se elaborar medidas e redução para tais, como por exemplo a garantia que não haverá interferência da pesquisadora nos procedimentos habituais do local de estudo e na vida do estudante, a garantia da liberdade de se recusar a ingressar no estudo, sem penalização alguma por parte da pesquisadora, a garantia do sigilo dos dados fornecidos, assumindo o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual, a

intervenção docente e buscar elementos da atividade de estudo durante a realização das tarefas[3]. A observação foi dividida em três momentos diferentes, sendo que o primeiro momento foi a observação na turma de 1º ano, o segundo, a observação na turma de 3º ano e o terceiro, a observação na turma de 5º ano. As observações ocorreram na primeira quinzena do mês de setembro, durante as aulas de Língua Portuguesa. Por esse recorte, privilegiamos o processo de alfabetização e consolidação da alfabetização na intenção de identificar elementos da atividade de estudo ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental.

A segunda etapa foi a leitura do planejamento compartilhado pelas docentes para que pudessem ser identificados os conteúdos que foram observados na coleta de dados, bem como os objetivos ao se propor tais conteúdos.

Na terceira etapa ocorreu a transcrição e análise inicial dos dados coletados através de categorias como: esfera motivacional, tarefa de estudo, ações de avaliação e controle e organização coletiva da atividade de estudo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E DAS TURMAS OBSERVADAS

4.1.1 Caracterização da escola

A escola em que a pesquisa foi realizada localiza-se na área rural de um município do interior do estado de São Paulo. Sua história tem início com a saída dos imigrantes alemães em 1852 do porto de Hamburgo, na Alemanha. Atualmente atende preferencialmente crianças da área rural, porém no período da realização da pesquisa havia dois estudantes que residiam na área urbana, mas permaneciam matriculados na unidade escolar devido a solicitação dos responsáveis para não transferir seus filhos.

garantia de uma observação humanizada, que zele pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtendo as informações necessárias somente para a pesquisa e a garantia que após a coleta dos dados, a pesquisadora fará o *download* em um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

[3] É comum encontrarmos o termo *atividade* nos espaços escolares. Tal termo é comumente utilizado dentro das salas de aula brasileiras para referir-se a tarefas que os estudantes realizarão. Por nos apoiarmos na teoria histórico cultural do desenvolvimento psíquico, faremos escolha pelo termo *tarefa* para nos referirmos a algumas ações pedagógicas propostas aos estudantes e atividade para nos referirmos a atividade de estudo.

Pelo fato de a escola estar localizada na área rural, suas características são típicas de uma escola do campo[4], pois a maioria dos estudantes vêm de transporte coletivo (ônibus escolar oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, que passa pelas principais estradas do bairro e bairros adjacentes). Possui área verde e espaço físico típico de uma escola rural. Para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) a escola é reconhecida como Escola do Campo fazendo jus às verbas que lhe são garantidas.

A escola possui duas turmas multisseriadas: 1ª e 2ª Etapa - no período da manhã e 1º e 2º ano - no período da tarde. Vale ressaltar que por muitas décadas prevaleceu o ensino com duas ou três séries juntas devido à pouca quantidade de estudantes e também pelo preconceito que a escola sofria junto à comunidade por "ser do sítio" e representar um ensino fraco aos olhos de muitas famílias, que preferiam levar seus filhos até a região central da cidade para estudar numa escola maior sem esse tipo de agrupamento.

Por várias décadas a escola levava o "I" de isolada em seu nome: EEPG (Escola Estadual de Primeiro Grau) I; em 1998 com o processo de municipalização passou a ser denominada de EMEIEF(R) (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Rural).

A unidade escolar foi por décadas vinculada à alguma outra escola (quando estadual pertenceu a várias outras localizadas na área urbana e que não tinham nenhuma relação com essa). Ao se tornar escola municipal passou a pertencer a unidade próxima, cerca de 5km de distância. Em 2008 passou a ser escola vinculadora e tinha sob sua responsabilidade administrativa e pedagógica três unidades escolares menores.

Quanto à equipe gestora e coordenação, esta é composta por três profissionais - uma diretora, uma vice-diretora e uma professora coordenadora. O único cargo efetivo é o de diretor, as funções de vice-diretor e professor coordenador são escolhidas através de nomeação com aprovação do conselho de escola para a primeira e eleição do corpo docente e conselho de escola para a segunda.

[4] Há um debate conceitual acerca dos termos Escola do Campo e Escola no Campo. Utilizaremos o termo Escola do Campo por se tratar da forma como o FNDE compreende e nomeia escolas rurais ao destinar a verba PDDE Campo. O PDDE Campo tem por objetivo destinar recursos financeiros às escolas públicas localizadas na zona rural, que tenham estudantes matriculados na educação básica a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades.

As condições de trabalho são basicamente as mesmas de escolas urbanas, apresentando alguns diferenciais. Os docentes que optam por trabalhar em escolas rurais recebem um adicional de 20% para auxílio combustível- informação retirada do site oficial da prefeitura do município no qual a pesquisa foi realizada. Embora escolas rurais recebam uma verba específica para Escola do Campo, os profissionais que nela atuam não recebem ajuda de custo diferenciado.

A escola apresenta, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[5] e corroborado com o exposto no portal de dados *QEdu*[6], 144 estudantes matriculados, nenhuma reprovação, nenhum abandono e 13 docentes. O resultado da aprendizagem, de acordo com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é considerado adequado conforme gráficos abaixo.



Gráfico 1: Imagem do resultado do IDEB da escola em que a pesquisa foi realizada.

[5] É uma autarquia do Ministério da Educação (MEC) que realiza avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos sobre a educação no Brasil. O INEP é a fonte de dados públicos que disponibiliza o Censo Escolar e a Prova Brasil, que são as principais fontes de dados do QEdu.

[6] O QEdu é um portal de dados educacionais do ensino básico brasileiro. O projeto foi idealizado pela Meritt e pela Fundação Lemann em 2012 e está sob a gestão do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) desde 2020.

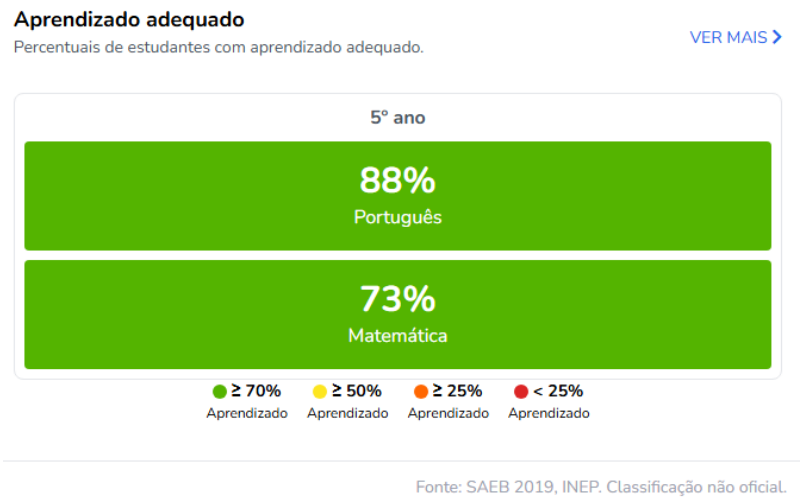


Gráfico 2: Nível de aprendizado indicado pelo Qedu.

Consideramos a informação acima importante, uma vez que o presente relatório pretende discorrer sobre a atividade de estudo no Ensino Fundamental I, e este é um fato que não podemos desconsiderar. A unidade escolar selecionada para a coleta de dados apresentou bom resultado nas avaliações externas, ainda que ponderemos que isto não expressa a totalidade da realidade por se tratar de um recorte de parte de um processo.

No que tange a caracterização dos estudantes, é importante dizer que somente 4% das famílias sobrevivem com o cultivo de lavouras. Quase 96% das famílias possuem renda de outros setores (comércio e indústria). Também é pertinente destacar que 32% dos estudantes fazem uso do programa social Bolsa Família e 60% das mulheres responsáveis pelos estudantes se ocupam com afazeres domésticos.

4.1.2 Política Educacional do Município

O município em que a pesquisa foi realizada apresenta 82 unidades escolares municipais que atendem aproximadamente 25.000 estudantes entre os segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental I e mais de 1.800 docentes efetivos polivalentes que atendem esses estudantes[7].

O referido município ainda organiza os docentes separados por segmento, desta forma, um professor de Ensino Fundamental I possui a carga horária de 36

[7] Dados retirados do Portal do Sistema Integrado de Gestão Educacional do município.

horas/aula semanais, sendo 24 horas/aula de regência, 9 horas/aula de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) e 3 horas/aula de HTPL (Horário de Trabalho Coletivo Livre). A comunidade escolar conta, ainda, com quatro reuniões pedagógicas ao longo do ano letivo para se debruçar sobre as demandas da escola e dos estudantes.

No que diz respeito à folha salarial, os docentes recebem R$4.237,20 como salário base pela jornada de 180 horas/aula mensais e, através do plano de carreira[8] abaixo podem optar pela ampliação salarial.

Evolução de Nível		
Níveis	**Escolaridade**	**Percentual**
I	Médio com habilitação específica	-
II	Superior com habilitação específica	15%
III	Especialização - 120h	10%
IV	Mestrado	10%
V	Doutorado	10%

Evolução de Grau		
Níveis	**Tempo**	**Percentual**
A	0 a 5 anos	-
B	5 a 10 anos	1,00%
C	10 a 15 anos	2,01%
D	15 a 20 anos	3,03%
E	20 a 25 anos	4,06%
F	25 a 30 anos	5,10%
G	30 a 35 anos	6,15%
H	35 a 40 anos	7,21%

[8] Dados retirados do site oficial do município em que a pesquisa foi realizada.

A rede municipal de ensino do município em que a pesquisa foi realizada possui um currículo próprio aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e, desta forma, não utiliza diretamente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e nem fez adesão ao Currículo Paulista. O documento apresenta um texto introdutório às disciplinas com uma fundamentação teórica que se aproxima da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, entretanto não segue esta linha teórica como referência.

Os processos avaliativos externos pelos quais os municípios passam são: avaliação de fluência leitora do CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), Prova Brasil - que mensura o IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) - que aponta o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). Além das avaliações externas, a rede organiza as avaliações trimestralmente em sistema virtual em que os estudantes, na escola, respondem questões de matemática, língua portuguesa e uma avaliação única que contempla história, geografia e ciências. Também é solicitado aos estudantes que façam uma avaliação de produção textual.

Além dos processos avaliativos elaborados fora do espaço escolar, há, também, as avaliações internas que são realizadas ao final de cada trimestre e a partir delas é atribuído um conceito ao desempenho do estudante - ABAIXO DO BÁSICO, BÁSICO, ADEQUADO e AVANÇADO - de acordo com seu rendimento na avaliação e ao longo do trimestre.

O intuito da pesquisa não é analisar o processo avaliativo da rede municipal, porém consideramos que as informações sobre este processo nos ajudam a compreender a política educacional adotada pelo município, bem como caracterizar a comunidade escolar em sua materialidade concreta. Do mesmo modo, há que se considerar que o processo avaliativo possa ser um norte para a atuação pedagógica de muitos docentes.

4.1.3 Caracterização das turmas

Conforme mencionado no item sobre a metodologia, foram selecionadas 3 turmas para a observação. O 1º ano, com 19 estudantes - sendo 10 meninos e 9 meninas; um 3º ano com 18 estudantes - sendo 6 meninos e 12 meninas; e o 5º ano com 23 estudantes - sendo 13 meninos e 10 meninas. Isso totaliza 50 estudantes acompanhados pela pesquisa.

É importante ressaltar o fato de que a maioria dos estudantes já pertencia a esta comunidade escolar. São poucos os casos de crianças que foram matriculadas após o início do ano letivo. Desta forma, há um bom entrosamento entre as crianças em todas as salas observadas. Também não há queixas de docentes nem da equipe gestora sobre exclusão de estudantes, brigas e discussões.

O corpo docente da escola é composto por profissionais efetivos no cargo, porém há alguns casos de afastamento para trabalhar em outras funções (como sindicatos e equipe técnica da secretaria de educação), sendo assim, todos os anos tem-se a necessidade de contratar profissionais para esses casos. Isto posto, nas turmas observadas havia duas professoras efetivas (1º e 3º ano) que compunham o corpo docente da escola há mais de dez anos e uma professora contratada somente para aquele ano letivo (5º ano). Essa prática de contratação emergencial de professores é comum no município, por consequência, ao final de cada ano letivo é aberto um processo seletivo para auxiliar na contratação de docentes para o próximo ano letivo.

Feitas as primeiras considerações, passaremos à caracterização das turmas iniciando pela turma de 1º ano. A turma, em sua maioria, frequentou a Educação Infantil na mesma unidade escolar, com exceção de quatro estudantes que vieram oriundos de outras unidades escolares. Não havia casos de inclusão, entretanto, oito estudantes ainda não haviam consolidado o processo de alfabetização, desta forma eram acompanhados pela assistente de alfabetização, profissional voluntária disponibilizada para a unidade escolar através do Programa Tempo de Aprender[9]. A assistente de alfabetização acompanhava o grupo de maior defasagem duas vezes na semana (todas as segundas e quartas-feiras).

Cabe aqui uma pequena reflexão sobre o uso dos recursos destinados à alfabetização para a escola. Nas atribuições do assistente de alfabetização, de acordo com o exposto no site do governo federal[10], está que

> Conforme o Art.11 § 3º da Resolução nº 6/2021 compete ao assistente de alfabetização a realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão na realização

[9] Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, que fez parte da Política Nacional de Alfabetização, cujo propósito era melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país.

[10] Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/61-perguntas-frequentes/284-pdde-alfabetizacao
Acesso em 07 de novembro de 2024.

> de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes (BRASIL, 2021).

Destarte, não há um modelo padrão a ser seguido na conduta dos assistentes de alfabetização. A unidade escolar pode, e deve, organizar a proposta de trabalho deste profissional de tal forma que atenda às demandas da sala de aula e da comunidade escolar.

A organização, como a citada acima, do acompanhamento do grupo de maior defasagem é de responsabilidade da unidade escolar, à vista disso, a comunidade escolar deve refletir quem apresenta melhores condições teóricas e práticas para atender exclusivamente ao grupo de maior defasagem: a docente responsável pela classe ou uma profissional voluntária que encontra o grupo duas vezes na semana?

Sem nos alongarmos nesta reflexão, é preciso deixar claro que a responsabilidade sobre as ações pedagógicas realizadas em sala de aula é do docente encarregado pela turma e da equipe gestora que orienta e respalda as ações desenvolvidas pelo corpo docente.

A docente responsável pela turma era efetiva no cargo há mais de dez anos e no ano letivo da coleta destes dados havia ficado grávida. Sua licença maternidade se iniciaria logo após o processo da coleta de dados.

Na unidade escolar havia duas turmas de 3º ano, desta forma, o critério de seleção para a escolha da turma foi o tempo de atuação docente: selecionamos a turma da docente que possui mais tempo no magistério. A docente da outra turma de 3º ano era contratada somente para o período de um ano letivo, se encaixando na explicação sobre a necessidade de contratar professores em regime emergencial.

A turma observada é composta, em sua maioria, por estudantes que frequentaram a unidade escolar desde a Educação Infantil, com exceção de quatro crianças que vieram transferidas de outras unidades escolares.

A docente responsável pela turma era efetiva no cargo há mais de dez anos e encontrava-se próximo à aposentadoria. Não havia casos de inclusão, porém três estudantes aguardavam na fila por uma avaliação global de desenvolvimento, uma vez que ainda não haviam consolidado a alfabetização e estavam, inclusive, muito distantes desse processo. Não reconheciam todas as letras do alfabeto.

Os estudantes de maior defasagem da turma, frequentavam a APC (Ação

Pedagógica Complementar[11]) em contraturno ao período regular de aula. Faziam parte desta ação 8 estudantes. É importante destacar que na turma havia um caso de retenção e o estudante era um dos que aguardavam a avaliação global de desenvolvimento. Em contato com a unidade escolar para atualização sobre a pesquisa, fomos informadas que o referido aluno passou por avaliação e recebeu o laudo de deficiência intelectual (CID[12] 10 - F70). Os demais continuavam aguardando na fila pela avaliação.

A turma de 5º ano possuía, em sua maioria, estudantes que frequentavam a unidade escolar desde a Educação Infantil, com exceção de oito estudantes que vieram oriundos de outras unidades escolares e, inclusive, de outros municípios.

Havia um caso de retenção na classe. O estudante possuía laudo de deficiência intelectual (CID 10 - F70) e estava evoluindo significativamente na alfabetização, estando em vias de se alfabetizar. Desta forma, o conselho de escola, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e com a família optou pela retenção do estudante. Além deste estudante, havia mais um caso de inclusão, um aluno com deficiência intelectual (CID 10 - F70) e TEA (Transtorno do Espectro Autista, CID 11 6A02). Além dos estudantes com laudo, havia também dois estudantes que precisam de apoio de profissionais da Educação Especial por apresentarem dificuldades de aprendizagem, que embora tenham laudo não possuem um código CID.

A docente responsável pela turma não é efetiva no cargo e atua há pouco tempo como professora (menos de 5 anos). Possui formação inicial em Psicologia e, após muitos anos atuando como psicóloga clínica, fez graduação em Pedagogia e passou a dar aulas no município com o vínculo de contrato de trabalho.

Seis estudantes com defasagens de aprendizagem frequentavam a APC e, por se tratar do 5º ano de escolaridade, eram avaliados com maior frequência que as demais turmas.

Feita a caracterização geral das turmas, passaremos ao detalhamento do desenho da pesquisa, através da apresentação e análise dos dados, desde a observação piloto, para verificar, a começar dos instrumentos que foram utilizados na

[11] Esta ação passou a fazer parte da rede municipal de ensino no ano letivo de 2022 e visa recuperar as defasagens de aprendizagem adquiridas no período de pandemia da COVID-19).

[12] Classificação Internacional de Doenças. De responsabilidade da OMS (Organização Mundial da Saúde), ela fornece códigos relacionados à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças.

coleta de dados até a observação das aulas que compuseram os dados coletados.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 FASE PILOTO

A coleta dos dados começou a ser desenhada através da observação piloto e de um instrumento que havíamos elaborado para este momento.

A observação piloto ocorreu na turma de 1º ano - que seria posteriormente observada para a coleta oficial dos dados - em dois dias diferentes. No primeiro dia, foi observado um período de 3h30 de aula de Língua Portuguesa.

Ao final da fase piloto, obtivemos 10 horas de filmagens, as quais foram analisadas e transcritas considerando as possibilidades de se produzirem dados que nos auxiliassem no processo de organização das categorias a serem analisadas na coleta oficial dos dados.

As aulas foram observadas somente na disciplina de Língua Portuguesa e, antes de iniciarmos a observação, esclarecemos à professora que a aula seria observada para investigar indícios da atividade de estudo nos estudantes. Dessa maneira, não realizamos nenhuma orientação e/ou condução com relação à seleção do conteúdo, à didática adotada, ao recurso utilizado e à condução da aula. Para este momento, buscamos somente observar a condução docente perante o grupo para ter a concreticidade do dado de uma escola pública.

Selecionamos as aulas de Língua Portuguesa na intenção de encontrar momentos voltados à análise das relações essenciais da língua (relação fonema-grafema) e princípios ortográficos (modelação através de regras ortográficas) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, bem como o uso de ferramentas e outros recursos que nos auxiliem na reflexão sobre a organização e estrutura da atividade de estudo em formação.

5.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentaremos, agora, os dados a partir dos quais as análises foram realizadas. Do material coletado, apresentaremos a seleção dos conteúdos, objetivos e descrição da situação didática, conforme consta no documento oficial da rede municipal produzido pela docente regular da sala. Cabe ressaltar que o período em que a observação foi realizada foi a primeira quinzena do mês de setembro, desta

forma professora e estudantes já haviam estabelecido vínculos afetivos e já havia passado o período de adaptação escolar. Neste momento também não estavam sendo realizadas avaliações internas e/ou externas, o que permitiu que toda a observação fosse exclusivamente da aula regida pela docente responsável.

Para a seleção dos episódios a serem descritos foram considerados os seguintes critérios: linearidade do conteúdo apresentado, interação direta entre docentes e estudantes, interação entre estudantes na realização de tarefas e situações de orientação direta, ou seja, o procedimento analítico da pesquisa foi selecionar episódios do conjunto das observações. Deste modo, os conteúdos selecionados constituem os episódios das três turmas que compuseram a pesquisa de campo.

Cabe ressaltar que o município em que a pesquisa foi realizada pautou, durante algum tempo, a elaboração de seu currículo considerando a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Sendo assim, nos anos de 2013 a 2018 os docentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I atuantes com cargos efetivos ou contrato de trabalho receberam formação continuada em horário de trabalho para conhecerem e estudarem sobre a proposta teórica.

Com a troca de governo e, consequentemente, a reestruturação da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, as formações estruturadas nas correntes teóricas citadas não se sustentaram e, desta forma, embora ainda contenha algumas informações sobre o referencial teórico histórico-cultural e histórico-crítico, não mais embasa o projeto de formação continuada da rede municipal. Desta forma, não podemos afirmar que os docentes do município em que os dados da pesquisa foram coletados organizam suas ações em sala de aula orientados a partir da compreensão da atividade de estudo e nem que a conhecem e compreendem.

Consoante ao exposto acima, as docentes da escola em que os dados foram coletados conhecem tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica de forma superficial, conforme relatado por elas na conversa de apresentação da proposta de observação realizada em maio de 2023. Isso corrobora para a suposição de que as docentes não se orientaram, ao elaborarem o planejamento das aulas, a partir da compreensão da atividade de estudo.

Conforme mencionado no item 5.2 do capítulo, a observação ocorreu no período de uma quinzena, entretanto, os dados apresentados não são referentes ao período integral da coleta, mas sim de sessões consideradas interessantes por nós

para serem analisadas à luz da teoria. Desta forma, torna-se importante evidenciar que observar o período de uma quinzena (tempo referente à coleta de dados) não se mostra suficiente para caracterizar a atividade de estudo em sala de aula e não é esta a intenção da pesquisa. Nosso principal objetivo será analisar a mediação pedagógica no processo de formação da atividade de estudo. Para isso, buscaremos identificar algumas ações pedagógicas da professora que podem contribuir para que essa atividade comece a se formar no estudante.

5.2.1 Descrição dos dados da turma de 1º ano

A turma de 1º ano estava composta, no momento da coleta de dados, por 19 estudantes, sendo 10 meninos e 9 meninas. A professora da turma estava gestante e no mês seguinte à coleta de dados sairia em licença maternidade. Apesar da gestação estar perto do final, a professora permaneceu em pé a maior parte do tempo da observação e circulava constantemente entre as mesas dos estudantes.

