

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TEREZINHA SEVERINO DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EXPERIMENTAL**

**UBERABA-MG**

**2014**

**TEREZINHA SEVERINO DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EXPERIMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, previsto no Regulamento do Programa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino

**UBERABA-MG**

**2014**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado a vida e me permitido viver este momento tão especial.

Aos meus filhos, Saymon e Sália, por compreenderem que a minha ausência foi por uma boa causa.

À minha mãe que, mesmo sem compreender a complexidade do curso de Mestrado, torceu por mim e sempre acreditou que um dia esse sonho se tornaria realidade.

Aos meus irmãos, meu espelho e fonte inesgotável de amor, por acreditarem no meu sonho e terem certeza de que ele seria realizado.

Agradeço especialmente ao meu marido, Vicente Batista, pelo exemplo de dedicação e incentivo durante toda essa caminhada. Sua companhia proporcionou-me segurança e confiança no meu preceito.

Ao querido professor e orientador Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino por me auxiliar orientando de forma especialmente eficaz e dedicada durante todo esse percurso. Seus ensinamentos me fizeram uma pessoa e uma profissional muito melhor.

Agradeço à minha companheira de trabalho e amiga Marcela Luciano por facilitar os meus horários para a busca do meu sonho. Sua compreensão, sua tolerância com minhas faltas e meus atrasos ao trabalho foi primordial para o cumprimento das minhas atividades. Esse seu gesto será lembrado pelo resto da minha vida. Obrigada.

À professora e amiga Cristiana Abdanur que se dispôs a me ajudar na realização do trabalho em sala de aula. Sua ajuda foi imprescindível.

Às colaboradoras Ieda Hilarino e Marilda Alves Timóteo de Carvalho, supervisora e diretora da Escola Estadual Brasil, que não mediram esforços para a realização do meu trabalho.

Aos alunos da turma do 4º ano de 2013 da Escola Estadual Brasil, por terem participado comigo do experimento e por terem contribuído para a certeza de que a educação brasileira precisa ser repensada.

Às minhas companheiras Lívia, Neire e Vânia que contribuíram de forma significativa nessa conquista. As trocas, os estudos e a amizade de vocês foi especialmente importante. Obrigada.

## RESUMO

A presente Dissertação foi elaborada a partir de um subprojeto do projeto intitulado “Sistema de Métodos para a educação básica e superior: contribuições para uma didática desenvolvimental” (apoio PAPE-CNPq – UNIUBE, processo 008/2012), coordenado pelo professor Orlando Aquino. Ela se inscreve na linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). O referencial teórico usado é advindo da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, privilegiando a revisão de autores como L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, N. Talízina, V.V. Davydov, Elkonin e outros. Foram usados também os trabalhos de didatas como Klinberg, Lerner e Skatkin para uma melhor compreensão dos métodos de ensino. O objetivo da pesquisa foi desenvolver um sistema didático experimental para a formação de conceitos de Língua Portuguesa no quarto ano da educação básica. A metodologia usada foi o experimento didático-formativo, consistente em uma investigação pedagógica, intencional e prática, realizada em sala de aula. O experimento foi realizado em quatro etapas: 1ª etapa: Revisão da literatura e análise da realidade a ser pesquisada; 2ª etapa: Elaboração do sistema didático-experimental; 3ª etapa: Desenvolvimento do experimento didático-formativo; 4ª etapa: Análise e discussão dos resultados. O *locus* da pesquisa foi a Escola Estadual Brasil, em Uberaba-MG. Trabalhou-se com a professora da sala de aula e com uma turma de 30 alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 16 meninos e 14 meninas, todos com nove anos de idade. Os dados foram coletados por meio da observação e da filmagem de nove aulas experimentais, somando um total de 22,5 horas/aulas, num período de dois meses. A análise dos resultados foi feita mediante a análise objetiva das falas dos alunos, de seus comportamentos e atitudes, assim como dos resultados de suas produções textuais. Nessa análise, buscou-se a significação dos fatos estudados, interpretando-os à luz do referencial teórico assumido. As conclusões do estudo revelam que o referencial teórico foi adequado à metodologia aplicada, à intervenção pedagógica e à análise de dados. O experimento didático-formativo demonstrou ser o método mais adequado ao desenvolvimento da nossa pesquisa. Os dados analisados nos permitiram constatar que os alunos se apropriaram de conceitos científicos, além de apresentarem indícios de desenvolvimento mental. As conclusões indicam também que os objetivos propostos foram cumpridos e que o problema científico teve solução satisfatória, além de contribuir com a formação da pesquisadora e da professora colaboradora, abrindo-lhes novos horizontes profissionais e pessoais, apontando novos rumos, mesmo que modestos, na busca da melhoria

da qualidade da educação no Brasil.

Palavras-chave: Formação de conceitos. Língua Portuguesa. Teoria histórico-cultural.  
Didática Desenvolvimental.

## ABSTRACT

This dissertation was prepared from a subproject of the project entitled "System of Methods for Basic and Higher Education: contributions to a developmental didactics" (support PAPE-CNPq-UNIUBE, process 008/2012), coordinated by the research advisor. This research is linked to the line: Professional Development and Teaching Work from the program of Postgraduate Studies in Education at the University of Uberaba (UNIUBE). Theoretical reference used is derived from the Historic-Cultural Psychology and Developmental Didactics, focusing on the review from authors such as L. S. Vigostki, A.N. Leontiev, P. Ya. Galperin, N. Talízina, V.V. Davydov, Elkonin and others. Works from self-taught like Klinberg, Lerner and Skatkin were also used for a better understanding of the teaching methods. The goal of the research was to develop an experimental teaching system for the formation of concepts of the Portuguese language in the fourth grade of basic education. Methodology used was the formative didactic experiment, consistent in a pedagogical, intentional and practical investigation, carried out in the classroom. The experiment was accomplished in four stages: stage 1: literature review and analysis of the reality to be searched; stage 2: preparation of the experimental teaching system; stage 3: development of the formative didactic experiment; stage 4: analysis and discussion of the results. The place of the research was Escola Estadual Brasil, in Uberaba, Minas Gerais. The work was with the classroom teacher and a class of 30 students in the fourth grade of Elementary School, consisting of 16 boys and 14 girls, all of them at the age of nine. Data were collected through observation and shooting of nine experimental classes, adding a total of 22.5 hours/classes, in a period of two months. Analysis of the results was made by means of the objective analysis of the lines of the students, their behaviors and attitudes, as well as the results of their textual productions. In this review it was sought the meaning of the facts studied, interpreting them in the light of the theoretical referential assumed. The findings of the study reveal that the theoretical referential was appropriate to the methodology applied, the pedagogical intervention and analysis of data. The formative didactic experiment proved to be the most suitable method for the development of our research. Conclusions reveal that the data analyzed allowed us to see that students have appropriated scientific concepts and there was evidence of mental development of them. Findings also indicate that the proposed objectives have been met and that the scientific problem had satisfactory solution, besides contributing with the formation of the researcher and collaborator teacher, making possible

for them to reach new professional and personal horizons, pointing out new directions, even small ones, in the pursuit of improving the quality of education in Brazil.

Keywords: Concept formation. Portuguese Language. Historical-Cultural Theory. Developmental Didactics.

## SUMÁRIO

CAPÍTULO I - TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ELEMENTOS PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO.....	14
<b>1.1 A relação ensino-desenvolvimento na perspectiva da teoria histórico-cultural.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 A teoria da atividade: contribuições de A. N. Leontiev.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 A teoria da formação das ações mentais por etapas: contribuições de P. Ya. Galperin e N. F. Talizina. ....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Teoria do ensino desenvolvimental: contribuições de V. V. Davidov. ....</b>	<b>27</b>
<b>1.5 Periodização do desenvolvimento humano: contribuições de Vigotsky e Elkonin. ....</b>	<b>29</b>
<b>1.6 Os métodos de ensino: contribuições de Klinberg e Lerner e Skatkin .....</b>	<b>34</b>
CAPÍTULO II: O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: MODELAÇÃO TEÓRICO-INSTRUMENTAL DO OBJETO DA PESQUISA. ....	37
<b>2.1 A metodologia da pesquisa.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Etapas do experimento formativo. ....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.1 1ª etapa: Revisão da literatura e análise da realidade a ser pesquisada .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.2 - 2ª etapa: Elaboração do sistema didático experimental .....</b>	<b>42</b>
<b>2.2.3 - 3ª etapa: Desenvolvimento do experimento formativo .....</b>	<b>57</b>
<b>2.2.4 - 4ª etapa: Análise e discussão dos resultados.....</b>	<b>58</b>
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	59
<b>3.1 Análise dos resultados da pesquisa documental.....</b>	<b>59</b>
<b>3.2 Análise dos resultados das aulas experimentais.....</b>	<b>63</b>
<b>3.3 Análise dos resultados dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>82</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
REFERÊNCIAS .....	90
ANEXO I: FICHA DE CONTEÚDO .....	94
ANEXO II - ROTEIRO TEMÁTICO GERAL DA PESQUISA.....	95
ANEXO III: FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL.....	100