Para iniciarmos a apresentação dos resultados do 1º ano de escolaridade, indicaremos o material encontrado em seu planejamento docente, redigido com as palavras da própria docente e retirado (após solicitação formal) do Sistema Integrado de Gestão Educacional. Cabe destacar que o planejamento neste município é realizado quinzenalmente pelos docentes sob orientação e indicação da Secretaria Municipal de Educação. Após a elaboração do planejamento, a professora coordenadora responsável pela unidade escolar entra no sistema e faz a leitura dos planejamentos elaborados e, de acordo com seu parecer, os valida ou não para execução. Caso seja necessária alguma alteração no documento, a professora coordenadora consegue realizar via sistema e a professora, ao receber a notificação, faz as adequações caso considere pertinente.

Com isso explicado, segue o planejamento do 1º ano de escolaridade elaborado pela docente responsável, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 - Planejamento 1º ano

CONTEÚDOS	**OBJETIVOS**	**DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DIDÁTICA**
- Estrutura do conto com ênfase nos itens em	- Despertar e incentivar o interesse	A professora apresentará o livro com o conto "Os três jacarezinhos" para os

destaque: Situação inicial, conflito, desenvolvimento; clímax e desfecho. - Identificação de outros sinais no texto além das letras como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação. - Identificação dos elementos da narrativa lida ou escutada - caracterização de personagens (protagonista/antagonista características físicas). Enredo (esqueleto da narrativa). Narrador: observador – marcações do discurso em 3ª pessoa. personagem - marcações do discurso em 1ª pessoa. Marcação do tempo por meio de tempos verbais e expressões. Espaço: identificação de expressões e palavras que marcam o local/cenário do conto. - Reconhecer como palavra que substitui ou acompanha o substantivo. - Cópia de textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. - Escrita, espontânea ou por ditado de palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas. - Reconhecimento da segmentação entre as palavras, por espaços em branco. - Reconhecimento das palavras escritas. - Segmentação correta das palavras ao escrever frases e textos. - Leitura: apreciação.	pela leitura. - Aproximar o aluno do universo escrito, leitor e dos portadores de escrita para que possam manuseá-los, reparar na beleza das imagens, relacionar texto e ilustração, manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões. - Enriquecer o vocabulário. - Desenvolver as habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever. - Trabalhar a leitura com diferentes objetivos: busca de informação e prazer estético. - Incentivar as crianças a ler mesmo quando ainda não sabem ler convencionalmente. - Realizar a escrita de palavras do conto com apoio de imagem e através do ditado. - Segmentar corretamente as frases. - Ordenar as partes do conto corretamente. - Ler com autonomia. - Recontar oralmente o conto que será apresentado. - Produzir texto de autoria.	alunos, questionará sobre as ilustrações da capa, se alguém conhece essa história, como eles acham que seria a história, entre outras perguntas que forem surgindo ao longo da apresentação do livro (diálogo contextualizado). Depois lerá no final do livro sobre a autora e falará que os levaria, em outro momento, até a sala de informática para pesquisar sobre a mesma e ver uma foto dela. Então realizará a leitura do conto, sempre orientando que a leitura deve ser feita de cima para baixo, da esquerda para direita, assim como escrevemos e parará em pontos estratégicos para questioná-los sobre o que imaginam que acontece na continuação da história (climax, desfecho) e para observarem as ilustrações. Quando terminar a leitura, fará um quadro na lousa para retomar alguns aspectos relevantes e que auxiliarão na realização das atividades posteriores. No quadro terá as seguintes situações: características dos três jacarés, de que material foi feita cada casa, como era o início, meio e final da história, com qual outro conto se parece (a professora acabara de ler “Os três porquinhos)”, quem eram os personagens, qual era o personagem mal e se esse conto poderia ser uma fábula ou não e por quê, retomando as características desse gênero textual. A professora perguntará e anotará as respostas que os alunos disseram na lousa. Em outro momento serão escolhidos alguns alunos para fazer o reconto oral do conto de duas formas diferentes, a primeira sem o apoio do livro que contém as imagens e em outro dia, os mesmos alunos recontarão o conto utilizando o livro e as imagens como apoio para recordar a ordem dos fatos. Em continuação ao trabalho, responderão quatro questões onde deverão ler as questões e alternativas e assinalar a resposta correta. Na primeira questão deverão circular o título da história; na segunda encontrar a palavra que poderia ser substituída na frase de forma que permanecesse o mesmo sentido; na terceira, observar a imagem e assinalar a alternativa que mostra o que os jacarezinhos estavam fazendo; a quarta, ligar o personagem ao seu respectivo nome. Na primeira questão, tem um trecho do conto, onde pedirei que façam a marcação da leitura e

		depois passarei de mesa em mesa para que cada um leia o trecho em voz alta e com autonomia. Outra atividade de leitura será a segmentação de frases retiradas do conto, farão a marcação na folha e depois copiarão deixando os espaços adequados entre as palavras. Farão também a escrita de palavras do conto através de um ditado que será orientado pela professora e depois escreverão as mesmas palavras com auxílio de imagens das mesmas, para que assim, a professora consiga realizar uma comparação entre as duas formas de escrita. Receberão uma folha com as imagens do conto para recortarem e colarem em outra folha, organizando a ordem dos fatos do conto, farão a escrita da história tendo como apoio as imagens organizadas. E por fim, será entregue uma cópia do texto digitado para circularem o título, observem a pontuação no final da frase, circulem a fala da mãe dos jacarezinhos e respondam algumas questões de interpretação de texto em uma folha xerocada.

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento de planejamento da turma de 1º ano, de autoria da professora regente, acessado pelo Sistema Integrado de Gestão Educacional do município

Em linhas gerais, como uma introdução aos episódios a seguir, pode-se destacar as ações da professora para com os estudantes. Em muitos momentos suas ações atuam como operações que podem servir a diversas ações de estudo, no que diz respeito às operações procedimentais de estudo, conforme identificado por Oliveira (2023, p.134) sobre o uso do caderno, que se destaca durante os episódios.

> Um bom exemplo é o uso do caderno, que marca a entrada no Ensino Fundamental I e que não decorre da transformação de ações de estudo específicas (de assimilação de conhecimentos teóricos específicos), já que serão os motivos das Atividades de Estudo específicas que definirão quais serão as ações que demandam o seu uso enquanto operação. No início do primeiro ano, nos primeiros contatos com o caderno, quando se introduzem os procedimentos mais elementares, o uso do caderno pode ser para a criança uma ação, pois o motivo será, nesse contexto, aprender a usar o caderno, que se configura como ação prática que integra uma atividade objetal que se vincula à Atividade de Estudo. Nos momentos posteriores a essa utilização inicial, haverá sempre uma tarefa específica que demandará o seu uso, passando a atuar como uma operação que servirá à realização de outras ações, que compõem uma ampla diversidade de tarefas específicas de estudo. No entanto, ainda que nos processos iniciais de aprendizagem, no âmbito da aprendizagem específica do uso do caderno, possa ser considerada uma ação, no sentido de que ocupa a consciência do estudante naquele momento, seu caráter é operacional, pois não se vincula e não decorre explicitamente de processos de análise e síntese teórica.

As ações da professora da turma de 1º ano destacadas nos episódios abaixo, indicam que os procedimentos de copiar, ler e responder são tratados como conteúdos de ensino pela docente, ou seja, a docente pressupõe que os estudantes não sabem utilizar o caderno ao início do ano letivo e, desta forma, não fica esperando que os mesmos aprendam por conta própria como manusear e utilizar esse instrumento.

Posto isto, seguem os episódios selecionados de forma que seja possível para o leitor compreender o conteúdo elaborado pela professora, bem como contribuir para a análise a partir das categorias supracitadas de modo a evidenciar ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da atividade de estudo.

5.2.1.2 EPISÓDIO 1 - Segunda-feira (11/09/2023), período da manhã, início da aula.

A professora inicia a aula realizando a chamada; na sequência faz uma oração inicial, entregando a semana de estudos, para que todos tenham inteligência, aprendam e sejam livres de todos os males. A prece também pede bênçãos para a escola, familiares e amigos.

Na sequência, a regente explica o que será desenvolvido no dia, nomeando cada atividade, informando que o Calendário seria realizado em outro momento. Depois, informa a sala que o calendário será feito rapidamente e pergunta quem é o ajudante do dia. Um menino responde, informando quem é. A professora realiza o registro na lousa e pede à criança “ajudante do dia” que faça a entrega das folhas para cada colega.

Uma criança pergunta à docente se ela viu o jogo do São Paulo. Ela responde, sorrindo:

- *Eu, vi o jogo do São Paulo?*

Em seguida diz:

- *Ah, eu vi. Foi de virada, né? Estava a maior chuva…*

As crianças ficam empolgadas com o assunto, e várias começam a falar ao mesmo tempo, o que dificulta a transcrição. Uns se identificam como apreciadores do time do São Paulo Futebol Clube, outros do Corinthians Sport Clube.

Um estudante diz:

- *Eu sou Corinthiano.*

O outro responde:

- *Eu também. A professora também é!*

A professora diz:

- *Começou… chega!*

Uma criança disse:

- *A professora é "brasilense".*
- *O que é que eu sou? Todos torcem para o Brasil! Alguém aqui não torce para o Brasil?* - diz a professora.

Algumas crianças respondem que torcem. Uma responde "Cruzeiro", várias "Corinthians… Um menino diz:

- *O Corinthians ganha de todo mundo.*
- *Ô…* - responde a professora - *Eu vi o quadro ontem, ele está lá embaixo…*

As crianças dialogam sobre o assunto até que a professora finaliza, solicitando para que iniciem a atividade proposta, informando que há muito a se fazer hoje.

A docente pergunta à classe sobre uma data especial dessa semana:

- *Por que sexta-feira é feriado?*

Como ninguém respondeu, ela informou:

- *Sexta-feira é aniversário de (diz o nome do município). Quem é (diz o nome do município)?*
- *A nossa cidade* - diz uma criança.
- *Sim, é a cidade onde vocês moram. Eu li no jornal acho que fará 167 anos. Deixa eu perguntar para o Google…*

As crianças vão preenchendo o calendário e a professora vai dialogando com as crianças, motivando algumas a realizar a tarefa, respondendo perguntas de outras… Ela orienta a abrir o caderno, passar um risco e escrever o nome da cidade e a data (cabeçalho).

- *Precisa pular linha?* - pergunta uma menina.
- *Não precisa. Você é quem sabe.* - responde a professora.

Após aguardar um tempo, a docente pergunta:

- *Prontos? Posso começar?*

Uma criança diz que não. A professora pede para concluir e espera mais um pouco. Enquanto isso, dialoga com uma criança que precisa tomar remédio. Ela a orienta a sempre informar a professora de que está com remédio e não se esquecer. Pergunta novamente se todos concluíram o cabeçalho.

- *Então vamos lá! Quem se lembra da história que eu li ontem?*
- *Dos três jacarezinhos* - responde um garoto.



- *Quem se lembra pra falar um pouquinho para mim?* - perguntou a professora.
- *O primeiro jacarezinho construiu uma casa de pedra; o segundo, uma de madeira; e o terceiro de … terra.*
- *E daí?* - perguntou a professora.
- *Aí aparece o javali…*
- *Aí o porquinho aparece* - disse um menino, ao que outro interpela-o:
- *Que porquinho o quê… é jacaré, meu!* (há risos na sala).

A professora pergunta ao estudante Kaio:

- *Por quê você disse que era porquinho?*

Algumas crianças respondem ao mesmo tempo, dificultando entender o que dizem ao que uma delas comenta:

- *Por que é quase igual…*

Uma garota diz que o jacaré morava no pântano. Nisto, a professora pergunta:

- *Por que você diz que o jacaré morava no pântano? Vocês não me disseram que cada jacaré tinha uma casinha?*

Várias crianças falam ao mesmo tempo. Uma pede a palavra, solicitação consentida pela professora.

- *O primeiro caré… (risos) jacarezinho…*

Nota: (houve uma dificuldade para pronunciar a palavra; uma criança repetiu o termo e a professora verbaliza: ja-ca-re-zi-nho, pedindo para que o menino que estava falando pudesse repetir. Ele consegue verbalizar com tranquilidade, retomando a frase desde o início).

- *Um jacarezinho construiu uma casa de pedra, um de madeira e o outro de areia.*
- *Hum, isso você já havia falado!* - verbalizou a professora.

Uma criança resgata o início da história. O áudio não está claro, porém a docente repete em um volume mais nítido).

- *Então antes… eles moravam no pântano com a mãe, é isto?*
- *É!*
- *Âãã…*- verbalizou a professora.
- *E a mamãe era bonitinha!* - disse uma menina.
- *A mamãe era bonitinha…* - sorriu a professora. *Quantas vezes vocês já ouviram essa história?*
- *Uma.* - responderam várias crianças.

A professora pergunta se a classe já havia ouvido a história antes. Algumas crianças responderam que não; outra disse que nunca.

- *Então tá, oh. A gente vai dar uma conversadinha… Como é que termina o livro?*

Várias crianças falam ao mesmo tempo, impossibilitando a transcrição. Um diz que todo mundo construiu uma casa de pedra; o outro explica que um acendeu a chaleira e queimou o bumbum dele… Diante de várias vozes simultâneas, a regente diz:

- *Um de cada vez, por fileira, boa ideia assim não fica bagunça. Então nós vamos fazer o seguinte: eu vou contar a história de novo. O que eu falei que iríamos fazer hoje?*

Uma menina respondeu:

- *Você vai chamar três pessoas para falar sobre o livrinho.*

A docente continua:

- *Isso! Eu vou escolher três crianças, uma de cada vez., para vir aqui na frente e contar de novo a história. Está bom? Então por que eu estou falando isso? Eu estou avisando para vocês prestarem atenção.*

Um menino (Paulo) diz para a professora escolher: Marcelo, André e Kaio. A docente questiona:

- *Por quê?*
- *Porque eles são inteligentes* - respondeu o menino.
- *E você não?* - questiona a professora.

Ele responde com a cabeça que não e a docente interfere:

- *Claro que você é! Eu agora vou escolher você, Paulo!*
- *E porque o Marcelo, o André e o Kaio? Por que nenhuma menina?*

Outra criança responde que é porque ele não gosta de meninas.

- *Como não*? - indaga a professora. - *Todo mundo é amigo. Eu acho que ele está puxando sardinha… Pode ser qualquer um. Todos aqui são inteligentes e capazes de contar para mim. Assim como vocês contaram com todo mundo falando todos juntos, pode vir aqui e contar sozinho também, né Marcelo?*

Depois disso, a docente orienta algumas crianças a fecharem os cadernos e em seguida diz:

- *Ah, ontem quando eu contei a história, e eu falei que era a dos Três.. eu nem tinha começado e vocês falaram que lembrava alguma história. Qual é?*
- *Os três porquinhos [resposta uníssona].*
- *E depois quando eu comecei a ler, parecia mesmo com a dos Três porquinhos?*
- *Sim!*
- *Por quê?*
- *Por causa da chaminé e do lobo que ficou queimado.*
- *Só por causa da chaminé e do lobo?* - pergunta a professora.
- *Não, por causa da casinha.*
- *Vocês sabem o que é um javali?*
- *Eu sei.*
- *Eu já vi, é um porco.*
- *Eu não.*
- *Eu fui viajar e vi um porco.*

Um garoto comentou que quando foi viajar com o pai para uma fazenda, ele não comia carne de porco, comia carne de vaca (outra criança diz: ô louco!).. Disse que havia um porco que parecia um javali e ficou chocado.

Enquanto o menino conta, outras crianças conversam paralelamente e procuram ser ouvidas pela professora, chamando-a:

- *Professora!!*

A docente diz:

- *Calma, espera. Um de cada vez. Eu só não quero fugir do assunto. Eu não quero um monte de história que depois confunda a do Jacarezinho.*
- *Um dia eu estava passeando, aí, tipo um javali lá na estrada um javali.*
- *Eu vou ler o resumo que está atrás do livro, como eu sempre faço*.

A professora, após ler a sinopse da história, pergunta às crianças (Um jacarezinho fez sua casa com pedras, o outro com galhos e o terceiro com areia):

- *Quando o javali bundudo aparece, qual casa é mais fácil para ele derrubar com sua bumbumdada?*

Após a leitura da sinopse, a professora lê a história na íntegra. Antes de iniciar, ela solicita que todos fiquem quietos, sentem-se direito e prestem atenção à leitura. Conforme ela lê, pergunta à turma as características de cada um dos três jacarés. Quando há rimas, questiona, o que rima com…?

As crianças interagem durante e após a leitura. Ao término, a professora pergunta quem gostaria de recontar a história, indo até a frente da sala. Um estudante se disponibiliza e ela diz:

- *Você quer Kaio?*

Após ele sinalizar que sim, ela diz:

- *Então venha aqui à frente!*

A professora orienta:

- *Conte o início, lembre-se do que vai acontecendo no meio até encerrar. Você pode ficar aqui na frente, olhar para seus colegas e começar.*

O estudante iniciou o reconto. Quando disse “os três porquinhos”, várias crianças disseram simultaneamente:

- *Três jacarezinhos.*

A professora diz:

- *Não interrompam ele.*

A criança prossegue e no meio da história, novamente, algumas crianças se manifestam. A docente reforça a recomendação e orienta o garoto a continuar a história, instruindo que a avise quando encerrar.

Ao término, a professora convida a classe a aplaudi-lo e convida o próximo discente (Paulo). Ele começa dizendo que um jacarezinho fez uma casa de madeira e, rapidamente, se autocorrige: de galhos. Faz algumas pausas e um garoto fica interrompendo-o (Kaio) e a professora orienta para que ele se concentre. Depois desse fato, Paulo informa que esqueceu a história, devido ao colega atrapalhá-lo.

A aula é interrompida, pois a porta é aberta. Uma funcionária da escola comenta com a professora que ela já pode enviar as crianças à sala de leitura para troca de livros. A docente chama três crianças, pedindo que se levantem para irem até lá.

Na sequência, a próxima a realizar o reconto é a estudante Marina. Ela recupera alguns trechos da história e, quando conclui, também é aplaudida.

A professora pergunta se alguém consegue recontar a história na íntegra, do começo ao fim.

Outra criança inicia:

- *Três porquinhos…*

A sala fica alvoroçada. A professora pergunta:

- *Três o quê?* (aproveita e pede silêncio).

A criança retoma, dizendo, três jacarezinhos e prossegue a contação. André conclui e é aplaudido.

A professora chama outras três crianças para irem realizar a troca de livros na sala de leitura.

- *Agora nós iremos fazer algumas atividades sobre o livro "Os três jacarezinhos". Primeiro nós vamos responder algumas perguntas. Peguem o caderno que a professora irá passar quatro perguntinhas, tá bom? Pulem uma linha.*

A professora inicia o registro das perguntas na lousa e pede que as crianças copiem.

- *Pula uma linha?* - pergunta um estudante.
- *Sim.* - responde a professora.

Ela orienta que a cada pergunta, na linha seguinte coloca-se uma letra "R" para escrever a resposta e, na sequência, eles devem pular uma linha. Segue, escrevendo na lousa e orientando o que devem fazer. Depois diz:

- *Sem perder tempo, hein! Bem rapidinho!*

As crianças copiam e conversam baixinho [não é possível compreender o que falam]. Algumas precisam de orientação quanto ao uso do caderno, principalmente quando a frase não é comportada em apenas uma linha (houve criança que pulou uma linha ao tentar copiar a continuidade da frase).

Enquanto as crianças realizam a proposta, uma nova monitora é apresentada a eles.

Uma criança pergunta:

- *Professora, tem acento na palavra jacarezinho?*
- *Não, não tem acento para escrever, é só na fala.*

Conforme as dúvidas surgem, as crianças perguntam à professora, que responde e orienta os estudantes.

- *Professora, no R tem que fazer o quê?*
- *A resposta! Vai copiando e depois faremos juntos.*
- *Professora, se não caber, pode por na linha de baixo?*
- *Sim, se não couber, pode. Couber… Tem que pular a linha onde está o "X", Renata.*

A professora segue circulando e orientando o uso do caderno, durante a cópia. Chama a atenção de Luiz, para que possa realizar a tarefa.

Enquanto isso, algumas crianças pedem para utilizar o banheiro e a docente faz o controle, para que não fiquem duas crianças fora da sala ao mesmo tempo.

Ela orienta, quanto ao tempo, os que estão mais vagarosos, pois na sequência (assim que bater o sinal) será a aula de Arte. Tendo chegado o tempo, a professora diz:

- *Agora, fechem os cadernos, coloquem-nos debaixo da mesa e depois da aula de Arte iremos continuar.*

A aula retoma com a professora polivalente. Algumas crianças começam a conversar com a professora, explicando o que ocorrera na aula anterior (Arte). Ao mesmo tempo, algumas crianças começam a contar o que um colega fez de errado (bagunça).

A professora pede que aguardem, respeitando quem fala, de modo que todos possam escutar. Ela aproveita para explicar que a aula de Arte não é um lugar para bagunça, empurrar o amigo, correr na classe, nada disso. Lembra que todos são educados, são amigos e não há porquê machucar o colega e ter atitudes que não são propícias à sala de aula. Recomendou que sejam amigos, ajudem-se uns aos outros, sejam educados e não briguem em nenhuma aula, nem no recreio. Explicou que existem regras e normas dentro da escola. Manifestou que não gosta de ter que interromper a aula para "dar bronca", pois isto perde tempo e na escola não é lugar para brigar e arranjar confusão.

Depois disso, outras crianças tecem comentários sobre o ocorrido.

Encerrado o assunto, a orientação da docente é para que os estudantes peguem os cadernos e diz:

- *São quatro perguntinhas fáceis.*

Diz aos que concluíram a cópia:

- *Tentem ler o que está escrito, enquanto quem não terminou de copiar faz a cópia.*

Na sequência, explica que a resposta deve ser inserida na linha em que está a letra “R”. O “R” é de resposta.

- *Professora, oh!*
- *O quê?*
- *Quais os materiais* - lê uma menina; nisto, a professora interrompe e diz:
- *Qual é a primeira pergunta? Quem consegue ler para a professora o que está escrito?*

Uma menina diz:

- *Eu!* - respondeu uma estudante.

E outros estudantes também responderam: eu, eu, eu!

- *Peraí!* - diz a docente.
- *Marina, leia a primeira pergunta. Primeira coisa, vou explicar. São quatro questões. Como que eu sei que são quatro perguntas? Por que elas estão numeradas: 1, 2, 3 e 4. Então eu fiz uma pergunta sobre a história dos Três Jacarezinhos. A palavra resposta começa com a letra “R”. Pra mim não escrever resposta inteira , eu só coloco o R quando eu for responder as perguntas da história. Aí eu falei assim: lê, tenta ler a pergunta para lembrar da resposta e você escrever aqui sozinho. Mas, nós vamos ler e escrever juntos. Depois, segunda-feira, eu trago mais perguntas para vocês tentarem fazer as respostas sozinhos, tá bom?*

Uma criança responde:

- *Eba!*

A professora responde:

- *Então hoje vamos fazer uma prévia. Iremos fazer todos juntos. E como é que eu faço para responder? Eu leio a pergunta, penso na resposta da história que a professora leu e vocês recontaram e respondo, certo? Entenderam o que é que é isto agora?*

Algumas crianças respondem:

- *Sim*.

A professora exemplifica:

- *Então foi isso que eu tinha falado; só tem quatro hoje. É a mesma coisa quando a gente faz a prova no computador e tem a pergunta, só que lá tem a alternativa para marcar a opção. Aqui não, a gente vai escrever a resposta, certo?*

Um estudante responde:

- *Eu gosto mais do computador!*
- *Ah, certo, claro!* - responde a professora.

Nisso, várias crianças falam quase que simultaneamente:

- *Eu também!*
- *Eu também!*
- *Eu também!*
- *Eu também!*
- *Até eu gosto mais. É só clicar, não precisa fazer esforço para escrever!* - responde a professora.
- *Eu acerto tudo no computador* - responde um garoto.
- *Se você acerta tudo no computador, pode acertar aqui também* - disse a docente. *Marina, leia para mim o que é que está escrito aqui.*
- *O jacarezinho morava no pantano.*
- *Então gente, onde o jacarezinho morava?*
- *No pântano* - respondem várias crianças.
- *Isso mesmo. Então o que vocês vão responder?*
- *No pântano* - dizem as crianças.

Duas crianças pedem para ler as outras perguntas. A classe fica agitada, pois vários estudantes repetem que também querem ler as questões. A professora solicita calma, retoma que são somente quatro perguntas e, portanto, no momento não seria possível que cada um lesse sozinho uma questão. Nesse ínterim, é propiciado o tempo para que respondam e a professora dialoga com um garoto que ainda não havia copiado as questões. Ela passa e comenta o que a criança deve fazer. Outras crianças perguntam à docente se o que fizeram está certo.

- *Professora, pântano é n ou m?*
- *É com n* - responde a professora.

Após um tempo para que as crianças realizassem os procedimentos: copiar, ler e responder, a professora solicita a Kaio para que leia a questão 2. Ele lê, na sequência, ela pergunta à classe qual é a resposta. Após a devolutiva dos estudantes, a regente confirma, dizendo que a resposta está correta, comentando que é isto que deve ser escrito.

Como a palavra pântano gerou dúvidas ao ser escrita, a professora repete a palavra, pausadamente, escreve-a na lousa, solicitando que observem a grafia correta. A cada questão, assim que um estudante conclui a leitura, a titular da sala conversa com a classe, questionando qual é a resposta correta. A cada ação há movimentação de crianças, mostrando o caderno, perguntando se escreveram corretamente etc.

Percebe-se uma “necessidade” de os estudantes conseguirem a anuência da professora, diminuindo assim a sensação de ansiedade, gerada por uma atividade que, de certo modo, precisam fazer sozinhos, principalmente, a escrita de palavras ainda não usuais no cotidiano escolar (pântano, gravetos, pedras, areia etc.).

A todo momento, a docente responde, pergunta, incentiva, orienta e indica o que deve ser feito, endossando com atitudes e palavras o quanto o 1º ano de escolaridade caminha muito em função das coordenadas do par mais experiente, ou seja, da professora.

É frequente ouvir:

- *Não é aí! Você deve escrever nesta linha.*
- *Vamos. Agora você irá copiar o número 3.*
- *Pule uma linha!*
- *Não, não precisa pular linha.*
- *Vocês entenderam?*
- *Vejam se escreveram tudo certinho.*
- *Silêncio. Vamos ouvir o colega?*

Em um dado momento, a professora disse que quem fizesse tudo certinho, copiasse e respondesse corretamente e fizesse a correção com o que está escrito na lousa, iria ganhar um adesivo. A tarefa é copiar algumas questões sobre a história “Os três jacarezinhos” para, em seguida, responder coletivamente.

- *Quem são os personagens da história? Quem são os personagens que fazem, que falam na história?* - pergunta a professora.

As crianças respondem e ela confirma:

- *A mamãe jacaré, os três jacarezinhos e o javali bundudo.*
- *E aí quem terminar as quatro perguntas, pode mostrar para mim que eu irei ver se irá ganhar o adesivo. Tem que estar no lugar certo e com todas as palavras corretas.*

Professora continua:

- *Kaio, lê a questão dois pra mim.*

O estudante faz a leitura:

- *Quais materiais eles utilizaram para construírem suas casas?*

Os estudantes respondem:

- *Pedra! Graveto! Areia!*

A professora os orienta sobre como registrar a resposta no caderno e enquanto os estudantes o fazem, ela circula entre as fileiras para verificar o procedimento de cópia. Ela faz apontamentos como:

- *Olha como você está escrevendo, tudo grudado.*
- *Olha a questão que estamos, é a número dois. Não pode registrar em outro número.*

A professora solicita para o estudante Luis ler a terceira questão. O estudante lê sem dificuldade:

- Qual é o título da história?

Todos respondem:

- *Os três jacarezinhos.*

A professora, agora, os orienta no registro da terceira questão. O estudante Kaio diz que chegou ao final da folha e questiona se precisa pular uma linha antes de ir para a próxima questão, assim que trocar de página. A professora o orienta que, neste caso, não é necessário pular linha, pois a separação da questão se deu pela separação da página.

A professora registra a resposta na lousa para que as crianças verifiquem se escreveram corretamente. Alguns estudantes vibram ao perceberem que acertaram (Luis, André e Marcelo).

A professora realiza a leitura da próxima questão:

- *Quem são os personagens da história?*

As crianças começam a responder ao mesmo tempo, cada um um personagem diferente. Então a professora diz:

- *Vamos fazer essa juntos. Quem são os personagens? A mamãe jacaré, os três jacarezinhos e o javali bundudo. E aí quem terminar as quatro questões traga pra eu corrigir e se estiver tudo certo vão ganhar adesivo. Agora eu quero ver!*

Os estudantes continuam fazendo o registro e assim que a professora vai até a sua mesa, o estudante Leonardo se levanta para mostrar o caderno para ela. Ele fez tudo corretamente e ganhou o adesivo. Neste ponto, já estavam há 42 minutos na mesma tarefa e não havia estudantes em pé e nem conversando. Todos estão envolvidos na tarefa, concentrados para copiar o registro da lousa. Aos poucos os demais estudantes levam o caderno para correção e voltam com um adesivo. A professora aproveita para apressar os que ainda não terminaram, como a estudante Laura.

Em um determinado momento do vídeo o estudante Luis olha para trás e imediatamente lhe é chamada atenção. Ele já havia terminado a tarefa. Ele tenta novamente olhar para trás e conversar com Marcelo, porém novamente é chamada sua atenção. A professora o repreende por tentar conversar com ele, sendo que o colega ainda não havia terminado a tarefa.

Em seguida, a professora começa verificar a leitura de alguns estudantes, começando pelo aluno Marcelo. Ela se senta ao lado dele e vai corrigindo algumas sílabas lidas equivocadamente nas palavras. O próximo aluno a ler é Kaio. Dando sequência, a aluna Beatriz. A professora continua até atender 14 estudantes. Paulo recusa-se a fazer a leitura. A professora o incentiva, dizendo que ele precisa mostrar para a pesquisadora que ele sabe ler. Porém ele se recusa e diz que não sabe ler. A professora diz que ele sabe e que ele precisa mostrar isso para as pessoas.

Dando continuidade a aula, a professora entrega uma folha aos estudantes e diz:

- *Essa atividade é de leitura. Eu vou ler as perguntas e vocês irão ler as respostas.*

A professora faz a leitura das questões e aguarda os estudantes responderem. Ao final de todo o processo, a professora faz a correção. Paulo diz que não fará essa tarefa pois não sabe ler. A professora diz que ele sabe sim e que se ele continuar insistindo em não realizar a tarefa sua mãe será chamada na escola para conversar.

A aula é finalizada com a correção da folha impressa que, em seguida, é colada no caderno.

5.2.1.3 EPISÓDIO 2 - Terça-feira (12/09/2023), período da manhã, início da aula.

A professora inicia a aula relembrando a história “Os três jacarezinhos”. Ela realiza novamente a leitura, mostrando as imagens conforme realiza a leitura. Todos os estudantes ouvem atentamente a leitura.

Conforme a professora vai apontando as imagens, ela pede para os alunos observarem e comentarem algo, caso sintam necessidade. Luis diz:

- *Eu entendi porque o primeiro jacarezinho usa óculos.*

A professora questiona o porquê.

- *Porque ele é mais inteligente!* - Luis diz.

A professora questiona se usar óculos é sinônimo de ser inteligente. Ele responde que sim. Ela então diz:

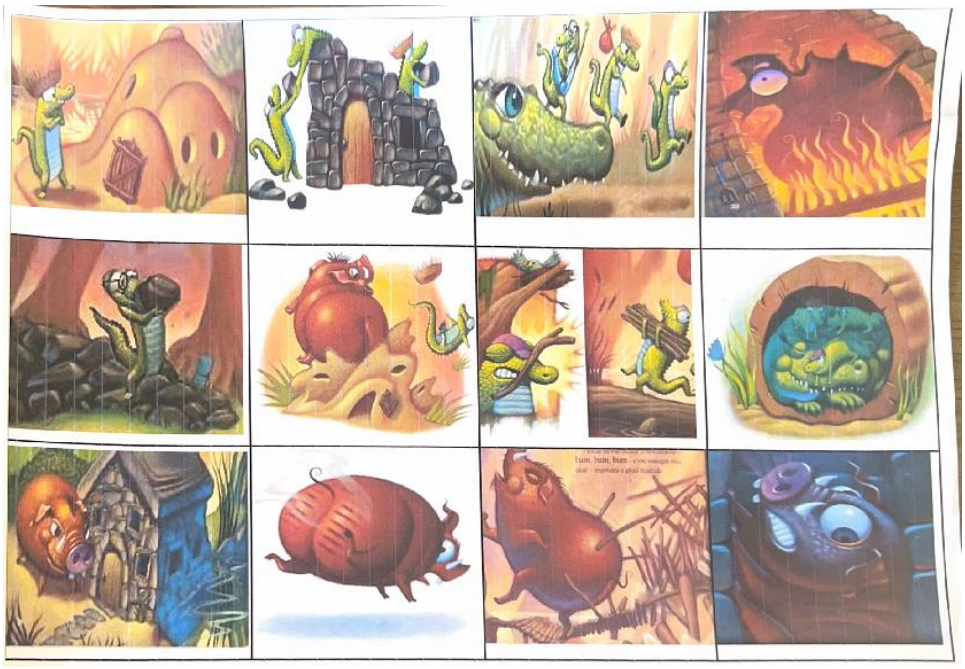
- *Ah, então aqui só temos o Luca e a Laura. Você não acha? E só tem eles de inteligente na classe?*

Em seguida ela continua a leitura. Cabe ressaltar que os estudantes acima citados (que usam óculos) apresentam dificuldade de aprendizagem e este fato não é notado pelos demais colegas, somente pelo corpo docente e equipe gestora.

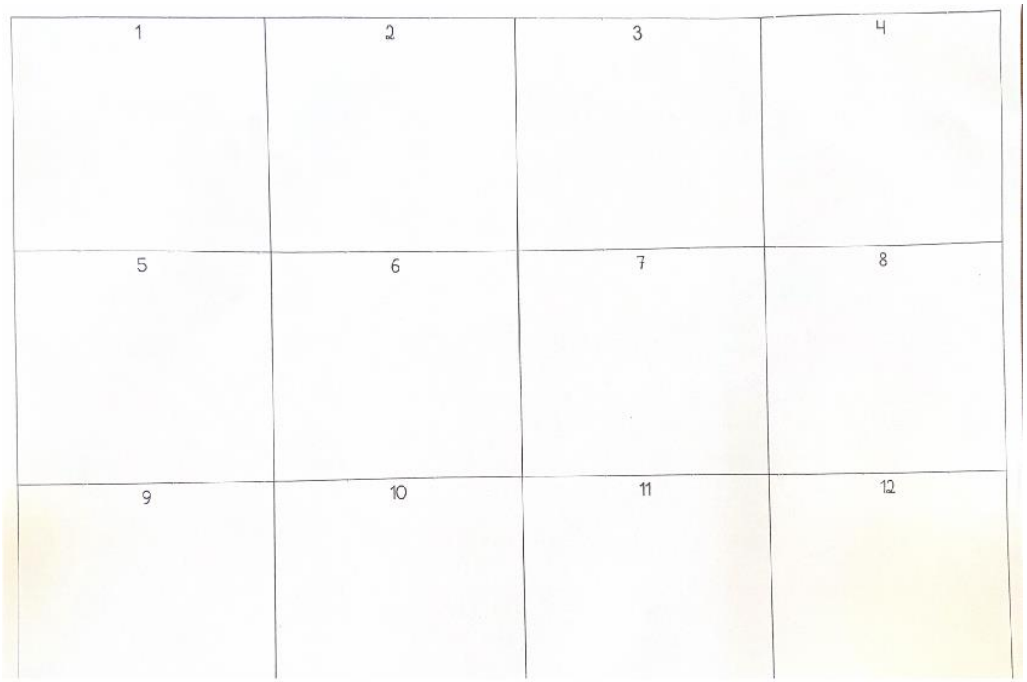
Após a leitura, a professora diz:

- *Por que eu quis começar a aula lembrando a história? Porque agora vocês vão receber só as imagens. E elas estão fora de ordem. Então vocês vão recortar as imagens e colocar na ordem correta. Antes de colar, eu monto a história e relembro, para ver se faz sentido.*

Paulo fecha os olhos e tapa os ouvidos enquanto a professora mostra as imagens e explica o que fazer. Ele diz que já sabe tudo o que fazer e ela vai atrapalhar. Ele permanece assim por 3 minutos, durante todo o tempo da explicação da professora. Em seguida, a professora entrega as folhas para as crianças começarem a recortar.



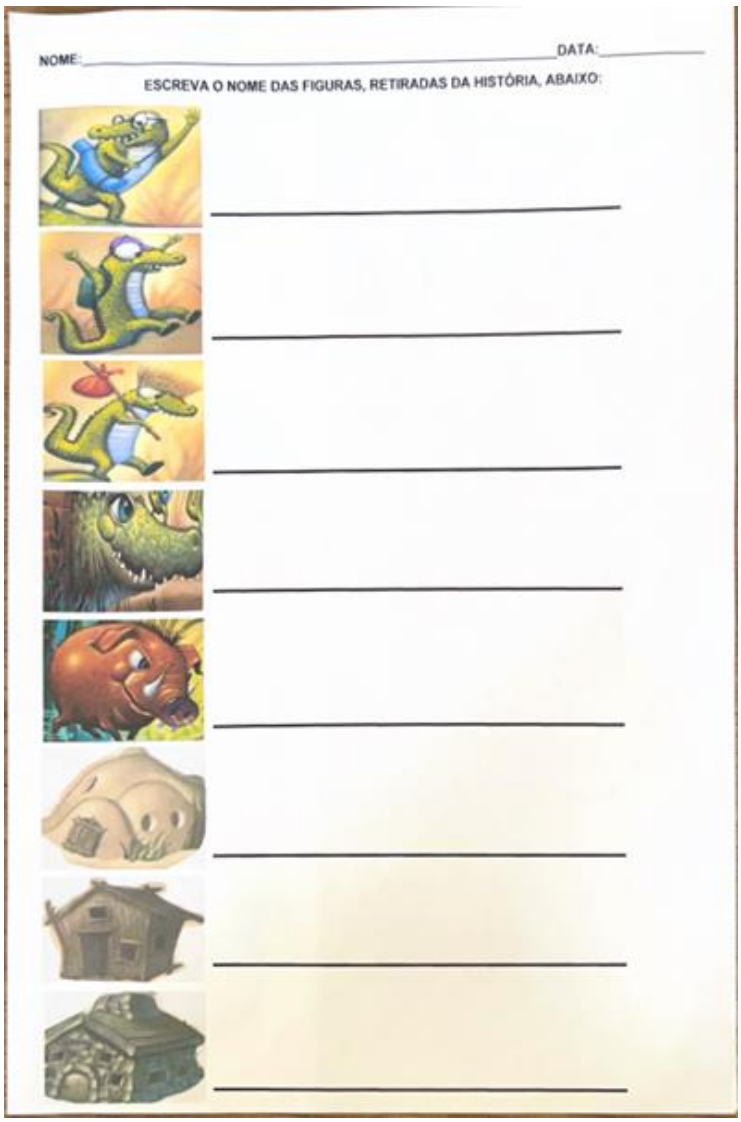
A professora solicita que a estudante Milena entregue uma folha para a pesquisadora e o grupo fica animado dizendo que a pesquisadora é aluna como eles. Em seguida, a professora orienta os estudantes sobre o procedimento de recorte. Ela indica que deverão recortar primeiro todas as cenas para depois localizar o local correto para colarem.



Os estudantes reclamam do calor, porém a professora diz que não poderá ligar o ventilador neste momento devido ao recorte. Todos estão sentados e concentrados na tarefa de recorte. É possível notar que cada estudante fica responsável pelo resíduo de papel que sobra após o recorte e assim que o processo é finalizado o leva imediatamente ao lixo. O procedimento de recorte tem duração de 10 minutos. Em seguida é iniciado o processo de localização do lugar correto em que as imagens recortadas deverão ser coladas e deverão seguir a sequência da história lida. Este segundo processo leva 15 minutos.

A professora se ausenta da sala e após 5 minutos os estudantes começam a dispersar e perguntam para a pesquisadora que time ela torce e começam então a falar entre si sobre futebol. Dizem o time que torcem e indicam também a torcida dos familiares. Após 25 minutos a professora retorna para a sala e justifica que foi levar um atestado até a secretaria e ficou conversando com a diretora da unidade escolar.

Ao retornar, a professora diz que fará um ditado com as palavras do texto “Os três jacarezinhos”.


NOME:_____DATA:_____

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS, RETIRADAS DA HISTÓRIA, ABAIXO:

A professora orienta como escrever o nome completo e a data na folha em que farão o ditado. Na primeira linha, a professora solicita que as crianças escrevam *JACA PRIMEIRO*, na segunda linha *JACA SEGUNDO*, na terceira linha *JACA TERCEIRO*, na quarta linha *MAMÃE JACARÉ*, na quinta linha *JAVALI BUNDUDO*, na sexta linha *CASA DE AREIA*, na sétima linha *CASA DE GRAVETO* e na última linha *CASA DE PEDRA*.

Luca pede para ir embora e a professora diz:

- *Acabou de chegar e já que ir embora, Luca[13]?*

[13] Luca é um estudante que não consegue se fazer entender devido a dificuldades fonéticas. Em alguns momentos ele faz comentários em voz alta e quando alguém solicita que ele fale novamente por não entender ele altera o humor, fica com feição brava e não fala mais.

Não é possível compreender a resposta do estudante. Ao finalizarem a escrita do ditado, forma-se uma fila em frente à mesa da professora para que ela corrija. O estudante Luis precisa retornar ao lugar e corrigir uma palavra. A professora nota que ele está apagando a folha toda e o repreende:

- *Luis, eu falei pra você apagar tudo? Onde eu mostrei pra você apagar? Isso, apague só onde eu mostrei.*

Kaio diz:

- *Eu estou bonzinho hoje, não é professora? Você sempre chama minha atenção e hoje não. Desde ontem eu estou muito bonzinho.*

A professora não responde oralmente, mas faz um sinal afirmativo com a cabeça. Em seguida, a professora se levanta para ir ao armário e diz para a estudante Eduarda:

- *Em que mundo você está? Em que mundo vive?* (A estudante estava brincando com o estojo e os lápis e não registrou as palavras do ditado).

A professora comentou com a pesquisadora que a evolução de Eduarda foi bastante lenta, pois quando chegou na unidade escolar (ao final da Educação Infantil) não reconhecia as letras do alfabeto e a professora da sala naquele momento desistiu da classe devido a problemas emocionais. A professora se mostrou orgulhosa pelo avanço da aluna, mas ao mesmo tempo estava angustiada pelo fato de a estudante reconhecer somente o som das vogais nas palavras. Ela destacou que embora a estudante tenha progredido, ela deveria reconhecer o som de todas as letras nas palavras a partir do segundo semestre do 1º ano.

5.2.1.4 Análise dos episódios do 1º ano de escolaridade

Os destaques dos episódios do 1º ano de escolaridade indicados por nós para análise são o **papel do professor**, **motivo**, **ações de controle** e a **questão do coletivo**. Ao ler os episódios fica evidente a relevância que tem o papel do professor para esses estudantes. Concordamos com Asbahr (2018, p.140, grifos nossos) ao evidenciar que

> No processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é **central**, pois é ele que organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar.

No primeiro episódio, fica evidente que apesar de a docente conduzir o processo de cópia (copiar, ler e responder) de perguntas sobre a história da lousa, ela incentiva os estudantes a realizarem tentativas de registro de suas respostas individuais. Ao propor esse tipo de registro, os estudantes demonstram-se entusiasmados com a ação e querem realizar a tarefa proposta pela professora, pois na concepção deles crianças maiores fazem a tarefa sozinhas. Isso corrobora com o pensamento proposto por Bozhovich (1985), que crianças pequenas, ao frequentarem escolas desde a Educação Infantil até meados do primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental demonstram interesse pelas tarefas escolares e pelos conteúdos a serem aprendidos. Há uma expectativa coletiva (estudantes, docentes e responsáveis pelos estudantes) com a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, há uma valorização social pela escola e pelos conteúdos ensinados neste período da trajetória escolar do estudante.

O uso do caderno pelo estudante, cumprindo sua função social (de registrar através da escrita conteúdos aprendidos durante a aula) se introduz no início do ensino fundamental. Logo, concordamos com Oliveira (2023, p.137) ao afirmar que esse instrumento “contribui para a formação da capacidade de organização da página em nosso sistema de escrita, que é exigida para a alfabetização”.

As observações das aulas do 1º ano mostram, quase em totalidade, a introdução de procedimentos mais elementares, como o uso do caderno, portanto o isso pode ser, nesse caso, uma ação. A professora, ao incentivar o uso desse instrumento sob sua supervisão, demonstra que a finalidade das ações de estudo que nesse momento podem concretizar o motivo que guia o estudar materializa-se no domínio do uso do instrumento caderno.