ANEXO IV - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....	102
ANEXO V - EU E O SABIÁ .....	104
ANEXO VI - EU JURO QUE VI.....	105
ANEXO VII - POEMA – 4º ANO .....	106
ANEXO VIII – O MACACO E O COELHO .....	107
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DO ALUNO.....	108
APÊNDICE II- QUESTIONÁRIO PROFESSORA .....	109
APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	110

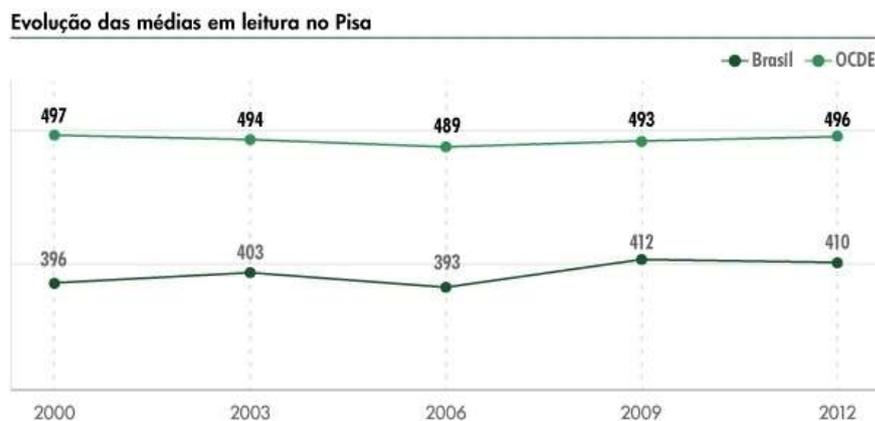
## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se justifica em fatos que nos preocupam em relação à qualidade da educação brasileira. Um desses fatos é que, de acordo com estudos feitos, o Brasil ficou em 2012 na 55ª posição no *ranking* de leitura, atrás de países como Chile, Uruguai e México e a média do Brasil de acordo com a escala de proficiências do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB<sup>1</sup> oscilou muito no ano de 2011.

No Brasil, a educação regular é entendida como aquela oferecida pelas instituições de ensino formais, sejam elas, públicas ou privadas, conforme Art. 19º da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases. Ao longo de sua história, muitas iniciativas acerca da melhoria da educação foram conduzidas atingindo resultados às vezes satisfatórios. No entanto, a educação no Brasil está, neste século XXI, longe de ser comparada à educação dos países desenvolvidos ou mesmo à de países de menor poder econômico como o nosso. De acordo com a avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil atingiu, em 2012, 410 pontos em leitura, 2 a menos que a última avaliação em 2009. (INEP, 2012).

Se analisada a evolução do índice do *Programme for International Student Assessment* - (PISA), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, sob a responsabilidade de da OCDE, percebe-se que, de 2000 a 2012, pouco se evoluiu nesse índice, como pode ser visto no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – Evolução dos índices PISA de Leitura no Brasil



Fonte: INEP (2012)

A média do Brasil, nesse critério, oscilou entre 188,3, em 1995, para 185,7, em 2011,

<sup>1</sup> O SAEB, conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB<sup>1</sup> e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ANRESC<sup>1</sup>. A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. (INEP –2011).

enquanto que a de Minas Gerais oscilou entre 204,9 e 203,8, no mesmo período, para alunos das séries iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Oscilação no nível de proficiência em MG e no Brasil

<b>LOCAL/ ANO</b>	<b>1995</b>	<b>1997</b>	<b>1999</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
<b>MG SAEB</b>	204,9	213,2	181	179,7	185,1	186,7	183,6	199,6	203,79
<b>BRASIL SAEB</b>	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3	175,8	184,3	185,7

Fonte: INEP (2012)

Ainda que se tenha atingido, em 2011, o nível de proficiência adequada, deve-se chamar a atenção para o seguinte aspecto: em apenas três das nove avaliações (1995, 1997 e 2011), esse índice foi atingido, o que significa que é necessário investigar tais questões.