No episódio 1 (p.68), há uma cena em que o estudante Paulo recusa-se a realizar a leitura em voz alta e a professora o incentiva a ler dizendo que é importante mostrar para as pessoas o que ele sabe/aprendeu. Infere-se que para esse estudante a leitura não aparenta ser algo valorizado. Desta forma, em consonância com a teoria, se mostra fundamental organizar o ensino com vistas a produzir nesse estudante a necessidade para a socialização da leitura.

Considerando que o papel da escola e da ciência é “identificar as condições que garantam a formação de capacidades cognoscitivas” (Talizina, 2009, p. 24, tradução nossa), urge a elaboração de situações didáticas que envolvam o coletivo para a solução de problemas com vistas a contribuir para a formação de tais

capacidades. No caso do estudante Paulo, citado no parágrafo anterior, fica evidente que ele ainda não compreendeu a importância social para a leitura.

Martins (2018, p. 96) traz a reflexão sobre a formação inicial dos professores no Brasil, em que a maioria parte do ideário construtivista. Sem nos alongarmos neste debate, consideramos a reflexão pertinente por iluminar a fragilidade cultural na formação de professores e indicar que isso, cada vez mais, nos furta dos instrumentos requeridos para uma melhor atuação docente.

Ao abordarmos o papel do professor, cabe ressaltar que o consideramos o par mais experiente da relação ensino x aprendizagem x desenvolvimento, desta forma compreendemos que o estudante de 1º ano pode, por vezes, buscar referências nas ações e tarefas dos colegas de classe, porém destaca-se que a referência basilar para o coletivo de estudantes, como observamos, é a professora do grupo.

Para finalizar a análise dos episódios do 1º ano, queremos destacar um momento do episódio um em que é notado que os estudantes estão envolvidos a mais de 42 minutos na tarefa proposta (p. 78). A ênfase nesse momento da observação se dá por indicar a forma como a docente organiza o comportamento dos estudantes, através do acompanhamento na realização da tarefa proposta.

Asbahr (2018, p. 138) indica a autotransformação no comportamento discente através de uma proposta de ensino pautada pela teoria da atividade de estudo.

> A atividade de estudo é uma atividade de autotransformação no aluno, em que são formados os motivos para o estudo no sentido do desenvolvimento da sua auto-organização. Destaca–se aqui que a motivação para o estudo e a auto-organização do estudante são produtos da atividade pedagógica, e não premissas para o ensino como o senso comum pedagógico nos leva a crer.

Desta forma, consideramos que a organização do espaço e dos estudantes é um dos fatores que contribuem para um melhor desempenho na realização das tarefas propostas, uma vez que em um ambiente caótico e desorganizado se torna mais difícil o controle docente na realização do que foi planejado. Apesar disso, compreendemos que estudantes desse ano de escolaridade apresentam dificuldade em permanecer organizados por um período longo de tempo. Compreendemos também que, aos 6-7 anos de idade, crianças em processo de alfabetização tendem a falar mais e em tom de voz mais alto. O que queremos ilustrar como organização não diz respeito a uma sala silenciosa em que ninguém se movimenta, mas sim uma sala em que os

estudantes estejam envolvidos na tarefa. Isso exige um planejamento intencional e um acompanhamento constante por parte docente.

A análise dos episódios do 1º ano permite afirmar que o papel do professor se revela central na formação da atividade de estudo, ao organizar tarefas, orientar procedimentos e criar condições para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A introdução de instrumentos como o caderno, o incentivo à socialização da leitura e a manutenção do coletivo engajado demonstram que a aprendizagem não decorre apenas do esforço individual, mas da mediação docente intencional e planejada. Observa-se que a motivação e a auto-organização discente são produtos da atividade pedagógica, e não premissas naturais do processo educativo. Assim, a organização do espaço, das tarefas e das interações coletivas constitui elemento decisivo para a consolidação da alfabetização e para o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, reafirmando a docência como prática consciente e culturalmente orientada, indispensável à trajetória escolar nos anos iniciais.

5.2.2 Descrição dos dados da turma do 3º ano

A turma de 3º ano estava composta, no momento da coleta de dados, por 18 estudantes, sendo 6 meninos e 12 meninas. A professora da turma era a que estava no cargo há mais tempo comparada às demais docentes observadas e aguardava por sua aposentadoria, em vias de ser publicada. Considerando a explicação sobre o planejamento docente exposta no item 5.2.1, iniciaremos a apresentação dos resultados pelo material encontrado no planejamento da professora, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 - Planejamento 3º ano

CONTEÚDOS	**OBJETIVOS**	**DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DIDÁTICA**
- Recuperação do contexto de produção: Qual a finalidade? Por que é importante seguirmos as instruções? De que forma temos que segui-las? (salteada ou sequencial). Identificação e reprodução, em textos digitais ou impressos, a formatação própria desses	- Saber qual a finalidade, por que é importante seguirmos as instruções? De que forma temos que segui-las? - Conhecer a estrutura do manual de instruções: título, lista de instruções. - Conhecer a ordem do relatar (lista de instruções).	No livro Aprova Brasil nas páginas de 85 á 88 estudaremos Regras de jogo. A professora explicará do que se trata esse gênero. Será apresentado o jogo Sudoku (material, objetivo e regras), após faremos a interpretação do mesmo. Os estudantes

textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (materiais e instruções de execução). - Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. - Concordância verbal: igualdade de número e pessoa entre verbo e sujeito (sujeito simples e composto). - Verbo: reconhecer palavras que indicam processos de ação: verbos que indicam ações no modo indicativo, nos três tempos básicos (presente/ pretérito e futuro) e suas subdivisões. Reconhecimento dos prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras. - Exposição de textos orais fazendo uso de vocabulário coerente ao tema e à situação de comunicação. - Registro/Reescrita com colaboração (Coletiva: professor/colega) do texto na íntegra ou de partes do texto.	- Identificar e fazer a reprodução, em textos digitais ou impressos, a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (materiais e instruções de execução). - Reconhecer a concordância verbal: igualdade de número e pessoa entre verbo e sujeito (sujeito simples e composto). - Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. - Indicar a ordem. (verbos no imperativo: lave a seco, seque à sombra ou no infinitivo: lavar, secar). - Reconhecer palavras que indicam processos de ação: verbos que indicam ações no modo indicativo, nos três tempos básicos (presente/ pretérito e futuro) e suas subdivisões. - Reconhecer a concordância verbal: igualdade de número e pessoa entre verbo e sujeito (sujeito simples e composto). - Saber seguir instruções. - Fazer exposição de textos orais fazendo uso de vocabulário coerente ao tema e à situação de comunicação. - Fazer Registro/Reescrita com colaboração (Coletiva - professor/colega)- do texto na íntegra ou de partes do texto.	observarão que a organização escrita facilita a compreensão de como montar e jogar. No livro Ápis nas páginas 178, 179 estudaremos Verbo: um jeito de marcar o tempo. Os estudantes observarão as palavras destacadas, que indicam as ações dos personagens. Este conteúdo será apresentado, neste momento, como uma iniciação ao reconhecimento do verbo como marcador de tempo. O conceito de verbo será inicialmente tratado como ação. As noções de presente, passado/pretérito e futuro serão trabalhadas apenas como conotação imediata do texto, no sentido mais literal, pois este é o início da construção da ideia de verbo como marca de tempo. Retomaremos sistematicamente o estudo da sílaba inicialmente de forma oral antes do registro escrito. O objetivo desta atividade é fazer com que os estudantes observem as diversas configurações de sílabas identificando o número de sílabas de palavras e sua classificação e tem como objetivo instigar os estudantes a relacionar conceito e nomenclatura.

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento de planejamento da turma de 3º ano, de autoria da professora regente, acessado pelo Sistema Integrado de Gestão Educacional do município

O leitor não conseguirá relacionar o que foi apresentado no planejamento docente com as aulas observadas, uma vez que no documento estão indicadas outras páginas do livro didático. Sabemos que o planejamento é um recorte (uma parte) da realidade da sala de aula e que por vezes o(a) docente realiza mais ações do que fora inicialmente elaborado. Desta forma, da quinzena observada apareceram alguns elementos do planejamento apresentado pela professora da turma, como as páginas

178 e 179 do mesmo livro didático que consta posteriormente na apresentação e análise dos dados do 3º ano.

Optamos por transcrever e analisar o apresentado nos episódios abaixo, apesar de não comporem o planejamento apresentado para a quinzena observada, porque apresentam uma continuidade de ações e páginas do livro didático, sendo possível refletir sobre um recorte temporal que indica uma sequência.

Nos episódios indicados para análise é possível observar a atuação docente com os diferentes níveis de aprendizagem que compõem a sala de aula. De forma geral, a professora permaneceu, durante o período observado, sentada em sua cadeira e os estudantes se levantavam para irem até a mesa dela em caso de dúvida ou solicitação de explicação individual. Os estudantes apresentavam boa organização pessoal e havia pouca ou nenhuma conversa paralela durante o período em que a pesquisadora permaneceu em sala de aula.

5.2.2.1 EPISÓDIO 3 - Terça-feira (12/09/2023), período da tarde, após o recreio.

Contexto: Os estudantes encontram-se sentados em seus lugares. A sala está organizada em fileiras. A docente está sentada em sua mesa e o nome do livro a ser utilizado, bem como o número da página estão escritos na lousa. A turma utilizará os livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção Ápis Mais.

A docente responsável pela turma, então, diz:

- *Ô gente, vamos logo*.

Os estudantes começam a dizer em voz alta para a professora o que estão fazendo no momento - alguns estão procurando a página do livro, outros estão organizando o material e outros estão entregando o caderno de recados para a professora.

O estudante Hugo (sentado na primeira carteira da segunda fileira ao lado esquerdo) caminha até o fundo da sala para buscar seu livro. Em seguida ele vai até a mesa da professora para mostrar que havia pegado o livro. A docente, então, diz que ele não usará esse livro no momento. Ele, Antônio e Eliza utilizarão outro material durante a aula, o livro Porta Aberta, destinado aos estudantes da Educação Infantil (volume 2).

Enquanto a turma do 3º ano utilizará o livro didático, Hugo, Antônio e Eliza utilizarão os livros didáticos destinados para estudantes de educação infantil por não

dominarem o sistema de escrita alfabética com autonomia. A docente, então, inicia a explicação da tarefa para esse trio de estudantes e enquanto isso acontece a sala fica esperando.

Em seguida, inicia a aula.

- *Bom, gente, então vamos iniciar. Quem saberia me dizer o que é relato pessoal?*

A estudante Clara levanta sua mão.

- *É quando aconteceu alguma coisa com a gente e não podemos falar*.

Professora continua:

- *Mas às vezes acontecem coisas com a gente e podemos falar para as pessoas. Queremos contar o que aconteceu. Relato pessoal podemos contar ou não. Pessoal quer dizer meu, um relato meu, de alguma coisa que aconteceu comigo. E aí tem uma cena nesse livro. É uma roda da conversa. Quem está fazendo essa roda da conversa?*

Todos os estudantes respondem: - *A professora!*

A docente, então, continua:

- *E todos os alunos estão assim, na mesma posição, fazendo a mesma coisa?*

Todos respondem negando essa questão. A professora, então, pergunta o que está acontecendo na cena.

Luana diz:

- *Eles estão em posições diferentes, estão conversando*.

E a professora continua a questionar:

- *Todos os alunos estão iguais? Sentadinhos, com a boca fechada? O que vocês veem aí?*

Luana diz: - *Eu vejo um menino falando, fazendo gestos.*

E a professora indaga: - *Só ela está vendo isso, gente?*

Estudantes em uníssono: - *Não!!*

- *O que vocês veem de diferente entre as crianças?* Questiona novamente a professora. - *Um aluno falando. O que vocês acham que ele está fazendo?*

Estudantes respondem ao mesmo tempo:

- *Contando alguma coisa que aconteceu com ele.*

A professora confirma o que foi falado pelos estudantes:

- *Isso, fazendo um relato pessoal. Agora, o que está escrito na lousa no livro?*

Estudantes respondem:

- *Roda da conversa.*

Professora confirma:

- *Isso, roda da conversa. É uma coisa mais informal. A gente vai se reunir e conversar. A gente pode até fazer isso um dia desses entre nós. E a professora?*

Estudantes respondem que na imagem a docente aparenta estar ouvindo.

A professora confirma:

- *Isso, está ouvindo o aluno dela. E eu fico aqui pensando, você acha importante dar algum relato pessoal seu?*

Os estudantes respondem de forma positiva.

A professora, então, questiona:

- *E isso pode servir, assim, de alerta? Alguma informação de algo que já aconteceu com você e você quer compartilhar uma coisa boa e outra assim nem tanto. Vocês lembram de quando eu disse que vocês levariam um livro para casa e se vocês gostassem muito que vocês pudessem indicar para um amigo de vocês. Não foi isso que eu falei pra vocês?*

Os estudantes respondem de forma positiva.

A docente continua:

- *Nisso vocês estão compartilhando, dando uma opinião sobre aquilo que você leu e pode ser que seu amigo leia e nem goste, mas para você foi importante. Então isso é compartilhar. Aí nós vamos para a página seguinte. Essas duas páginas aqui a gente pode fazer. Eu vou ler para vocês na página 191. Eu dei esse texto ano passado e foi muito legal, todo mundo gostou e fizeram as máscaras e por isso é de suma importância para nós. Então vamos para a página 191, leitura de um relato pessoal. Acompanhe a leitura da professora, vocês vão aguardar o final da leitura para fazerem comentários e perguntas. O texto se chama "Monstros dentro da gente".*

A professora inicia a leitura e a sala acompanha de forma silenciosa. Nesse momento, todos os estudantes estão concentrados na página do livro que está sendo lida pela docente.

Enquanto isso, os estudantes não alfabetizados encontram-se fazendo as tarefas explanadas pela docente no início da aula em um material complementar (livro didático Porta Aberta).

Após a leitura, a professora faz o seguinte questionamento:

- *Bom, quem sabe me dizer o que é aliviado? Fala Iuri.*

Iuri diz:

- *Aliviado é quando uma coisa ruim está acontecendo e ela para de acontecer.*

A professora questiona:

- *E o que é perturbado?*

Luana diz:

- *É quando, por exemplo, eu tô tipo perturbando a Bruna e ela fala pra mim parar.*

A professora diz que não, e em seguida pede ao estudante Iuri para falar.

Iuri diz:

- *É quando uma pessoa está incomodando.*

A professora questiona, então, se outros estudantes querem falar. A estudante Maiara levanta sua mão pedindo a palavra e diz:

- *É quando a Duda está me imitando. Eu estou sendo perturbada pela Duda.*

A professora continua:

- *Olha, vou dizer uma coisa. Não é só quando a gente faz alguma coisa pra alguém que a gente está perturbando ou sendo perturbado. Às vezes é alguma coisa que aconteceu ou vai acontecer, porque o texto, o que fala o texto, no texto perturbado é o monstro que está perturbando. Que tipo de monstro? O sentimento. É o sentimento que está perturbando. É o meu interior, meu sentimento. Que sentimento ele sentiu? Raiva. E isso estava perturbando ele, deixando ele ruim. E eu estou lembrando agora, neste momento, que ano passado os alunos tinham desavenças uns com os outros e haviam dois que não eram amigos. Depois que a gente trabalhou esse texto, esse sentimento, a conclusão foi que*

passado um tempo eles se tornaram ótimos amigos. Eles queriam brigar e após esse texto eles ficaram amigos, não sentiram mais raiva. Então eu acho de suma importância ler e reler esse texto sempre que necessário. Esse tipo de sentimento ruim nos tira do foco do estudo. E depois nós vamos falar sobre as máscaras. E agora, o que vocês acharam desse texto?

Os estudantes responderam que gostaram do texto. Em seguida, a professora faz uma preleção sobre a importância de manter amizades no ambiente escolar. Relata que é amiga da outra professora do 3º ano e que pensam juntas sobre os conteúdos que vão oferecer levando em consideração o que é melhor para os estudantes. Falou também que não é necessário rivalidade entre as turmas, uma vez que podem estudar juntos no próximo ano, quando misturarem as salas.

A professora, então, continua:

- *Então vamos continuar, bem ao final da página 191 falando um pouco sobre o autor. Qual o nome do autor mesmo, gente?*

Os estudantes respondem juntos o nome do autor e a professora continua.

- *Ele foi colunista da Folhinha por um mês. A Folhinha é um pequeno jornal que vinha dentro do jornal maior para crianças. Não sei se existe ainda, não se fala mais em jornal. Não tenho mais costume de ir à bancas, tem assinatura digital do jornal, então eu acredito que não exista mais. Ele foi colunista quando ele tinha 10 anos, na época sua matéria preferida era ciências.* (essas informações estão contidas no livro, como uma legenda após o texto).

Nesse momento uma monitora entra na sala para dar um recado à professora. Quatro estudantes continuam realizando a leitura do livro (Natália, Áyla, Caio e Iuri), outros permanecem em silêncio aguardando a professora. Nenhum estudante se levanta do lugar. A professora retoma a aula relembrando o que é relato pessoal.

Mariana diz em voz alta:

- *Gente, a data!!*

Começa então um alvoroço em sala de aula para colocar a data nas páginas realizadas no livro didático. Os estudantes comentam que deveriam lembrar-se disso ao pegarem o livro. A professora continua:

- *Vamos para a página da máscara então.*

A professora inicia a leitura e explicação do que os estudantes deveriam fazer na tarefa: confeccionar uma máscara de animal de acordo com o sentimento (bom/ruim) e a professora orientou os estudantes a fazerem em casa com auxílio dos responsáveis. Em seguida a docente continua:

- *Vamos agora prestar atenção, peguem o marcador de texto. Olha só, nós temos agora uma atividade falando dos monstros dentro da gente. Você vai escolher um dos monstros citados na história e vocês vão desenhar ele como imaginam que ele seja.*

Natália questiona:

- *Professora, e o marca texto? Vamos marcar quais são os monstros?*

A professora diz:

- *Isso, vocês vão lá no texto para encontrar quais são os monstros e grifar com o marca texto. Procurem qual trecho fala sobre isso.*

Áyla diz:

- *Raiva, egoísmo, ciúme e inveja.*

Áyla interage com a pesquisadora nesse momento e questiona se está sendo gravada. Quando recebe a resposta afirmativa, faz pose como se fosse uma modelo em trabalho fotográfico.

Enquanto os estudantes realizam essa tarefa, a professora atende os estudantes não alfabetizados (Hugo, Antônio e Eliza) em sua mesa, corrigindo a tarefa que estavam realizando e explicando a próxima que deverão realizar. Após 10 minutos, o estudante Antônio faz o seguinte comentário:

- *Professora, sempre que vai gente em casa, o meu sapo, o Mortadela, ele sai.*

Todos os estudantes começam a dar risada e a professora questiona quem foi responsável por escolher o nome do sapo. O estudante responde que foi seu pai. Em seguida a professora diz:

- *Já que você tocou no assunto do sapo, mais tarde a gente conversa sobre ele, na aula de ciências em meio ambiente.*

Em seguida a professora se ausentou da sala por 15 minutos para verificar quem daria a aula de educação física, pois o professor oficial da sala não estava presente devido a motivo particular. A estudante Clara se dirige até a pesquisadora, mostra seu livro e diz:

- *A professora falou que era pra desenhar monstros, mas eu desenhei meu monstro estiloso.*

Os estudantes começaram a levantar e ir em direção da pesquisadora para mostrarem seus livros e perguntar sobre o equipamento de filmagem e sobre a pesquisa. Nesse momento a docente retorna para a sala de aula e chama atenção dos estudantes:

- *Vocês sabem que não é permitido se levantar do lugar, principalmente quando a professora não está na sala! Podem voltar para seus lugares.*

Os estudantes voltam para seus lugares e continuam realizando a tarefa até o professor substituto de educação física chegar.

5.2.2.2 EPISÓDIO 4 - Quarta-feira (13/09/2023), período da tarde, início da aula.

A professora inicia a aula fazendo a chamada dos estudantes e entregando o caderno de recados. Os alunos começam a se organizar para a aula, buscando os livros de Língua Portuguesa que estão alocados no fundo da sala. Há alguns estudantes faltosos e, desta forma, as fileiras apresentam lacunas entre os estudantes. A professora pergunta sobre a irmã do estudante Iuri, que acabara de nascer e o estudante relata um pouco sobre isso.

A professora diz:

- *Então vamos lá, cadernos embaixo da carteira. Então retomando sobre o relato pessoal, uma experiência nossa que compartilhamos com as pessoas. Ontem tivemos muitos monstrinhos com sentimento ruim aqui no final dessa aula. Espero que não aconteça novamente. Então vamos lá, releia esse trecho do relato "Monstros dentro da gente".*

Os estudantes fazem a leitura em voz alta e compartilhada do trecho solicitado. A professora questiona qual o verbo que está presente no trecho lido e os estudantes indicam: ficam, aparecem e fazem. A professora questiona a classe quanto à flexão de número (singular e plural) e um estudante (Caio) responde que os verbos estão no plural.

A professora continua:

- *O que quer dizer os monstros ficam guardados?*

A estudante Mariana diz:

- *Eles ficam guardados no sentido de fechado.*

A professora continua:

- *Onde ficam os monstros?*

Todos os estudantes respondem juntos:

- *Dentro da gente*.

A docente então diz:

- *Então é isso que vocês vão responder. Quer dizer que ficam dentro da gente.*

Enquanto os estudantes escrevem a resposta no livro didático, a professora orienta os estudantes não alfabetizados. O atendimento para eles é individual.

A professora continua:

- *Escreveram? Sim? Então vamos para a letra B. Marque um X nas alternativas que melhor explicam essa ideia. Vou deixar vocês fazendo essa e depois a gente corrige.*

E, novamente, enquanto os estudantes fazem a tarefa do livro didático, a professora dá apoio aos não alfabetizados.

A professora continua:

- *Quem já fez levanta a mão. Qual você assinalou Maiara?*

Eliara diz que assinalou a letra A e a professora diz que ela está correta. Em seguida, questiona:

- *E você, Luiza, qual você assinalou? Será que podemos assinalar mais que uma? Vamos ler novamente a comanda?*

A professora faz a leitura da comanda novamente junto aos estudantes e enfatiza a parte AS ALTERNATIVAS e continua:

- *Então podemos assinalar mais que uma Luiza?*

Luiza diz que assinalou as alternativas A, B e C. Em seguida, a professora questiona a turma e todos concordam com Luiza.

A professora continua:

- *Agora vamos para a questão 4. Qual foi o monstro ou sentimento que um dia cresceu dentro do autor do texto?*

Todos respondem que foi a raiva e a professora continua:

- *Questão 5. Complete a frase " O sentimento de raiva do menino foi provocado por quê?*

Os estudantes respondem que foi devido ao vídeo game. Então a professora os orienta a escrever que foi devido ao pedido da mãe para que ele desligasse o vídeo

game. Enquanto os estudantes registram essa resposta no livro didático, a docente volta sua ajuda aos estudantes não alfabetizados.

Em seguida, ela retoma a tarefa com o restante da sala.

- *Escreveram vídeo game da maneira correta? Olharam no texto para consultar como escreve vídeo game corretamente?*

Os estudantes respondem que sim ao que a professora continua:

- *Então vamos lá, questão 6. Como o menino se livrou do sentimento ruim?*

Todos respondem coisas diferentes ao mesmo tempo. A docente intervém e diz:

- *Ele pediu desculpas para a mãe, conversou com o irmão e refletiu que agiu errado. É isso que vocês vão registrar como resposta. Não se esqueça da vírgula.*

Enquanto os estudantes registram a resposta indicada pela professora no livro didático, ela orienta os estudantes não alfabetizados.

Ao retomar a tarefa, professora diz:

- *Todos registraram? Então vamos para a 7. Releia.*

E solicita aos estudantes que releiam o trecho. Em seguida, questiona:

- *Por que a palavra cresceu apareceu 3 vezes?*

Os estudantes responderam que foi porque ficou muito forte. A professora então diz:

- *Isso, ele usa a palavra repetidamente para enfatizar o quanto cresceu, para dizer que ficou muito forte. Cresceu 3 vezes. Agora vocês vão lá no texto e deverão marcar todos os parágrafos que tem nesse texto. Coloquem o número ao lado do parágrafo. O que é parágrafo?*

Natália diz:

- *É aquela parte que deixa um espacinho antes de começar a frase.*

Nesse momento, a docente caminha até a estudante Luana, que ficou nervosa por não saber o que fazer. A professora diz que no ambiente escolar não tem problema errar, que a escola é um espaço em que os erros não são julgados e sim servem como aprendizado. Após a conversa orienta a estudante a marcar os parágrafos.

Em seguida, volta-se para a classe e solicita que os estudantes escrevam os números dos parágrafos que indicam o relato do que aconteceu com o menino. Após essa solicitação, a professora volta sua atenção aos estudantes não alfabetizados.

Dando continuidade na tarefa do livro didático com a classe, a professora diz:

- *Retomando. Colocaram o número do parágrafo? Qual você colocou, Luiza?*

A estudante fica sem resposta e a professora questiona se ela havia enumerado os parágrafos. O estudante Antônio interrompe para pedir cola emprestada para a professora, que, com ar irritado, diz que eles emprestam material e não devolvem. Diz que o estudante tem condições financeiras de comprar cola e trazer para usar em sala de aula. A docente reforçou aos estudantes sobre a necessidade de todos terem materiais escolares para realizar as tarefas.

Em seguida, chama a estudante Luiza para explicar individualmente sobre a tarefa de numeração dos parágrafos.

A professora então pergunta:

- *Natália, qual você colocou?*

Natália diz que colocou o 5 e o 4. A professora questionou os demais estudantes que responderam o mesmo que Natália.

A professora continua:

- *Então vamos ler o parágrafo 4, que foi o que a maioria colocou.*

Os estudantes realizam a leitura do parágrafo coletivamente e em voz alta. Em seguida, a professora solicita que leiam também o parágrafo 5. Ao final, questiona se os estudantes entenderam como numerar os parágrafos de um texto e identificar fatos solicitados. Em seguida, continua:

- *Continuando. Letra B. Copie do último parágrafo a palavra que mostra que é uma conclusão. O que é uma conclusão?*

Neste momento a estudante Eliza, que não está alfabetizada, vai até a mesa da professora para solicitar a explicação do que deve fazer como tarefa. A professora a orienta e explica o que ela deverá fazer. Em seguida diz:

- *Gente, o que é conclusão?*

Nenhum estudante responde ao questionamento. Então, a professora lê para a classe o último parágrafo novamente. E continua questionando o que é conclusão. Em que parte do parágrafo indica a conclusão. Os estudantes respondem que é no final do texto que está contida a conclusão. A professora, então, solicita que os estudantes leiam o parágrafo e tentem encontrar uma palavra que indique a conclusão. Os estudantes leem e identificam a palavra *portanto*.

A professora continua:

- *Isso, a palavra portanto está indicando a conclusão. A ideia final vem logo após essa palavra.*

A professora para um instante para dar suporte aos estudantes não alfabetizados. Ao continuar a aula ela diz:

- *E qual foi a conclusão que ele chegou?*

Natália respondeu que ele deveria se acalmar.

A professora continua:

- *Isso, essa foi a conclusão que ele chegou. Continuando aqui.*

E a professora continua conduzindo a classe na tarefa do livro didático, lendo a questão e orientando os estudantes quanto à resposta.

Em um determinado momento, a professora chamou atenção da estudante Luiza por não estar acompanhando as questões no coletivo. Orientou a estudante quanto a sentar-se corretamente em sua cadeira e organizar seu lugar para se concentrar e acompanhar o grupo.

Com aproximadamente uma hora de aula, Luana faz o seguinte comentário para a professora:

- *Professora, aqui tem uma parte falando de pronome. Eu não entendi.*

A professora diz:

- *Você não interpretou. Você vai procurar no texto um pronome. Eu já falei. Nós, minha, meu, comigo, eu. Esse pronome mostra, o que você achar, que é ele que está contando o fato. Se você falar assim pra mim "Professora, eu comi na casa da Natália" o eu é o pronome. Dentro do texto eu quero que você pegue uma palavra que é o pronome que está no lugar do nome e coloca aí. No texto tem um lugar que mostra isso e não é fazer de qualquer jeito, tem que ler e tem que entender. Achou? Pega o marca texto e marca o pronome que está no lugar do nome.*

Em seguida, a professora deixa a estudante realizando essa tarefa para atender aos estudantes não alfabetizados. Outros estudantes da turma já finalizaram a tarefa e estão aguardando as próximas orientações da professora.

Professora caminha até a estudante Mariana, verifica sua tarefa e diz:

- *Eu não mandei fazer nada disso. Não pedi nada disso. Eu pedi uma palavra, um pronome, é uma palavra só, que mostra que é ele que está contando. Ele próprio. E um verbo. Não mandei escrever frase, não mandei copiar o que ele falou, nada. Eu pedi um pronome, uma palavra*

que está no lugar do nome e um verbo que mostra que é ele mesmo que está contando a própria história, o próprio relato. Qual é a palavra? Qual é o pronome?

A estudante continua pesquisando no livro didático o que ela deveria colocar como resposta. E a docente continua transitando entre a sala, porém os estudantes demonstram dificuldade para realizar a questão relacionada ao pronome e verbo. Somente o estudante Caio conseguiu realizar a questão de identificação do pronome (eu) no texto. A professora o parabenizou e voltou para sua mesa para atender aos estudantes não alfabetizados. Enquanto isso, a turma continuou fazendo as tarefas no livro didático.

O estudante Hugo pediu para ir ao banheiro, o que foi negado pela professora. Ela justificou que devido ao recreio de outras salas ele não poderá sair para não congestionar o banheiro e terá que aguardar pelo recreio da turma. É importante destacar que até o presente momento ele estava chupando o dedo como um bebê. Permaneceu desta forma por aproximadamente 30 minutos.

Os estudantes Natália e Iuri caminham até a mesa da professora, buscando orientação sobre o que fazer, entretanto o retorno da docente é inaudível devido a posição da câmera na sala de aula. Porém, através dos registros do diário de campo da pesquisadora é possível compreender que a questão que apresenta dúvida diz respeito ao pronome e verbo.

A professora solicita aos estudantes que leiam novamente o trecho do texto em voz alta. A sala toda lê em conjunto. Ao final ela questiona novamente:

- *Nesse último parágrafo, tem alguma palavra que fala pra mim que é ele, que aconteceu com ele.*

Todos respondem: eu. E se mostram espantados com a resposta coletiva.

A professora diz:

- *Vocês estão entendendo como é que a gente procura? E que como vocês leram no coletivo vocês conseguiram perceber? Vocês estavam tendo muita dificuldade, mas vocês leram em voz alta e vocês conseguiram perceber. Quer dizer, quando você leu você não entendeu, mas quando você ouviu todo mundo você conseguiu compreender.*

A estudante Bruna começa a chorar por não estar compreendendo a tarefa. A professora faz alguma orientação para a estudante que não é possível ouvir e pede

que ela vá ao banheiro lavar seu rosto e volte. Em seguida a professora faz o seguinte comentário:

- *Vocês se comportando assim passa a impressão que nunca fizeram uma tarefa parecida com essa. Alguns têm dúvidas? Tem dúvidas. Mas vocês estão aqui justamente para sanar essas dúvidas.*

Luiza chama a professora para perguntar onde ela registra a questão que acabaram de fazer no coletivo. A professora então diz:

- *Você precisa ler mais. Já dei orientação para a sua família. Desde o começo do ano tenho falado a mesma coisa para você e para a Luana. O que vai ser o ano que vem se você não tem interpretação? Você vai sofrer. Se chegar lá no 5º ano e você não souber, você não passa de ano. Fica aqui nessa escola. Você precisa se preocupar mais com o estudo e menos com as coisas alheias. Todo mundo depois que a gente leu no coletivo, entendeu. Nem lendo em voz alta você não entendeu que ele estava falando dele e que palavra que foi. Porque enquanto a gente não fala pra você qual é você não faz. Isso é falta de leitura, falta de prestar atenção quando a professora dá gramática, dá o verbo. Fica preocupada com a borracha do amigo que caiu, com o lápis. Vamos continuar que eu quero terminar isso. Estamos estudando pronome e verbo e já fizemos muita tarefa sobre isso.*

A professora continua realizando a leitura do enunciado da tarefa no livro de sua mesa. Após a leitura, ela chama Eliza, que não é alfabetizada, para auxiliá-la. Em seguida, a docente interrompe a aula para os estudantes irem para o recreio.

Após a pausa para o recreio, os estudantes retornam para a classe com a professora para continuar a tarefa com o livro didático. Continuam sentados organizados em fileiras e a professora continua a frente da sala, sentada em sua mesa.

Continuam a tarefa no seguinte formato - a professora realiza a leitura da comanda da questão e os estudantes respondem. Em seguida ela já faz a correção de forma oral. Em alguns momentos a professora faz uma pausa para atender os estudantes não alfabetizados, sempre individualmente.

Ao final da aula, ela questiona:

- *Ficou claro para vocês o que é um relato pessoal?*

Todos os estudantes respondem de forma afirmativa.

A professora então diz:

- *Ótimo, então numa outra oportunidade nós vamos rever isso de outra forma. Individual, para eu saber se vocês absorveram mesmo esse conteúdo. E sobre os verbos, vamos estudar passado, presente e futuro. Para nos ajudar na produção de texto. Vocês ainda fazem confusão com palavras terminadas em ÃO e AM. O tempo verbal vai nos ajudar nisso. Eles irão, é passado, presente ou futuro? Futuro. E eles foram? Passado. E vocês ainda estão confundindo. Vocês escrevem assim.*

A professora vai até a lousa e registra FORAM e FORÃO. E diz que os estudantes estão registrando a segunda opção. Eles riem ao pronunciar a palavra FORÃO. A docente também relata:

- *Outra coisa que está acontecendo, começo de frase, por favor, é letra maiúscula. Vocês não estão fazendo isso. Precisa prestar atenção e vocês estão falhando nisso.*

A professora finaliza a aula registrando no caderno de Língua Portuguesa os números das páginas do livro didáticos que foram trabalhadas (188-195, inseridas do livro do professor - Ápis Mais, Língua Portuguesa, 3º ano, para elucidar a descrição da aula).



Nesta unidade você vai...

- ler e interpretar um relato pessoal;
- produzir um relato pessoal;
- identificar as pessoas do verbo e usar a concordância verbal;
- reconhecer e usar pronomes pessoais e possessivos;
- observar o uso da expressão "a gente";
- estudar sons nasais; **til**, letra **N** e letra **M** antes de **P** e **B**;
- participar de atividades orais.


O que você acha que está acontecendo na cena representada? Possibilidade: Um estudante está contando algo para os demais.
Você acha importante compartilhar com os colegas experiências vividas por você? Por quê? Respostas pessoais.
189

Para iniciar

Uma máscara diferente!

- Você já pensou que as pessoas podem não agir da mesma forma o tempo todo? Em um dado momento, podemos estar calmos como um gatinho dócil e, em outro momento, mais bravos que um tigre.
  Vamos fazer uma máscara para representar dois lados diferentes de uma mesma pessoa. Leia o passo a passo e entre na brincadeira!





Material necessário

- 2 pratinhos de papelão
- material para pintar a máscara
- elástico para unir as partes da máscara

Modo de fazer

1. Pense em dois animais diferentes. Por exemplo: um leão bravo e um coelho muito manso, ou um cachorro muito bravo e um gato muito manso.
2. Faça duas máscaras com desenhos de animais bem diferentes e una-as com o elástico.
3. Quando colocar na cabeça, o animal que cobrir o seu rosto deve representar o oposto do animal que ficará na parte de trás da cabeça.

Texto elaborado pelas autoras.

Guarde as máscaras para uma atividade que será feita nesta unidade.

Podemos contar histórias imaginadas, mas podemos também contar fatos reais que aconteceram conosco. Nesses momentos, podemos falar sobre o que vimos, sentimos, pensamos...

Isso é fazer **relatos pessoais.**

Leia a seguir o relato de um menino de **10** anos sobre um programa de TV.

Leitura: relato pessoal

- Acompanhe a leitura da professora. Aguarde o final da história para fazer perguntas ou comentários.

Monstros dentro da gente

1 Assistindo ao programa "Que Monstro te Mordeu?", da TV Cultura, cheguei à conclusão de que todos nós temos muitos monstros dentro da gente. São os nossos sentimentos ruins, como raiva, egoísmo, ciúmes, inveja etc.

2 Os monstros ficam guardados e, em alguns momentos, eles aparecem e nos fazem sentir mal.

3 Para um monstro crescer, temos que alimentar o sentimento ruim. E, para fazer o monstro diminuir, temos que perceber que ele existe e pensar em coisas boas, pedir ajuda para adultos, amigos, familiares e professores.

4 Outro dia, um monstro cresceu dentro de mim quando minha mãe mandou eu parar de jogar *videogame*. Naquele momento, a raiva cresceu, cresceu, cresceu tanto, que eu respondi para ela.

5 Meu irmão veio conversar comigo, e, aos poucos, a coisa ruim foi diminuindo. Pedi desculpas para minha mãe e o sentimento desapareceu. Fiquei **aliviado**.

6 Portanto, sempre que perceber que um monstro está **perturbando** sua vida, procure se acalmar, respirar fundo e fazer o possível para se livrar dele.

aliviado: calmo, livre de preocupações

perturbando: causando desordem, confusão, intranquilidade

João Vitor Marolla. Monstros dentro da gente. **Folha de S.Paulo**, 21 mar. 2015. Folhinha, p. 6.

Sobre o autor

João Vitor Marolla foi colunista da Folhinha por um mês, no ano de **2015**, quando tinha **10** anos. Na época, sua matéria preferida na escola era Ciências.


Monstros dentro da gente

Compreensão do texto

Atividade oral e escrita

1. João Vitor, o autor do texto, fala em "monstros dentro da gente". Que "monstros" são esses? Converse com os colegas.
   Sugestão: Sentimentos ruins, como raiva, egoísmo, ciúme, inveja, etc.
2. Escolha um dos "monstros" citados e desenhe como você o imagina.

Desenho do estudante.

3. Releia este trecho do relato "Monstros dentro da gente".

> Os monstros ficam guardados e, em alguns momentos, eles aparecem e nos fazem sentir mal.

a) O que quer dizer "Os monstros ficam guardados"?

Sugestões: Os sentimentos ruins ficam dentro das pessoas./Ficam escondidos dentro de nós.

b) Marque um **X** nas alternativas que melhor explicam a ideia dessa frase.

A) [ ] Só algumas pessoas têm sentimentos ruins.

B) [X] As pessoas podem ter sentimentos ruins e se sentirem mal por isso.

C) [X] Os sentimentos ruins que não expressamos podem reaparecer.

4. Qual foi o "monstro" ou sentimento que, um dia, cresceu dentro do autor do texto?

Raiva.

5. Complete a frase.

O sentimento de raiva no menino foi provocado porque a mãe mandou desligar o *videogame*.

6. Como o menino se livrou do sentimento ruim?

Ele pediu desculpas para a mãe, depois de uma conversa com o irmão.

7. Releia:

> [...] a raiva **cresceu**, **cresceu**, **cresceu** tanto [...]

Por que o menino escreveu a palavra **cresceu** três vezes?

Sugestão: Ele usou a repetição para mostrar que o sentimento ficou cada vez mais forte.

8. Numere os parágrafos do texto.

a) Escreva o número dos parágrafos que relatam o fato acontecido com o menino.

4 e 5

b) Copie do último parágrafo a palavra que mostra que é uma conclusão.

Portanto.

9. O autor dá ideias para não deixar os sentimentos ruins tomarem conta de nós.

a) Marque um **X** na ideia que, para você, é a melhor. Resposta pessoal.

A) ☐ Pensar em coisas boas.

B) ☐ Pedir ajuda aos amigos.

C) ☐ Pedir ajuda a um adulto.

D) ☐ Respirar fundo e esperar passar.

b) Que outra sugestão você daria para esses sentimentos não crescerem dentro de nós? Converse com os colegas. Resposta pessoal.

10. O texto que você leu é um **relato pessoal**, ou seja, o autor conta um fato acontecido com ele mesmo.

a) Para saber como o texto está organizado, ligue as perguntas abaixo com as respostas correspondentes.

Quem conta o fato?	Na casa do menino.
Quando aconteceu?	Um momento de raiva vivido pelo menino.
O que aconteceu?	O próprio autor.
Onde provavelmente aconteceu?	No passado.

b) Copie uma palavra do texto que mostra que é o menino quem conta o fato.

Pronomes: nós, nossos, nos, mim, minha, eu, comigo, meu.

Verbos: cheguei, temos, respondi, pedi, fiquei.

c) Copie uma expressão do texto que mostra que o fato já tinha acontecido há algum tempo e ficou na memória do autor.

Outro dia.

d) Marque um **X** na afirmação que completa adequadamente a frase a seguir.
Esse texto conta um fato:

A) [ ] imaginado pelo menino.

B) [X] vivido realmente pelo menino.

C) [ ] visto pelo menino na TV.

D) [ ] contado ao menino pelo irmão.

11. Juntos, completem a frase a seguir para resumir o **assunto** do texto.

O texto fala sobre Sugestão: Sentimentos ruins que podem crescer como monstros dentro da gente e como podemos agir para que eles diminuam ou desapareçam.

Quando uma pessoa fala de si mesma, contando fatos e experiências que realmente viveu, dizemos que está fazendo um **relato pessoal**.

Hora de organizar o que estudamos

● Leiam, juntos, as palavras do quadro a seguir e completem o esquema.

eu | memória | fatos reais | passado

Relato pessoal

Texto que narra fatos vividos pela própria pessoa que conta

Intenção/finalidade
- Registrar fatos guardados na memória

Linguagem
- Uso do eu para mostrar que quem vive o fato é quem conta
- Geralmente, os fatos são contados no tempo passado

Leitor
- Pessoas que gostam de ler fatos reais

5.2.2.3 Análise dos episódios do 3º ano de escolaridade

Daremos luz às categorias: **papel do professor**, **ações de controle** e a **questão do coletivo** nos episódios do 3º ano e iniciaremos a análise apresentando uma reflexão sobre a quantidade de estudantes por sala x quantidade de estudantes não alfabetizados.

Há que se destacar: a quantidade de estudantes que compõem as salas observadas foge à realidade das demais escolas do Brasil e do próprio município. A maior parte das salas de aula de escolas públicas brasileiras são atendidas com lotação total e por vezes excedem a capacidade máxima. O artigo 9º das Normas para o Ensino Fundamental[14] do município em que foi realizada a coleta de dados apresenta a seguinte distribuição:

Ciclos	**Ciclo I**			**Ciclo II**	
Anos	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano
Admitido	25	25	25	32	32
Recomendado	20	20	20	28	28

Um fator que contribui para a quantidade reduzida de estudantes na escola observada é ser de área rural. Entretanto, precisamos destacar o desafio de ensinar em uma turma de 3º ano com estudantes ainda não alfabetizados (3), mesmo com o total de 18 estudantes. Há que se pensar diferentes estratégias de atuação docente para alfabetizar enquanto se ensina outros conteúdos de ensino.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada[15], criado pelo Governo Federal em 2023 e iniciado em 2025, tem como objetivo garantir a alfabetização de todos os estudantes até o final do 2º ano de escolaridade, bem como promover a recomposição das aprendizagens para estudantes em defasagem e matriculados até o 5º ano de escolaridade.

Não nos cabe analisar ou fazer críticas à qualidade do programa oferecido pelo governo federal nesta tese, até porque é um programa recém estabelecido e não há elementos suficientes para uma análise concisa. Porém, há que se considerar que

[14] Dados retirados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do município.
[15] Disponível em: https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/pagina-inicial. Acesso em: 27 de agosto de 2025.

ainda existe um grande número de estudantes que chegam ao final do 5º ano não alfabetizados e que compõem a realidade de muitas salas de aula. Desta forma, queremos somente iluminar que se faz necessário pensar nesse desafio didático e pedagógico.

No episódio 4 (p. 89) a professora questiona aos estudantes se compreenderam o que era um relato pessoal. Os estudantes responderam de forma afirmativa, entretanto consideramos que tal conteúdo foi abordado de forma superficial.

Relato pessoal é um gênero textual predominantemente narrativo e, desta forma, apresenta personagens, cenários, narrador e tempo. Há, também, uma estrutura para a organização de sua escrita, como título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse gênero pode ser de produção oral ou escrita, mas mesmo que seja feita a produção oral do texto a ser apresentado há que se considerar os elementos citados.

Dando continuidade à análise do 3º ano, queremos destacar outro diálogo do episódio 4 (p. 87):

> *-Professora, aqui tem uma parte falando de pronome. Eu não entendi.*
> A professora diz:
> *-Você não interpretou. Você vai procurar no texto um pronome. Eu já falei. Nós, minha, meu, comigo, eu. Esse pronome mostra, o que você achar, que é ele que está contando o fato. Se você falar assim pra mim "Professora, eu comi na casa da Natália" o eu é o pronome. Dentro do texto eu quero que você pegue uma palavra que é o pronome que está no lugar do nome e coloca aí. No texto tem um lugar que mostra isso e não é fazer de qualquer jeito, tem que ler e tem que entender. Achou? Pega o marca texto e marca o pronome que está no lugar do nome.*

Uma determinada estudante demonstra dúvidas com relação ao conteúdo pronome. Cabe destacar que, conforme ilustrado na página 194 do livro didático, a referida questão tinha como comanda "Copie uma palavra do texto que mostra que é o menino quem conta o fato". O enunciado da questão não deixa explícito que se trata de um pronome, a professora antecipa esse termo para os estudantes sem que eles saibam identificá-lo. Desta forma, a ação docente nesse momento poderia ter sido a apresentação do conceito (ação de explicação).