Também deve ser observado a relação de outros fatores que interferem no desempenho acadêmico dos estudantes. Segundo o INEP, fatores como método de ensino, estrutura administrativa e projeto pedagógico aparecem entre os principais fatores contribuintes para o sucesso ou insucesso dos estudantes.

Esclarecemos assim que nossa pesquisa não tem a intenção de fazer críticas ao trabalho do professor, pois sabemos o quanto sua formação inicial tem deixado a desejar influenciando, dessa forma, o desempenho nas atividades de ensino, nem tampouco criticar o desempenho dos alunos, fruto de uma prática que está aquém do que desejamos.

Outro motivo que justifica nossa preocupação com a aprendizagem da Língua Portuguesa é a de que ela é a base para aprendizagem de conteúdos de outras áreas do conhecimento, assim, a falta de domínio da língua materna, contribui para a deficiência de conteúdos de outras áreas. Assim, considerou-se que a elaboração e a implementação de um sistema didático, que tem sua centralidade na experimentação de novos métodos de ensino da Língua Portuguesa, com a metodologia de um experimento didático-formativo, contemplando subsídios teóricos vindos da psicologia histórico-cultural e da didática desenvolvimental, podem contribuir para o avanço do conhecimento nessa área.

Os fatores apresentados indicam a necessidade de se buscarem práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino. Sendo assim, consideramos imprescindível rever os pressupostos que orientam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica no Brasil.

O *objeto de estudo* da presente pesquisa foi a formação de conceitos científicos de Língua

Portuguesa no 4º ano do ensino fundamental. De acordo com esse objeto, formulou-se o seguinte problema: como formar conceitos científicos de Língua Portuguesa no 4º ano do ensino fundamental? Por sua vez, o objetivo geral buscou desenvolver um sistema didático experimental para a formação de conceitos de Língua Portuguesa no 4º ano do ensino fundamental. Dessa forma, o objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Elaborar o quadro teórico da pesquisa a partir dos subsídios da Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental.
2. Desenvolver um diagnóstico da realidade pesquisada, envolvendo aspectos pedagógico-didáticos e dos sujeitos-participantes.
3. Elaborar uma proposta didática experimental para o ensino de conceitos de Língua Portuguesa no 4º ano da Educação Básica.
4. Aplicar a proposta didática experimental na realidade da sala de aula.
5. Avaliar os resultados do experimento didático-formativo.

A pesquisa consistiu num experimento didático-formativo, sendo uma investigação pedagógica, intencional e prática, realizada em uma sala de aula. O experimento foi realizado em quatro etapas: 1ª etapa: Revisão da literatura e análise da realidade a ser pesquisada; 2ª etapa: Elaboração do sistema didático experimental; 3ª etapa: Desenvolvimento do experimento didático-formativo e 4ª etapa: Análise e discussão dos resultados. O *lócus* da pesquisa foi a Escola Estadual Brasil, em Uberaba-MG.

A Dissertação foi dividida em três capítulos e as considerações finais. O capítulo I destinou-se à apresentação do quadro teórico da pesquisa no contexto da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, dando ênfase ao pensamento de autores que subsidiaram o nosso estudo, como L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, N. Talízina, V.V. Davydov, Elkonin entre outros. Enfatizamos que o nosso estudo foi uma síntese do pensamento desses autores, pois acreditamos que para uma pesquisa de mestrado foi o suficiente para nos embasar.

O capítulo II é o capítulo metodológico da pesquisa. Fizemos a conceituação e a caracterização do experimento didático-formativo, a caracterização da escola envolvida, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa. Ainda nesse capítulo, apresentamos como ocorreu a elaboração da proposta didática, que consistiu no planejamento de uma unidade didática experimental, integrada por um conjunto de seis tarefas de aprendizagem para a produção de textos.

No capítulo III, apresentamos a análise dos dados obtidos durante a pesquisa. Fizemos uma análise de cada uma das nove aulas experimentais evidenciando especificamente os

aspectos que se referem à atividade de estudo dos alunos e ressaltando os indícios de seu desenvolvimento durante esse percurso. Esses indícios foram analisados a partir de suas falas, comportamentos e produções textuais. Também se apresenta a análise dos depoimentos da professora e dos alunos, como aspectos complementares aos resultados da pesquisa.

Do mesmo modo, apresentam-se também as conclusões do estudo, assim como as dificuldades mais relevantes com as quais se deparou a pesquisa.

Explicitamos que o experimento foi aplicado por mim, a pesquisadora, que contou com a colaboração da professora regente da turma, tanto na elaboração do plano de unidade de ensino, como nas observações e anotações que fazia durante as aulas.

Apresento aqui um pouco de minha jornada como docente. Atuei durante vinte e três anos nas séries iniciais em escolas públicas e particulares. Nesse período, tive dezoito turmas de alfabetização, todas com uma média de trinta alunos cada. Dez destas turmas, numa mesma escola pública de periferia, quando os alunos chegavam, aos sete anos, sem ao menos saber pegar no lápis. Considero uma experiência valiosa, pois alfabetizar quase trinta crianças por ano, durante todos esses anos, configura um grande número de pessoas que passaram a ser leitores, vendo o mundo de forma diferente. Os problemas da educação sempre me deixaram inquieta, mas acreditava que, com o meu trabalho, podia contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, na escola onde dava aula e até mesmo na cidade onde morava, também compreendia que era preciso fazer muito mais. Depois desse período, deixei a docência e foi trabalhar como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – um universo totalmente diferente do que vivia. No entanto, as inquietações continuaram, então, retomei os estudos e fui fazer o curso de mestrado. A expectativa era muito grande, pois o meu desejo era de poder, com a minha pesquisa, colaborar, mesmo que forma modesta, para a melhoria da qualidade do ensino de uma escola, pelo menos. A pesquisa realizada tornou notável a convicção de poder ter ajudado. Reconheço que a experiência deu certo por muitos fatores como, por exemplo, a disponibilidade da escola em receber-me, a contribuição grandiosa da professora e a participação efetiva dos alunos.

Acreditamos na relevância desta pesquisa para os envolvidos nela: professora, pesquisadora, alunos e escola, além de contribuir para a didática, pois sabemos que não é muito comum este tipo de pesquisa.

Podemos afirmar que a pesquisa contribuiu para a formação profissional e pessoal da pesquisadora e da professora, pois, por meio dela, foi possível refletir sobre a prática docente e perceber a importância do replanejamento das aulas. Percebemos ainda que, com a pesquisa, os alunos reconheceram a importância dos textos em sua vida escolar e cotidiana.

## CAPÍTULO I - TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ELEMENTOS PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO.

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.”  
Lev Vigotsky

### 1.1 A relação ensino-desenvolvimento na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Para se compreender o processo de desenvolvimento e a aprendizagem da criança, tomamos por base a abordagem histórico-cultural, muito bem representada por Lev Semenovich Vigotsky<sup>2</sup>. Referencial escolhido por acreditarmos que a educação é um processo de formação de um sujeito histórico e social, assim como pensava o autor.

Vigotsky defende o fundamento sociocultural do indivíduo e a relevância da socialização para o desenvolvimento pleno das capacidades do ser humano - o homem é um ser social, fruto da relação com a sociedade e da apropriação da cultura. Com sua teoria, o autor fez contribuições acerca da relação do desenvolvimento da criança e do papel do professor e do ensino, bem como das transformações nas ações mentais do sujeito.

Um dos pressupostos da teoria histórico-cultural se refere à escrita como forma de comunicação. Vigotsky (2005, p. 62) afirma que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Assim podemos perceber quão importante é o papel da produção escrita para o desenvolvimento do pensamento.