Pressupondo que o conceito já havia sido apresentado anteriormente, ao surgirem dúvidas no momento da realização da tarefa podemos inferir que os estudantes ainda não adquiriram domínio e segurança para atuarem com o conceito

aprendido. Isso posto, considerando uma ação docente voltada ao desenvolvimento da atividade de estudo, seria possível refletir sobre essa demanda com o coletivo: *Ainda não compreendemos o que é um pronome. Como podemos proceder*? E a partir dessa dúvida elaborar junto aos estudantes estratégias de compreensão/memorização dos pronomes, quer seja uma lista visual para consulta ou a solicitação da reescrita de um texto alterando alguns nomes selecionados pelos pronomes referentes, como exemplos de oportunidades de elaboração de tarefas de estudo. Asbahr (2018, p. 138) aponta que "a tarefa de estudo expressa a unidade entre forma e conteúdo no ensino e é organizada a partir de um problema de aprendizagem". Em virtude disso, uma dúvida discente se transforma em possibilidade para a elaboração de tarefas de estudo com vistas a produzir no estudante a atividade de estudo.

Complementando a análise, daremos ênfase a uma fala da professora no episódio 2 (p. 88):

> *-Vocês estão entendendo como é que a gente procura? E que como vocês leram no coletivo vocês conseguiram perceber? Vocês estavam tendo muita dificuldade, mas vocês leram em voz alta e vocês conseguiram perceber. Quer dizer, quando você leu você não entendeu, mas quando você ouviu todo mundo você conseguiu compreender.*

O intento ao iluminar esse trecho é refletir novamente sobre o papel do professor. Com a fala da docente fica evidente que ela não atribui a evolução dos estudantes à explicação dela ou a elaboração de sua aula, mas aos próprios estudantes.

Não pretendemos com isso minimizar ou descartar o empenho dos estudantes nas ações desempenhadas, todavia ao longo dos episódios aparecem conceitos como pronome e verbo. São conceitos que para sua compreensão é preciso ter alta capacidade de abstração, capacidade esta que os estudantes ainda não possuem plenamente desenvolvida. Consequentemente, a atuação docente pode impactar (ou não) no desenvolvimento psíquico de seus estudantes.

> No caso da atividade guia da aprendizagem escolar, o processo de aprendizagem é determinadamente organizado, é um processo que pode ser planejado e estudado com detalhes. **O objetivo desta aprendizagem é adquirir as bases de pensamento teórico-reflexivo por parte de cada aluno participante.** Este tipo de pensamento se diferencia do pensamento empírico, porque transcorre sobre a base de sistemas de conceitos adquiridos. **Este pensamento é o resultado da aprendizagem e não pode existir sem uma**

> **atividade adequada do professor, sem o ensino que conduz ao desenvolvimento.** (Solovieva, Quintanar, 2021, p. 284, tradução nossa, grifo nosso)

Em suma, o destaque para o papel do professor não desaparece no 3º ano de escolaridade. Ele pode galgar uma nova posição na relação ensino x aprendizagem x desenvolvimento. Enquanto no 1º ano de escolaridade esse papel permanece, por vezes, limitado ao procedimental; no 3º ano ele se amplia para o ensino através de análises e comparações.

Em conclusão, a análise do 3º ano permite afirmar que a aprendizagem escolar, especialmente diante do desafio da alfabetização tardia, não se constitui em processo espontâneo, mas em atividade sistematicamente organizada e intencionalmente mediada pelo professor. O papel docente, nesse contexto, ultrapassa a dimensão procedimental e assume centralidade na criação de condições para que os estudantes avancem na apropriação de conceitos abstratos, articulando ações de controle e estratégias coletivas de estudo. As práticas observadas demonstram que, quando o ensino permanece em nível superficial, o desenvolvimento dos estudantes tende a estagnar; em contrapartida, quando se amplia o repertório cultural e se promovem análises comparativas, observa-se uma mudança qualitativa na relação dos discentes com o conhecimento, condição necessária para a constituição da atividade de estudo e para o desenvolvimento do pensamento, finalidade maior da escolarização nos anos iniciais.

5.2.3 Descrição dos dados da turma do 5º ano

A turma de 5º ano estava composta, no momento da coleta de dados, por 23 estudantes, sendo 13 meninos e 10 meninas. A professora da turma não era efetiva no cargo de docente e anteriormente havia atuado como psicóloga clínica. Iniciaremos a apresentação dos resultados pelo material encontrado em seu planejamento, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 - Planejamento 5º ano

CONTEÚDOS	**OBJETIVOS**	**DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DIDÁTICA**
- Análise dos aspectos	- Acentuar corretamente as	Finalizaremos o estudo do livro

relacionados à textualidade (coesão, coerência, paragrafação e pontuação). - Reconhecer a tonicidade das palavras para a compreensão da acentuação: paroxítonas. - Identificação da finalidade (uso social) dos gêneros previstos para o ano. - Identificação de efeitos de ironia ou humor presentes nos textos por meio de recursos linguísticos e não linguísticos. - Interpretação de sentidos da linguagem figurada presentes em textos literários. - Apreciação e indicação literária, exprimindo sentimentos, ideias e opiniões provocadas pela leitura. - Identificação da unidade temática presente nos gêneros. - Inferência de informações implícitas em um texto, a partir da compreensão textual e/ou contexto discursivo (autor, finalidade, contexto histórico, leitor). - Leitura fluente e autônoma, demonstrando compreensão de diversos textos. - Localização de informações explícitas que evidenciem sequência temporal de acontecimentos e mudança de lugar.	palavras. - Aprender sobre o cordel: identificar finalidade, efeitos de humor e ironia, recitar cordel. - Apreciar leitura de lendas, identificando a unidade temática. - Produzir parte de uma lenda que não conhecem, respeitando a estrutura do gênero.	"A casa da madrinha". Iniciaremos o estudo de Cordel com algumas questões (orais) problematizadoras: De onde vem a palavra cordel? Mas, o que é cordel? Quais histórias encontramos nos cordéis? Em seguida, os alunos receberão um resumo sobre o que discutimos. Em outro momento, a professora levará alguns exemplares para a sala de aula e depois utilizaremos os computadores do laboratório de informática para que os alunos, em duplas, possam pesquisar sobre cordéis, o que eles expressam, e ao final da pesquisa escolham um que será recitado por eles. Caso encontrem dificuldade em encontrá-los, a professora irá sugerir os sites: http://www.teatrodecordel.com.br/http://cordelonline.zip.net/index.html/ http://edilodonto.wordpress.com/2009/05/30/literatura-de-cordel-a chegada-de-lampiao-no-ceu. Trabalharemos com algumas lendas como: Mangas Jasmim de Itamaracá, Fonte dos Amores, Barba Ruiva, Lenda da Iara. Durante o trabalho com as lendas, os alunos receberão alguns trechos das lendas e terão que identificar neles quais palavras que recebem acento, explicando de forma oral a regra para tal acentuação. Em outro momento, a professora fará um ditado de palavras acentuadas, retiradas dos textos trabalhados. Produção de texto: Escrita da parte que não se conhece da lenda "Jacu Casamenteiro". Quiz de leitura sobre o livro "A casa da madrinha". Os alunos realizarão atividades no livro didático e no livro Aprova Brasil dos conteúdos trabalhados.

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento de planejamento da turma de 5º ano, de autoria da professora regente, acessado pelo Sistema Integrado de Gestão Educacional do município

Uma observação importante em relação a essa turma é que os estudantes cobraram em todos os episódios a presença do *ajudante* da classe, que é uma criança

destinada naquele dia a entregar as tarefas impressas, cadernos e livros para os demais, bem como a responsabilidade pelos recados entre docente e gestão da escola.

5.2.3.1 EPISÓDIO 5 - Segunda-feira (04/09/2023), período da manhã, início da aula.

Contexto: Os estudantes estão na sala de leitura. No espaço há várias estantes com livros diversos, dispostos de modo que as crianças tenham acesso.

As cadeiras são diferentes em relação às da sala de aula; há variedade de modelos e de cores. A disposição também é diferenciada, pois não segue a estrutura de fileiras e colunas, uma após a outra.

Professora:

- *Hoje vocês vão trabalhar com o Cordel. Vocês já trabalharam com isso. Nós vamos relembrar; lembrar um pouco mais profundamente. Então Cordel nada mais é do que uma poesia popular. Ela sempre foi muito usada para retratar o cotidiano. Então ela é muito usada no norte e por ser mais acessível, por ter um preço mais em conta, então as pessoas procuravam mais esse tipo de texto, de gênero literário.*
  Então o que eu quero que vocês façam de início:
  Vocês vão se separar em duplas. Cada dupla irá até o computador e vai pesquisar um cordel. Depois, na sala de aula, nós vamos conversar um pouquinho mais sobre esse gênero.

Alguma criança pergunta se é para copiar.

A professora responde:

- *Isso, copiem no caderno, que depois nós iremos montar ele, certinho, nas próximas aulas. Certo? Então eu vou separar e pedir para vocês irem ao computador…*

Assim, a professora chama os nomes de cada dupla. Há uma movimentação dos estudantes, levantando as cadeiras, pegando os cadernos e os estojos. Alguns se levantam, antes dos nomes serem anunciados, fato que leva a docente a solicitar que aguardem sentados, até que sejam chamados. As duplas carregam as cadeiras até chegarem ao equipamento para realizarem a procura (busca) de cordéis,

utilizando a internet. Permaneceram nessa tarefa por 50 minutos e em seguida retornaram para a classe.

5.2.3.2 EPISÓDIO 6 - Terça-feira (05/09/2023), período da manhã, início da aula.

Os estudantes estão sentados frente às respectivas carteiras, as quais estão dispostas na sala de aula, enfileiradas, por colunas.

Ao fundo da classe há armários contendo materiais escolares.

A professora anuncia:

- *Caderno de Português!*

As crianças, prontamente, buscam pelo caderno da respectiva disciplina. Ao menos três crianças manifestam-se, verbalmente, contudo, as intervenções não são plenamente audíveis.

- *Antes de nós iniciarmos, eu vou pedir a vocês, para amanhã trazerem os livros da biblioteca.* - diz a professora. Nisto, pergunta: "*todo está aí*"?

Algumas crianças respondem: sim, outras, não. Ao ouvir as respostas, ela repete a colocação sobre a devolução dos livros da biblioteca, completando a informação de que a troca ocorrerá na própria sala de aula. A docente explica que, no dia seguinte, a classe irá conversar sobre o livro e realizar as trocas. Ela menciona, também, que três crianças não compareceram às aulas no dia: duas meninas e um menino.

Algumas crianças demonstram um comportamento à espera da orientação da professora. Folheiam e abrem os cadernos até a página em que receberá as anotações. Outras, escrevem algo. Há ainda crianças olhando para a câmera que captou o áudio e o vídeo para o material da pesquisa e, ao menos duas, inclinam-se à carteira, como que quisessem debruçar, colocando as cabeças sobre os ombros.

Destaca-se que, quando uma criança faz qualquer tipo de comentário, ao menos duas acabam tecendo comentários, mobilizando a participação de outras. Após os diálogos, a professora inicia o assunto a ser abordado na aula de Língua portuguesa, retomando a aula anterior:

- *Vamos lá ,então…Ontem, nós vimos sobre a literatura de cordel, né?*

Algumas crianças respondem: sim!

- *Nós vamos continuar então, mais um pouquinho. Eu vou dar dois cordéis para a gente ler e analisá-los. Vamos continuar hoje com a literatura de cordel.*

Um estudante diz:

- *Professora, lê um cordel, cantando para nós?*

A docente responde:

- *Cantando, não*.

A criança questiona:

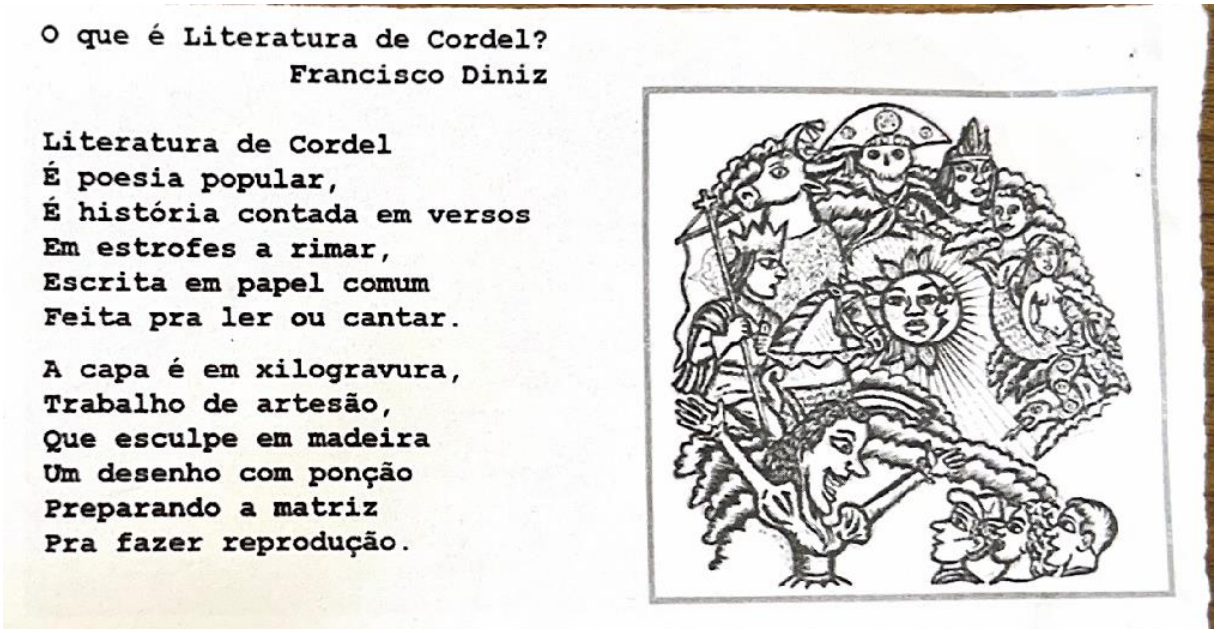
- *Por quê não?*

E ela responde: *então vamos lá*! Ela pede para Roberta entregar folhas com os textos impressos, ao que diz:

- *Você entrega, por favor?*

  Primeiro este texto, pra gente lembrar sobre a literatura de cordel. Este texto vocês vão colar já aqui, ó…(nisto, há crianças que já abrem os estojos e pegam tesoura e cola e iniciam o recorte e a colagem do papel.

A professora diz para recortar e colar certinho para que possam ler.



O que é Literatura de Cordel?
Francisco Diniz

Literatura de Cordel
É poesia popular,
É história contada em versos
Em estrofes a rimar,
Escrita em papel comum
Feita pra ler ou cantar.

A capa é em xilogravura,
Trabalho de artesão,
Que esculpe em madeira
Um desenho com ponção
Preparando a matriz
Pra fazer reprodução.

Alguns estudantes não estavam com tesoura e cola. Esses aguardaram os colegas concluírem a atividade proposta, tomaram os objetos emprestados e seguiram com os procedimentos.

Professora:

- *Prontos? Então vamos ler!*

Enquanto algumas crianças ainda estão recortando e colando a professora continua:

- *Olhem aí:* (e começa a realizar a leitura) *O que é literatura de cordel?*

A docente inicia a leitura, faz uma pausa e diz: continua [solicitando a um estudante que continue o trecho de onde ela parou]; a criança dá sequência e, depois, a professora solicita que outra criança continue.

Em um dado momento, o parágrafo é encerrado com a palavra xilogravura. A professora aproveita para explicar o que é:

- *Isso! Xilogravura é… eles fazem o desenho em madeira. Então aí está falando o que é literatura em cordel, para a gente lembrar.*

Nisto, algumas crianças respondem: de cordel.

Ela confirma:

- *Cordel, né!? Em formato de versos. Está em forma de poema. Vocês têm alguma dúvida de Cordel?*

Uma criança responde:

- *Não!*

Na sequência, outras também dizem: não!

A professora explica a próxima ação:

- *Então agora eu vou entregar dois textos.*

Pergunta, em tom mais baixo para uma menina: - *Terminou, Roberta?* Ela solicita a uma criança que distribua os textos para os colegas.

- *Vamos lembrar algumas coisas, então.*

Nisso, pergunta:

- *O cordel chegou ao Brasil através de quem?*

As crianças respondem:

- *Dos portugueses.*

A professora faz um novo questionamento:

- *E o por que o cordel é tão popular?*

Umas duas crianças respondem, praticamente ao mesmo tempo. Assim, a professora solicita:

- *Fala, Saulo!*

Ele responde, porém, a resposta fica prejudicada no processo de captação do áudio e vídeo [o áudio está baixo e com uma fala paralela, a resposta não está audível].

A professora confirma a resposta dada pelo garoto, ao falar:

- *Isto! Porque ele é barato.*

Algumas crianças dizem:

- *E com uma linguagem fácil de entender.*
- *O cordel é o que, na verdade?* - questiona a professora.

Várias crianças respondem. E ela confirma:

- *Isso, poesia!*

Durante o diálogo com a turma, a docente caminha pela classe, aproxima-se dos estudantes, verifica quem ainda não recebeu o texto e faz a entrega. Enquanto isso, algumas crianças recortam a folha recebida, pegam cola e preparam o papel para ser colado no caderno.

A classe está com várias conversas paralelas. Ouve-se um burburinho. A professora diz:

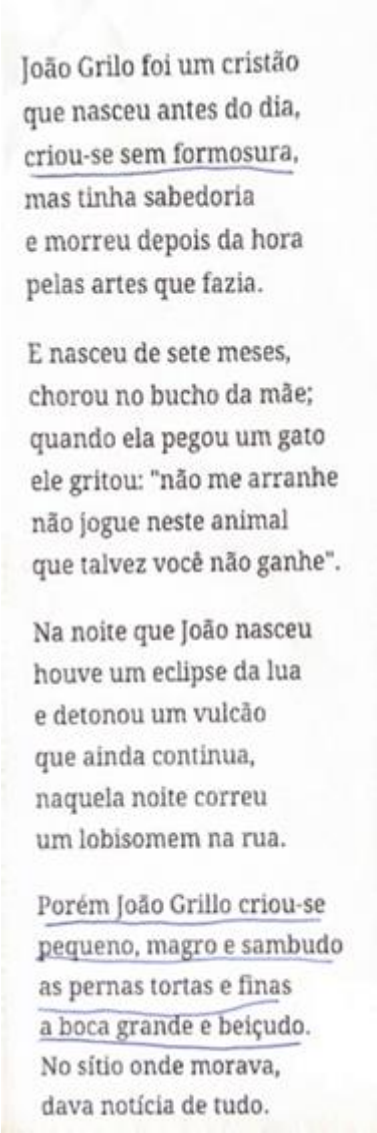
- *Gente! O que nós vimos, em quais locais ele é mais popular, mais comum?*

Mais de uma criança responde ao mesmo tempo:

- *Paraíba, Ceará, Alagoas e Bahia.*

Ela confirma:

- *Isso mesmo! Então vamos escrever lá. Oralidade. Primeiro vocês vão colar aqui, oh, o do João Grilo e, ao lado, o do Apreciem meus leitores.*

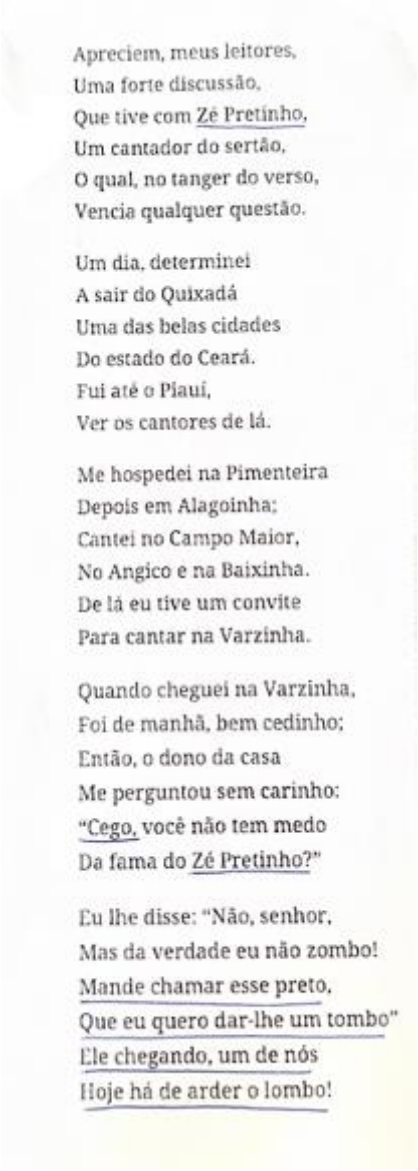


João Grilo foi um cristão
que nasceu antes do dia,
criou-se sem formosura,
mas tinha sabedoria
e morreu depois da hora
pelas artes que fazia.

E nasceu de sete meses,
chorou no bucho da mãe;
quando ela pegou um gato
ele gritou: "não me arranhe
não jogue neste animal
que talvez você não ganhe".

Na noite que João nasceu
houve um eclipse da lua
e detonou um vulcão
que ainda continua,
naquela noite correu
um lobisomem na rua.

Porém João Grillo criou-se
pequeno, magro e sambudo
as pernas tortas e finas
a boca grande e beiçudo.
No sítio onde morava,
dava notícia de tudo.



Apreciem, meus leitores,
Uma forte discussão,
Que tive com Zé Pretinho,
Um cantador do sertão,
O qual, no tanger do verso,
Vencia qualquer questão.

Um dia, determinei
A sair do Quixadá
Uma das belas cidades
Do estado do Ceará.
Fui até o Piauí,
Ver os cantores de lá.

Me hospedei na Pimenteira
Depois em Alagoinha;
Cantei no Campo Maior,
No Angico e na Baixinha.
De lá eu tive um convite
Para cantar na Varzinha.

Quando cheguei na Varzinha,
Foi de manhã, bem cedinho;
Então, o dono da casa
Me perguntou sem carinho:
"Cego, você não tem medo
Da fama do Zé Pretinho?"

Eu lhe disse: "Não, senhor,
Mas da verdade eu não zombo!
Mande chamar esse preto,
Que eu quero dar-lhe um tombo"
Ele chegando, um de nós
Hoje há de arder o lombo!

A fala é repetida:

- *João Grilo de um lado e Apreciem meus leitores, do outro lado.*

Um menino pergunta:

- *Primeiro é o do João Grilo, professora?*

A professora responde. Ouve-se várias conversas paralelas. Assim, ela diz:

- *Ô gente, vamos focar aqui.*

Uma criança responde:

- *Professora, a gente está focando. Nós estamos falando sobre o João Grilo.*

A docente continua a caminhar pela classe, há vozes dos estudantes, porém não é possível transcrever as falas, pois não estão audíveis. Ao recorrer às anotações

do diário de campo foi possível verificar que neste momento a estudante Maria Paula pede para usar o dicionário e a docente não autoriza. Sua justificativa é que os estudantes devem pensar sobre os termos a partir do contexto.

- *Prestem atenção nas palavras, na linguagem, tá? Para depois a gente analisar essa linguagem, um pouco.* - diz a professora.
- *Vamos começar então. Lá no começo do João Grilo. Eu vou começar, depois vocês continuam.*

A seguir, designa um estudante para revezar as estrofes com ela.

A professora começa a leitura. As crianças acompanham, porém, há um burburinho. Ela solicita que prestem atenção.

Enquanto a leitura acontece, há dois meninos em pé: um vai até a mesa de um colega e retorna, o outro dirige-se para seu lugar. Há, também, um que não acompanha o texto, pois está retirando os resquícios de cola das mãos. Uma das meninas aparenta acompanhar a leitura, contudo, faz o movimento de abrir e fechar a tesoura com a mão esquerda, depois, passa o objeto para a mão direita, voltando-a para a outra mão.

Nessa conjuntura, a professora para a leitura e pede para que um menino dê prosseguimento. Ele lê; o caderno está posicionado à beira da mesa, de modo que o corpo do garoto fica inclinado mais para a esquerda, como se fora levantar-se da cadeira. Ainda, nota-se na gravação, um garoto (o mesmo que estava tirando a cola das mãos), copiando algo da lousa, enquanto o cordel é lido.

Ao término da leitura, a docente diz:

- *Isso, lembram que ontem nós lemos o cordel sobre o João Grilo?* - e pergunta:
- *Então este está falando sobre quem?*
- *João Grilo* - repetem as crianças, de modo uníssono.

Ela concorda e complementa:

- *Desde que ele nasceu, como ele era. Este é um cordel; agora, olhem o outro [texto].*

Assim, a leitura é iniciada pela docente. A leitura agora é revezada com uma menina, Iara. A garota está sentada na cadeira, de modo que o corpo está acomodado entre a cadeira e a carteira. Ela inclina um pouco a cabeça, em direção ao caderno e a coluna afasta-se levemente da cadeira, também, acompanhando o movimento em direção à mesa na qual o material está. No decorrer da leitura, ainda há crianças

realizando diferentes atividades, como por exemplo, escrevendo no caderno, manejando a tesoura, mesmo sem recortar nada, Há uma menina que enrola o lápis nos cabelos, e a direção da cabeça, aparentemente, está voltada ao texto colado no caderno.

Quando Iara encerra a leitura, a professora diz:

- *Do que está falando este cordel, gente?*

A resposta da classe é:

- *Do Zé Pretinho!*

Ela pergunta:

- *Do Zé Pretinho, mas do quê, de uma briga que aconteceu em qual local?*

Um responde que foi na Varzinha, outra criança diz que foi no sertão.

- *Em qual Estado?*

Um menino responde: *no Ceará*.

A professora diz:

- *No Piauí. Vocês perceberam que ele diz assim "arder o lombo"? O que significa quando ele diz que vai "arder o lombo"?*

Um garoto, sentado mais ao fundo (o vídeo não capta a imagem, visto que a câmera está imóvel, em um ponto fixo:

- *Que vai bater nele.*

A professora confirma a fala do estudante, repetindo-as:

- *Que vai bater, né?! Quer ver, oh: quando ele fala "da verdade eu não zombo" o que quer dizer no contexto deste cordel?*

Um menino responde (resposta inaudível). A professora se aproxima dele, concordando e diz:

- *Isso: tirar sarro, dar risada… Então, analisando esses dois cordéis que eu entreguei, irei passar as questões para vocês que vão pensar e responder e depois a gente vai fazer a discussão, tá?*

A partir daí, o volume de conversas aumenta. A professora relembra que está "passando a lição".

Natan diz:

- *Professora, o meu caderno acabou.*

Ela responde:

- *Então você vai escrever em outro.*

Outro garoto (o que lera o cordel de João Grilo) começa a contar para a professora sobre uma situação de jogar bola. Alguns meninos interagem com a temática, enquanto uma garota (a mesma que leu o segundo cordel) faz uma pergunta à professora, porém a gravação não consegue captar, pois o volume da voz da menina é baixo e há crianças falando ao mesmo tempo.

Nisso, a docente diz:

- *Gente, chega! Eu não quero agora saber. Agora é aula de Português! Então vamos lá.*

O barulho que a turma fazia diminuiu.

- *Para vocês entenderem as instruções, voltem lá no texto, e vejam o contexto em que ele usou a expressão, no momento em que ele usou, para saber o que ela significa.*

As crianças, em silêncio, olham para lousa e fazem a cópia no caderno.

Uma estudante faz um comentário, porém não é possível compreendê-lo.

Professora:

- *Primeiro eu coloquei algumas partes, algumas frases do texto para a gente saber o que significa. Então, explique as expressões presentes no texto. Olha a A, criou-se sem formosura. Olhando lá no texto ele fala assim: João Grilo foi um Cristão que nasceu antes do dia, criou-se sem formosura mas tinha sabedoria. O que ele quer dizer quando diz criou-se sem formosura? Heloisa.*

Heloisa diz:

- *Que ele era bonito.*

Duas crianças levantam a mão para falarem enquanto a professora reforça o fato de a frase ser SEM formosura. E ela continua: *Que ele não era bonito, criou-se sem formosura, então sem a beleza, ele não era bonito.*

Douglas diz:

- *Eu coloquei que não era bonito.*

Professora valida a resposta de Douglas:

- *Está certo. Ele tinha sabedoria, mas não tinha beleza. Então está certo você colocar bonito, só que ao contrário, ele não era bonito.*

A professora chama atenção de um estudante para que se sentasse direito em sua carteira e em seguida diz:

- *Agora olha a B, morreu depois da hora. Olha no texto, E morreu depois da hora pelas artes que fazia.*

Nesse momento muitos estudantes levantam a mão para responder.

- *Fala o que você colocou, Núbia* - diz a docente.

Núbia então diz:

- *Ele sobreviveu bastante mesmo fazendo muitas travessuras.*

Docente valida a resposta dada pela estudante:

- *Isso, tá certo. Que legal sua interpretação Núbia.*

Outros estudantes começam a ler suas respostas e a docente faz alguns comentários reforçando que João Grilo se arriscava muito e demorou para morrer.

Os estudantes desviam um pouco o assunto elaborando sobre a expectativa de vida de cada um.

Um estudante pergunta se a professora está ganhando mais para dar aulas também para o 4º ano e ela, em tom de brincadeira, diz que está pensando em trocar de sala. Nesse momento os estudantes ficam em desespero com essa possibilidade. A docente então, retoma as questões.

- *E nessa aqui, quando ele fala "mas da verdade não zombo". Esse é em outro texto. O que ele quis dizer com isso. Iara?*

Iara diz:

- *Que ele não gostava da verdade?*

Professora diz:

- *Isso, mas o que ele quis dizer com isso? Saulo.*
- *Que ele está tirando sarro* - responde Saulo.

Professora diz:

- *Ele não está tirando sarro.*

Em sequência Douglas diz:

- *Com a verdade eu não brinco.*

Professora valida a resposta de Douglas:

- *Certo. Quando fala no texto que o Zé Pretinho tinha fama, ele não tirava sarro, ele não brincava com isso.*

Os estudantes começam a ler suas respostas e a docente ouve a todas e vai para o próximo item da questão "*há de arder o lombo*". Os estudantes ficam agitados para responderem e a professora começa a organizar o grupo para as respostas.

Douglas diz:

- *Vai dar treta!*

Núbia diz:

- *Eles vão brigar feio!*

Helena diz:

- *Alguém vai ser expulso.*

Professora então diz:

- *Não, alguém vai apanhar mesmo. O lombo significa atrás, as costas. Vamos para a próxima. João Grilo nasceu antes do tempo, qual verso comprova essa frase, Marcos?*

Marcos diz:

- *Ele nasceu de 7 meses.*

Professora valida a resposta do estudante:

- *Isso, ele nasceu de 7 meses.*

Alguém bate à porta e interrompe a aula para perguntar quem é o dono de um agasalho que foi esquecido no pátio durante o recreio. Os estudantes gritam que é de um colega da classe, mas fazem algazarra dizendo seu nome na versão feminina, apesar do estudante ser menino. Ele se levanta e vai até a porta para buscar seu agasalho.

Professora solicita o silêncio para retomarem a tarefa.

- *Olha a próxima, em qual estado se passa o problema do personagem, Douglas.*

Douglas diz:

- *Acho que errei, coloquei ou Ceará ou Piauí.*

Professora responde:

- *Piauí.*

Um estudante interrompe a aula e pergunta o tempo de gestação da pesquisadora, fato que dispersa um pouco os estudantes, que querem saber detalhes sobre o bebê.

A professora retoma.

- *Pessoal, vamos para a última. Retire do texto 2 as palavras acentuadas por serem oxítonas e vamos refletir sobre elas. Somente as oxítonas, onde é o acento? Na última sílaba.*

Os estudantes começam a falar as palavras enquanto a docente as escreve na lousa.

Ela questiona o motivo de não terem escrito nenhuma palavra com *til* e explica aos estudantes que o *til* indica somente o som nasal e que não é um acento.

A docente então relembrou as regras de acentuação de oxítonas. Os estudantes começam a questionar se devem copiar o conteúdo da lousa e a professora pede para que aguardem a explicação.

Informa ainda que ela avisará sobre o momento de iniciar a cópia. Em seguida, registra a regra de acentuação na lousa e alguns exemplos citados pelos próprios estudantes:

- *Acentuam-se oxítonas terminadas em a, as, e, es, o, os, em, ens.*

Os estudantes começam a gritar palavras para a docente escrever na lousa ao que ela interrompe e informa que enquanto houverem gritos ela não continuará a aula.

Um estudante dá o exemplo da palavra *CHÁ* e a professora relembra que esta é uma palavra monossilábica. Ela explica que toda monossílaba é oxítona, mas que nem toda oxítona é monossílaba. Ao término dos exemplos, a docente então os autoriza a iniciarem a cópia no caderno e chama atenção, mais uma vez, por conversas paralelas durante a aula.

É perceptível no vídeo que alguns estudantes se dedicam à cópia enquanto outros ficam brincando com os lápis do estojo, conversando com colegas, apontando vários lápis de cor na lixeira e roendo as unhas da mão. Há bastante conversas paralelas enquanto copiam da lousa.

Outro ponto da observação que merece destaque é a quantidade de estudantes não alfabetizados no 5º ano de escolaridade. Essa turma conta, ao todo, com 26 estudantes dos quais 6 ainda não se alfabetizaram e não estão em vias de se alfabetizar. Ainda se encontram no processo de reconhecimento das letras do alfabeto. Dos seis estudantes não alfabetizados, apenas dois possuem laudo (deficiência intelectual e TEA). Tal fato é um desafio a ser encarado em sala de aula e a professora observada possuía material específico para esses estudantes. Enquanto a sala realiza a tarefa proposta para o ano de escolaridade, os estudantes não alfabetizados usam uma apostila para estudantes em processo de alfabetização e a professora os apoia e assessora a partir do real e possível em sala de aula. Entretanto, cabe ressaltar que nem todos os estudantes que precisam desse apoio fazem uso dele. Dos seis estudantes, três se dedicam à tarefa proposta. Os outros três ou ficam conversando com algum colega ou ficam brincando com o próprio material escolar.

A docente corrige os cadernos dos estudantes e finaliza a aula, solicitando que peguem o livro da próxima disciplina: ciências.

5.2.3.3 EPISÓDIO 7 - Quarta-feira (06/09/2023), período da manhã, após o recreio.

Contexto: Os estudantes estão em sala de aula e são as duas últimas aulas do dia. O episódio foi dividido em três momentos diferentes: a. a apresentação de uma reportagem em vídeo sobre um adolescente que produz cordéis, b. a reescrita do cordel pesquisado no episódio 5 e c. a leitura do cordel escolhido por cada dupla.

Após a exibição da reportagem sobre o menino que produz cordéis, os estudantes se organizaram em grupos (os mesmos formados no episódio 1 para a pesquisa sobre o cordel na sala de leitura). Formaram-se inicialmente 3 trios e 5 duplas, mas a pedido do estudante Douglas - que estava em conjunto com uma criança não alfabetizada - sua dupla foi reorganizada e formou um trio. Sendo assim, foi necessário reorganizar alguns grupos e desta forma, permaneceram então 5 trios e 2 duplas.

É importante o destaque para dois grupos: 1. Heloisa, Bianca e Maria Carolina.; 2. Bárbara, Roberta e Emanuela. Ambos os grupos não estavam engajados na tarefa e era possível notar a presença de conversas com assuntos aleatórios sem relação com o conteúdo da aula, bem como a presença de risos. O primeiro grupo solicitou à docente para sentarem-se próximas a ela, o que foi concedido pela professora. Porém, ainda assim não conseguiram engajar-se na tarefa proposta e a presença de assuntos fora do contexto permaneceu.

A estudante Iara foi a figura central do rendimento de seu grupo, dava sugestões para a divisão de tarefas e a todo momento solicitava a docente para mostrar o que pensavam juntos, explicar como o trio iria trabalhar e perguntar se a professora estava de acordo.

Durante o trabalho dos grupos, outro fato que despertou atenção foi a inclusão dos estudantes não alfabetizados nas tarefas. Alguns confeccionavam a capa para o cordel enquanto outros ficavam somente observando as ações desempenhadas pelos demais estudantes. Não houve um direcionamento da docente sobre esse aspecto, nem tampouco uma proposta para esses estudantes.

No que tange à divisão dos estudantes por grupo, cabe ressaltar que a docente não realizou nenhuma intervenção ou interferência no critério de escolha das crianças.

A não ser a alteração solicitada pelo próprio estudante e que ela somente consentiu. Sendo assim, é importante destacar que os estudantes se organizaram por gênero, ou seja, os grupos eram compostos ou somente por meninos ou somente por meninas. Somente um grupo misto se formou. Tal observação é significativa se relacionada ao rendimento dos grupos na tarefa.

O grupo que se manteve engajado na tarefa do início ao final foi o grupo misto. Os grupos compostos somente por meninos mantiveram-se atentos à tarefa até sua finalização. Ao finalizarem, começaram com conversas paralelas. Os grupos compostos somente por meninas fizeram o movimento inverso. Durante o tempo proposto para a realização da tarefa, envolveram-se em conversas paralelas e sem relação com o conteúdo da aula. Quando o tempo destinado para a execução da tarefa estava chegando ao fim, demonstraram desespero para finalizar a tarefa e empenharam-se nela.

Com isto, pode-se notar que a composição dos grupos foi baseada somente pelo critério de afinidade e gênero e que sem a intervenção docente não ficou claro para os estudantes que o grupo tinha uma finalidade de trabalho pedagógico.

Uma dupla que merece destaque é composta por Helena e Núbia. Núbia é uma das melhores estudantes da classe, empenhada e dedicada, realiza todas as tarefas propostas pela docente e possui excelentes notas nas avaliações. Helena ainda não é alfabetizada e apresenta um relatório de limítrofe emitido por uma instituição especializada em pessoas com deficiência. Embora Helena possua grande defasagem de aprendizagem, ao se unir à Núbia ela procura demonstrar-se empenhada na realização da tarefa proposta e busca meios de participar, auxiliando Núbia no que fosse solicitado. Compreende-se que para o desenvolvimento de Helena não basta somente que ela participe do grupo. Ela precisa estar alfabetizada e dominar outras funções que ainda não domina no espaço escolar para realizar algumas tarefas de forma autônoma. Entretanto, não se pode deixar de notar que a alteração em seu comportamento no grupo contribui para seu desempenho em sala de aula.

O último momento do episódio foi a leitura e apresentação dos cordéis de cada grupo. Os estudantes voltaram ao seu lugar de origem para ouvirem atentamente aos colegas. O estudante Eduardo apresenta falta de organização de seus pertences pessoais, ficou brincando com seus materiais e com massinha de modelar durante a

apresentação dos demais colegas de classe, inclusive durante a apresentação de seu grupo.

5.2.3.4 Análise dos episódios do 5º ano

Iniciaremos a análise do 5º ano de escolaridade destacando as categorias **motivo**, **conteúdo conceitual**, **papel do professor** e a **questão do coletivo**. Desta forma, começaremos pela organização dos grupos para a pesquisa e confecção do cordel.

Chamou-nos atenção, no episódio 7, o fato da professora não ter intervido ou interferido no critério de escolha das crianças. Desta forma, os estudantes organizaram-se por gênero e puderam escolher se queriam estudantes com defasagem de aprendizagem no grupo ou não. Fatores que são um retrato da sociedade capitalista: a divisão social por gênero e a exclusão dos que não possuem comportamentos e atitudes consideradas como o padrão social impõe. Na observação é possível identificar que os grupos não apresentaram um bom rendimento de trabalho, então o olhar docente para a intervenção na organização do coletivo contribuiria para o desenvolvimento da tarefa de estudo. Asbahr (2018, p. 142) reforça a importância do papel do professor para a organização do coletivo:

> Ressalta–se aqui o papel do professor na organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana. Não é o que se valoriza na grande maioria de nossas escolas, em que as atividades coletivas são desvalorizadas ou desencorajadas e prevalecem práticas que estimulam a competição entre os alunos (e até mesmo entre os professores), favorecendo o individualismo tão típico de nossa sociedade.

Organizar grupos coletivos de trabalho pode ser uma forma efetiva para a organização do ensino no 5º ano de escolaridade, uma vez que a relação afetiva com os colegas de classe começa a se estabelecer de forma a criar laços, além de contribuir para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade social.

Adentrando na questão de atitudes de solidariedade, o comportamento de exclusão dos estudantes não alfabetizados não corrobora para a construção do coletivo, desta forma, consideramos que a atuação docente seria determinante para uma reflexão sobre tal atitude. Não pretendemos com isso romantizar as defasagens de aprendizagens e dizer que a inclusão desses estudantes seria fácil para o coletivo.

Procuramos, ao iluminar este cenário, provocar reflexões sobre a organização do ensino, bem como a oferta de políticas públicas voltadas à educação que de fato contribuam para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Avançando na análise, após a reflexão sobre o coletivo apresentamos a reflexão sobre o movimento de pesquisa, no início do primeiro episódio, em que os estudantes devem pesquisar sobre cordel. Aprender procedimentos e/ou critérios de pesquisa é fundamental no processo de formação da atividade de estudo, para o alcance de suas formas mais desenvolvidas, portanto, mais autônomas. No 5º ano de escolaridade a atividade de estudo ainda se encontra em processo de formação e a professora não aproveitou a oportunidade para o ensino destas ações procedimentais de estudo (Oliveira, 2023). Em nenhum momento foi orientado aos estudantes como deveriam fazer a busca pelos cordéis na *internet* e nem como deveriam registrar esse processo e inserir a referência utilizada para a pesquisa.

Oliveira (2023, p. 135, grifos nossos) destaca que como operação procedimental de estudo:

> a **organização dos materiais de estudo** (como, por exemplo, uma pasta de arquivo de textos para consulta, cuja organização pode demandar a numeração das páginas, a separação por temas ou a organização a partir de um sumário ou índice), **a assimilação de procedimentos de busca e seleção de informações na internet ou em outras fontes**, **os procedimentos para o preenchimento de instrumentos de avaliação específicos**, as **diferentes formas de registro e consulta requeridos aos processos de estudo**, entre outros exemplos. [...] Destacamos que são operações específicas da educação escolar que, de modo especial, **para os filhos da classe trabalhadora, só serão aprendidas na escola** e, portanto, necessitam ser ensinadas na educação escolar do Ensino Fundamental I.

A mesma organização se dá para ensinar como fazer pesquisa utilizando a *internet*. Se essa operação procedimental não for ofertada aos estudantes, incorremos no risco iminente de não desenvolvermos a atividade de estudo no espaço escolar.

Como mencionado na análise do 3º ano de escolaridade, os números de estudantes que chegam ao final do 5º ano sem estarem alfabetizados ainda são altos, vide a quantidade existente em uma escola de pequeno porte e rural. Lamentavelmente são muitos os fatores que contribuem para que essa quantidade não diminua ou desapareça e contamos com um processo de avaliação externo que culmina em índices que mascaram essa realidade. O que queremos dizer, por exemplo, é que a escola em que foram coletados os dados é considerada, perante os

índices, uma escola adequada. Porém, quando nos deparamos com a quantidade numérica de estudantes não alfabetizados no 3º, 4º e 5º ano (10% do corpo discente[16]), consideramos quão frágil é o nosso sistema público educacional. Desta forma, nos resta muita luta em prol de nossos estudantes, filhos e filhas da classe trabalhadora, a fim de garantir uma educação escolar de qualidade, com professores que atuem direta e intencionalmente pela elevação do padrão cultural da população.

Saviani (2015, p. 163) nos revela que a escola pode e deve ser um local em que seja garantido um ensino que contribua para a luta de uma sociedade não dividida nem separada por classes sociais. Nesse sentido, a alfabetização é condição fundante de acesso aos conhecimentos que, futuramente, atuarão contra formas de exploração. Nas palavras do autor:

> Os trabalhadores, por sua vez, se organizam e lutam para, por meio das escolas, ter acesso à forma escrita na qual se expressam os conhecimentos de base científica que são indispensáveis para potencializar sua luta política pela libertação da dominação e construção de uma nova sociedade.

Por um lado, é importante iluminar todo o esforço e dedicação observado na atuação das docentes frente aos estudantes não alfabetizados. A professora do 5º ano elabora e prepara materiais dedicados ao processo de alfabetização para que os estudantes não alfabetizados sejam atendidos em suas necessidades. Porém não podemos nos furtar em mencionar que o impacto de não estar alfabetizado ao final do 5º ano de escolaridade traz prejuízos imensos para o desempenho infantil, seja relacionado ao alcance do pensamento ou até mesmo para o desenvolvimento da construção do psiquismo do sujeito.

Por outro lado, é possível observar que a docente procura avançar em conteúdos relacionados ao ensino da língua portuguesa com os estudantes que apresentam um desenvolvimento típico. Desta forma, no episódio 6 (p. 117) é possível observar a retomada do ensino da acentuação de palavras oxítonas[17]. A professora questiona sobre as palavras com til não serem acentuadas e relembra as regras de acentuação estudadas até o momento e, através da participação e resposta dos estudantes, é possível notar que aquele não era o primeiro contato com tal conteúdo, ou seja, já havia sido explicado em outro(s) momento(s). O ensino de conteúdos de

[16] Dados encontrados no plano de ação do Projeto Político Pedagógico da escola no ano de 2023.

[17] De acordo com a fonologia - parte da gramática que estuda o sistema sonoro da língua - a norma culta da língua portuguesa indica que se acentuam palavras oxítonas terminadas em vogais tônicas (a, e, o), ditongos nasais (em, ens) e ditongos abertos (ei, eu, oi).

gramática visa refinar o processo de produção escrita de estudantes que possuem a alfabetização já consolidada

Em compensação, em determinado momento do episódio 6 (p. 112) a estudante Maria Paula manifesta interesse em usar o dicionário e isto é barrado pela docente. Ela se justifica dizendo preferir que os estudantes reflitam sobre os termos a partir do contexto. Ora, não consideramos que o uso do dicionário atrapalhe de alguma forma a realização da tarefa. Nosso posicionamento é que o uso dessa ferramenta possibilita a análise de um ou mais significados que a palavra possa apresentar e permite a comparação do significado da palavra com seu contexto no cordel. O interesse pelo dicionário indica que o conhecimento sobre a língua pode atuar como instrumento que coloca o estudante em atividade de estudo. Então, ao privar o estudante de utilizar um recurso como o dicionário pode-se contribuir para que a atividade guia não se desenvolva em sua potencialidade.

O dicionário é considerado uma fonte de informação e Matveeva, Repkin e Skotarenko (2019, p. 335) indicam que “o domínio dos modos de análise formal das fontes de informação não apenas constitui uma premissa necessária na solução autônoma da tarefa de estudo, como também é uma das condições importantes para sua formulação correta”. Assim, consideramos que o uso do dicionário poderia enriquecer a aula e o debate sobre o gênero cordel e seu contexto de produção, principalmente por se tratar de uma demanda real da estudante da turma de tal forma que a atividade de estudo poderia ser potencializada no grupo discente.

Em se tratando do trabalho pedagógico com vistas a um ensino desenvolvente, mediado pela teoria da atividade de estudo,

> Observamos, portanto, que todo o percurso do trabalho é permeado pela **realização da Atividade de Estudo, pela execução de suas ações específicas, por meio das quais, os alunos podem travar uma relação ativa com o conhecimento teórico** e nesse processo destacam-se as ações de controle e avaliação, que contribuem de forma importante para **a formação da reflexão**. (Oliveira, 2023, p. 198)

Em síntese, a análise do 5º ano evidencia a tensão entre a intenção pedagógica de promover o coletivo e a realidade prática de uma escola marcada por exclusões e fragilidades estruturais. A ausência de intervenção docente na organização dos grupos reforçou divisões sociais e comprometeu a aprendizagem compartilhada,

enquanto o desafio da alfabetização tardia expõe a precariedade do sistema público e a insuficiência das políticas educacionais.

Ao mesmo tempo, a dedicação da professora em elaborar materiais específicos e retomar conteúdos demonstra esforço em atender às necessidades diversas da turma. Contudo, para que a atividade de estudo cumpra seu potencial formativo, é indispensável que o(a) docente responsável assuma um papel ativo na mediação do coletivo e que a escola se organize como espaço de inclusão, solidariedade e elevação cultural, de modo a garantir uma alfabetização plena e uma educação que contribua efetivamente para a emancipação social.

6 DISCUSSÃO

Considerando nosso objetivo de analisar, neste estudo, diferenças na mediação pedagógica que podem ser observadas no início, meio e final do ciclo I do Ensino Fundamental, discorremos a seguir sobre os principais aspectos evidenciados nas observações de aula.

A mediação pedagógica aparece vinculada à motivação e ao acolhimento durante as observações no 1º ano de escolaridade. Há diálogos informais (sobre futebol, por exemplo, no início do episódio 1, leitura e retomada da história conhecida (“Os Três Jacarezinhos”) e orientação quanto aos procedimentos para o uso do caderno ao copiar da lousa para registrar o que fora solicitado. A professora estimula a oralidade, a escuta, a reconstrução da narrativa e a participação espontânea dos estudantes, mesmo que com interrupções.

É notável que o interesse das crianças é ligado ao cotidiano devido aos comentários feitos por elas durante as aulas. A docente, no entanto, busca conectar essas falas ao estudo, criando situações para que elas se envolvam novamente na tarefa proposta.

Considerando a teoria histórico-cultural, o motivo da atividade de estudo ainda não é plenamente internalizado, desta forma a mediação docente pode atuar como elo entre o interesse imediato (futebol, brincadeiras, por exemplo) e a tarefa escolar proposta. Ao recontar histórias, organizar o calendário, orientar quanto ao procedimento de copiar no caderno, podemos considerar que tais ações estão mais ligadas a ações externas, que podem indicar a gênese de transição para a interiorização.

O reconto da história “Os Três Jacarezinhos” com correções e mediações coletivas e o uso da fala coletiva “*um de cada vez*” promovem a internalização de uma regra social importante para o espaço escolar, conseguir esperar sua vez.

Já nas observações do 3º ano é possível notar que a mediação se desloca para maior sistematização de conteúdos e uso do livro didático. Observa-se atenção a conceitos gramaticais (verbo, pronome) e leitura dirigida (relato pessoal). Há espaço para comentários e discussão de sentimentos (a partir do texto), buscando conectar conteúdo formal ao vivido pelos estudantes. Porém, a professora exerce maior controle, exige silêncio, realiza correções imediatas e orienta quanto à escrita das respostas, de forma que todos os livros didáticos fiquem iguais. O coletivo, nesta

classe, diz respeito a que todos cheguem a uma mesma compreensão. A mediação docente, nesse sentido, atua para que o estudo vire mero exercício de perguntas e respostas.

Os estudantes procuram interpretar textos e identificar elementos linguísticos. Isso indica que os objetivos já são cognitivos, embora nem sempre compreendidos por eles. A dificuldade de responder à questão sobre pronome e verbo revela que a ação não se transformou ainda em motivo para eles.

No 3º ano já se pode notar leitura coletiva, debate de significados (como por exemplo os termos *perturbado* e *aliviado*), uso de caneta marca-texto e registro de respostas no livro. Ou seja, as operações já são mais estáveis, mas nem sempre conscientes por parte dos estudantes.

É possível notar um avanço significativo do 1º ano quanto a tentativas de generalização conceitual (o que é pronome, verbo, relato pessoal). Contudo, falta ainda transformar essas generalizações em instrumentos que os estudantes comecem a usar de modo mais autônomo.

Com os estudantes do 5º ano a mediação envolve trabalho em grupo, pesquisa na *internet* e análise de gênero literário (cordel). Percebe-se mais autonomia e cooperação, embora os estudantes apresentem dificuldades em organização coletiva e aprofundamento, pois é possível observar ausência de orientação docente quanto à pesquisa e referências dos textos, bem como quanto à organização dos grupos. A docente propõe atividades de interpretação, mas nem sempre problematiza questões sociais presentes nos textos e nem problematiza alguns termos racistas encontrados nos cordéis lidos pelos estudantes. Pode-se inferir que a docente não problematizou tais questões devido a uma postura de neutralidade adotada por ela. Entretanto, conforme posicionado por Saviani (2003, p. 79-80) nenhum posicionamento é neutro:

> Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade.

É notável que a proposta de trabalho com cordel elaborada pela docente da turma busca conectar literatura popular, pesquisa e produção. Entretanto, o motivo

pedagógico se perde em alguns grupos, que tratam a atividade apenas como socialização. Do ponto de vista histórico-cultural, o desafio é transformar atividade social espontânea focada em amizades e conversas paralelas em atividade de estudo com objetivo comum. Aqui já se observa a necessidade de cooperação para o aprendizado. Mas sem a clara orientação docente, os grupos se organizam por afinidade e/ou gênero, e a finalidade coletiva da atividade se dilui.

No 5º ano, a partir do observado, pode-se dizer que existe espaço para generalização e abstração de regras de acentuação, por exemplo. Porém, lacunas como estudantes não alfabetizados, dispersão durante a aula e ausência de debate crítico mostram que a atividade de estudo não se consolidou, em consonância com o pensamento de Repkin (2021) de que de que a atividade de estudo não se consolidará como atividade guia no ensino fundamental I.

As professoras nem sempre realizam ações pedagógicas que incidem sobre a esfera motivacional da atividade de estudo. E compreendemos que em alguns momentos não seja possível a professora organizar ações nesse sentido na escola pública. No município em que a observação foi realizada, notamos uma quantidade relevante de projetos e ações externas[18] e, nesse sentido, algumas vezes se faz necessário adequar o planejamento.

Nas observações do 1º ano, pode-se verificar que a esfera motivacional está diretamente ligada à condução docente nos procedimentos de reconto da história, leitura de questões por parte dos estudantes e cópia da lousa.

A professora do 1º ano utiliza, em alguns momentos, motivos apenas compreensíveis (como elogios e adesivos), conforme indicado por Leontiev (2010), ou seja, eles podem iniciar a atividade, mas não a sustentam como atividade de estudo genuína. O que observamos com a evolução passando para o 3º e 5º ano na sequência é que há certa dificuldade em passar desse motivo para o motivo da atividade de estudo, ou seja, motivo cognitivo que explique o fenômeno a ser estudado.

Um fator que pode contribuir para essa dificuldade é o desconhecimento da teoria Histórico-Cultural. Isso inclusive pode ser notado no registro do planejamento das professoras. O conceito de tarefa de estudo não aparece no planejamento de trabalho: aparecem ações didáticas. Não cabe nesta pesquisa incidir sobre o

[18] Informações observadas no Sistema Integrado de Gestão Educacional.

planejamento docente, entretanto não podemos nos furtar em indicar esse apontamento.

No que diz respeito às ações de controle, somente a professora do 1º ano organiza ações pedagógicas considerando ações de controle para os estudantes conforme postula a teoria Histórico-Cultural. Ela organiza o desenvolvimento das tarefas de seus estudantes de modo que eles permaneçam por mais tempo engajados no que foi proposto, entretanto há a possibilidade de se movimentar e trocar com a professora e com os pares.

As ações de controle mediadas pela professora do 3º ano indicam outro caminho e não se relacionam com a proposta Histórico-Cultural, ou seja, nota-se silêncio em muitos momentos, não há possibilidade de movimentar-se e nem de trocar com colegas e com a professora. O controle diz respeito basicamente à elaboração de respostas a serem registradas todas da mesma forma.

Em conclusão, pode-se notar que dentre as três docentes observadas, a responsável pelo 1º ano foi quem mais contribuiu para o desenvolvimento da atividade de estudo. Inferimos que, apesar do desconhecimento por parte dela da teoria Histórico-Cultural e Histórico-Crítica, uma classe de alfabetização e que acabou de passar pela transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, demanda o ensino de procedimentos essenciais para que a criança comece a adquirir uma postura de estudante. Nesse sentido, pode-se deduzir que isso tenha contribuído para que a docente atuasse rumo ao desenvolvimento da atividade de estudo.

Na observação das turmas das docentes de 3º e 5º o desafio foi maior ao buscar ações que contribuíssem para o desenvolvimento da atividade de estudo. Tal fato também corrobora com o pensamento proposto por Bozhovich (1985) de que o interesse por tarefas escolares diminui e as obrigações escolares passam a ser um fardo para os estudantes.

As ações observadas no 3º reduziram-se a responder às perguntas do livro didático. Compreendemos que a observação realizada é um recorte da realidade concreta da sala de aula. Sendo assim, buscaremos propor uma ação possível, entre tantas outras, com o conteúdo pronome (no caso do exemplo, pronome pessoal), que incentiva os estudantes a estudarem o conteúdo é a apresentação de um pequeno texto pela professora, em que o nome dos personagens se repete sempre que são citados. Ao fazer a leitura desse texto, a professora pode levar os estudantes a perceberem como soa estranha a repetição do nome dos personagens. Ela pode

também mostrar uma outra história em que os pronomes aparecem no lugar do nome dos personagens para que façam a comparação entre os textos e indiquem qual consideram mais próximos do que observam nos livros de literatura.

Em continuidade, a professora pode propor a reescrita do pequeno texto, sugerindo que os estudantes troquem o nome (substantivo) pelo pronome a que se refere. E para a realização dessa tarefa, a docente pode elaborar junto aos estudantes um esquema visual que ofereça apoio no momento da reescrita. O que buscamos com uma proposta como essa é refletir com os estudantes que o conteúdo pronome é ensinado no espaço escolar para aprimorar a produção escrita.

Não observamos também ações das professoras no sentido de criar condições para o desenvolvimento da atividade de estudo no coletivo da classe, colaborando para a tomada de consciência, pelos estudantes, de que dependem da ação uns dos outros para atingir a resolução da tarefa proposta.

Assim, o percurso observado evidencia que a mediação pedagógica, embora essencial em todas as etapas, assume diferentes significados conforme o nível de internalização das ações e dos motivos pelos estudantes. A teoria histórico-cultural, nesse sentido, permite compreender que não basta a transmissão de conteúdos, mas é preciso organizar o ensino de modo que o estudante se aproprie conscientemente das formas generalizadas de ação, transformando o aprender em atividade de estudo propriamente dita.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida buscou compreender em que medida a atividade de estudo pode ser considerada guia do desenvolvimento psíquico infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob as condições concretas de uma escola pública brasileira. Partimos da hipótese de que, embora a atividade de estudo seja potencialmente a atividade-guia dessa etapa, as contradições próprias da educação pública impõem limites e obstáculos à sua consolidação plena.

O percurso desenvolvido nesta tese teve como objetivo analisar a atividade de estudo como guia do desenvolvimento psíquico infantil em uma escola pública brasileira, retomando a problemática que motivou a investigação: em que medida a mediação pedagógica pode criar condições para a formação da atividade de estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, a apresentação e introdução situaram a trajetória pessoal e profissional que deu origem à pesquisa, marcada pela experiência no ensino público e pela necessidade de compreender a docência em sua relação com o desenvolvimento infantil. A formulação das questões de pesquisa emergiu do contato direto com a realidade escolar, revelando a centralidade da figura do professor e da organização pedagógica para que a atividade de estudo se efetive.

O segundo capítulo apresentou o levantamento bibliográfico das pesquisas brasileiras sobre a atividade de estudo. A sistematização dos trabalhos localizados em bases como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES evidenciou avanços importantes, mas também lacunas: a escassez de investigações que analisem a intervenção docente em turmas dos anos iniciais do fundamental, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Essa constatação reforçou a relevância da pesquisa aqui empreendida.

No terceiro capítulo, discutiu-se a atividade de estudo no contexto histórico da Escola de Vigotski e no interior da Psicologia Histórico-Cultural, destacando as contribuições de Vigotski, Leontiev, Davidov e Repkin. A sistematização da didática desenvolvimental evidenciou que a atividade de estudo se configura como atividade-guia da idade escolar, articulando ensino e desenvolvimento na formação do pensamento teórico. O diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica permitiu problematizar a necessidade de um ensino intencional, que vá além da transmissão

de informações e se organize em tarefas que mobilizem análise, síntese e generalização.

O quarto capítulo indicou o desenho metodológico da pesquisa, apresentando a política educacional adotada pelo município, bem como a comunidade escolar e a caracterização das turmas a serem observadas.

O quinto capítulo trouxe as análises realizadas junto às turmas do 1º, 3º e 5º ano evidenciaram que a mediação pedagógica exerce papel determinante no processo de formação dessa atividade. Quando o planejamento docente contempla tarefas de estudo, ações de controle e avaliação, além de condições coletivas de cooperação, verificam-se avanços qualitativos na forma como os estudantes se apropriam do conhecimento e atribuem sentido às atividades escolares. Por outro lado, em contextos em que prevalecem práticas espontaneístas ou centradas apenas na repetição mecânica, a atividade de estudo tende a se manter fragmentada e limitada, comprometendo sua função desenvolvente.

O diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica mostrou-se fecundo para pensar a organização do ensino em bases humanizadoras. Ao retomar autores como Vigotski, Leontiev, Davidov e Repkin, e relacioná-los à realidade concreta da escola brasileira, esta pesquisa contribui para evidenciar a necessidade de uma intencionalidade pedagógica capaz de articular motivação, tarefa e avaliação em direção ao pensamento teórico.

A investigação também reforça que a atividade de estudo não se consolida de modo espontâneo; ela depende de condições didático-pedagógicas específicas e de uma formação docente sólida, que permita ao professor compreender a historicidade do desenvolvimento infantil e intervir de forma consciente. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a urgência de políticas de formação inicial e continuada que preparem os professores para organizar o ensino de modo a promover efetivamente o desenvolvimento humano.

O sexto capítulo apresentou a discussão dos dados analisados no capítulo anterior e, assim, a tese foi finalizada com o desenvolvimento da conclusão e a indicação das referências bibliográficas.

Por fim, reconhecemos os limites deste estudo: trata-se de uma pesquisa situada em uma escola pública específica, o que não permite generalizações automáticas. Ainda assim, os dados analisados permitem indicar caminhos e levantar

hipóteses para novas investigações, sobretudo de caráter longitudinal, que aprofundem os impactos de práticas fundamentadas na atividade de estudo.

Em síntese, a tese confirma a atualidade e relevância da teoria histórico-cultural para pensar a educação básica no Brasil, evidenciando que, mesmo em contextos adversos, é possível criar condições para que a escola pública cumpra sua função transformadora. A atividade de estudo, quando assumida como eixo estruturante da prática pedagógica, revela-se não apenas como meio de apropriação de conteúdos, mas como instrumento de formação integral do sujeito e de ampliação de suas possibilidades de atuação consciente no mundo.

REFERÊNCIAS

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores**: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. Orientadora: Profa. Dra. Elieuza Aparecida de Lima. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da atividade de estudo:** uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **"Por que aprender isso professora?"** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela De Moraes (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando, 2018. v. 1. p. 135-147. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1. p. 135-148. Acesso em: 25 ago. 2025.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMONO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.11, p. 187-199, Jan./Jun. 2008. DOI: https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1770. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770. Acesso em 10 jun. 2024.

BOZHOVICH, Lydia Il'inichna. El problema del desarrollo de la esfera motivacional em el niño. *In*.: Bozhovich, Lydia Il'inichna y Blagonadiezhina, Larisa Vasilievna (org.) **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes**. Moscú: Editorial Progreso, p. 12 a 55, 1978.

_____. **La personalidade y su formación en la edad infantil.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

CAMPOS NETO, Edgar de. **A linguagem musical no desenvolvimento do psiquismo humano**: a atividade de estudo no ensino de piano. Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. **Aprendizagem Desenvolvimental**: Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov. Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de estudo como meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento**. Orientadora: Profa. Dra. Stela Miller. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In:* PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 8, p. 169-172.

_____. Atividade de estudo: situação atual e problemas de pesquisa. *In:* PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 12, p. 231-246.

_____. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. *In:* PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 13, p. 247-264.

_____. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. *In:* PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 14, p. 265-287.

_____; LOMPSCHER, Joachim; MÁRKOVA, Antonina K. Introdução à obra Formação da atividade de estudo nos alunos. *In*: LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; MARCO, Fabiana Fioreze de. **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Moscou. 1. ed. Bauru: Mireveja, 2023.

DUARTE , Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, Set./Dez., 2001. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501804. Acesso em 07 set. 2025.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antologia. Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 104-124.

_____. Estrutura da Atividade de Estudo. *In:* PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 6, p. 147-156.

FARIA, Káriliny Teixeira. **Periodização do desenvolvimento humano:** atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos. Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FERREIRA, Rafaela Carolina Garcia. **A formação de leitores e autores por meio da atividade de estudo**: o trabalho com o gênero fábula nos anos iniciais do ensino fundamental. Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAZOLI, Monalisa. **A formação inicial de professoras e professores para a educação infantil e as contribuições da teoria histórico-cultural e da atividade de estudo**. Orientadora: Profa. Dra. Elieuza Aparecida de Lima. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

KETTEMAN, Helen. **Os três jacarezinhos**. 1. ed. Editora Autêntica infantil e juvenil, 2010.

KOHLE, Érika Christina. **O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo**. Orientadora: Profa. Dra. Stela Miller. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Apendice: Problemas psicologicos del caracter conciente del estudio. *In*: LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.1978. p. 183-234

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, Lev Semenovich; Luria, Alexander Romanovich; Leontiev, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 2010. p. 59-85

LIMA, Juliana de Assis. **“Obutchénie” na perspectiva desenvolvimental**: sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana. Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

LIMA, Vanilda Gonçalves de. **Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental**. Orientadora: Profa. Dra. Suely Amaral Mello. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705. Acesso em: 07 set. 2025.

MARTINS, Josy Cristine. **A transição do aluno da educação infantil para o ensino fundamental**: a atividade principal em questão. Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MENDONÇA, Ana Barbara Joaquim. **Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Raquel Elisabete de. **O estudo na idade escolar**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à prática pedagógica Histórico-Crítica. Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini. 2023. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRUDENTE, Caroline Reis Costa. **A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Orientadora: Profa. Dra. Camila Turati Pessoa. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017. DOI: https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1448. Acesso em: 29 set. 2025.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 16, p. 301-310.

_____. O conceito da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 17, p. 311-320.

_____. Estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 18, p. 321-328.

_____. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 20, p. 341-350.

_____. Formação da atividade de estudo nos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 21, p. 351-362.

_____. Aprendizagem desenvolvimental e a atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 22, p. 363-404.

RUBTSOV, Vitaly V.; ELKONIN, Boris D.; ZUCKERMAN, Galina A.; ULANOVSKAYA, Irina M. School of D.B.Elkonin - V.V.Davydov: from Research History to Research Perspectives. **Cultural-Historical Psychology**. v. 20, n. 1, p. 16-26. 2024 Disponível em: https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2024_n1/chp_2024_n1_Rubtsov_Elkonin_et_al_en.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Contribuições à implementação da Pedagogia Histórico-Crítica em escolas de Ensino Fundamental I**: aspectos teóricos e práticos. Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, São Paulo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. cap. 10, p. 197-225.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARZ, Juliana Corrêa. **Estudantes com baixo desempenho acadêmico:** proposta de Intervenção a partir da psicologia histórico-cultural. Orientadora: Profa. Dra. Denise de Camargo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. Metodología de Elkonin-Davidov y la teoría de la actividad en América Latina. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 279–303, 2021. DOI: http://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61402. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61402. Acesso em: 15 ago. 2025.

TRINCONI, Ana. **Ápis Mais: Língua Portuguesa: 3º ano**.1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2021.

VICENTINI, Dayanne. **A objetivação da pedagogia histórico-crítica na atividade de ensino do professor**: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental. Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017 p. 103-118.

YNOUE, Aline Hikari. **Apropriação da escrita sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico**. Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

ZAIKA, E. V.; REPKIN, V. V.; REPKINA, G. V. Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021, cap. 23, p. 405-420.