[...] a comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir uma ideia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor. Portanto deve ser muito desenvolvida. (VIGOTSKY, 2005, p. 176)

Nessa citação, o autor ressalta a importância do planejamento da escrita, pois ela é o meio formal em que se empregam as palavras. Na fala, o diálogo é materializado, pois há um interlocutor, fator que facilita a troca de informações. Por isso, para que a escrita seja uma atividade comunicativa, requer um número maior de palavras.

---

<sup>2</sup> Vigotsky nasceu em Orsha, em 17 de novembro de 1896 e morreu em Moscou, dia 11 de junho de 1934. Foi um cientista bielo-russo. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Veio a ser descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após a sua morte, por tuberculose, aos 37 anos. É o grande fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural.

Vigotsky aplica os princípios do materialismo dialético e histórico<sup>3</sup> para provar que o ensino tem um papel determinante no desenvolvimento do indivíduo. Para ele, a aprendizagem é atividade que produz e reproduz o conhecimento, numa interação social, sob condições, meios e recursos, em que o aluno é o centro do processo, e que, em sua interação com outros sujeitos, em suas ações com o objeto, pode ser transformado psiquicamente. De acordo com estudos do referido autor russo, o sujeito se constitui na relação com a sociedade, superando assim a dicotomia entre o individual e o social. A construção do conhecimento é compreendida pelas interações sociais e o desenvolvimento, intrinsecamente ligado às práticas educativas e culturais. O desenvolvimento e a aprendizagem são frutos da experiência do sujeito com o mundo e sua relação, num movimento do social para o individual, o que nos leva à reflexão acerca das diferenças existentes no desenvolvimento e na aprendizagem, se levarmos em conta a diversidade cultural e social do sujeito. O desenvolvimento da criança é fomentado pela aprendizagem, isto é, a aprendizagem é que determina o nível de desenvolvimento dessa criança.

Ao defender a relação entre o desenvolvimento da criança com o ensino, Vigotsky analisa algumas teorias que diferenciam os produtos do desenvolvimento e os produtos do ensino e tratam-nos como processos independentes entre si. Para Piaget, a criança só podia aprender algo novo quando o nível de desenvolvimento tivesse atingido determinado nível, isto é, para se começar a instrução, o desenvolvimento teria que cumprir determinados ciclos, se opondo às afirmações de que ensino e desenvolvimento são fenômenos interdependentes. De acordo com a psicologia tradicional, o pensamento da criança passa por estágios, independente da instrução que recebe, não há alteração em seu desenvolvimento mental.

Para Vigotsky, a Psicologia e a Pedagogia estão enraizadas ao equívoco de que o desenvolvimento deva percorrer seus ciclos. Para ele, o ensino é o embasamento, o princípio para o desenvolvimento ser construído. O ensino está sempre adiante do desenvolvimento, antecede o desenvolvimento para promovê-lo. A educação é para ele elemento essencial no desenvolvimento da personalidade integral do aluno.

---

<sup>3</sup> Materialismo dialético é uma concepção filosófica que defende que o ambiente, o organismo e fenômenos físicos tanto modelam os animais e os seres humanos, sua sociedade e sua cultura quanto são modelados por eles. Ou seja, que a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e social. Se opõe ao idealismo, que acredita que o ambiente e a sociedade com base no mundo das ideias, como criações divinas seguindo as vontades das divindades ou por outra força sobrenatural. No século XIX, houve a efetivação da sociedade burguesa e a implantação do capitalismo industrial. Porém, da crítica a sociedade capitalista destacam-se dois pensadores: Karl Marx e Friedrich Engels. Ambos elaboram uma nova concepção filosófica do mundo, o “materialismo histórico e dialético”, e ao fazerem a crítica da sociedade em que vivem,

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (...) todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (VIGOTSKY, 2006, p.115)

Em seus estudos, Vigotsky explica como o conceito Zona de Desenvolvimento Próximo pode ser utilizado para a compreensão da aprendizagem e do processo de mediação do professor no desenvolvimento da criança. Para ele, o que a criança pode aprender com a ajuda de outras pessoas pode ser mais significativo do que quando se aprende sozinho. Sendo assim, dois níveis de evolução podem ser apresentados na Zona de Desenvolvimento Próximo: o nível das capacidades reais da criança e o nível das capacidades de aprender com a ajuda dos outros. Essa diferença é denominada por Vigotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal:

a distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração de um colega mais capaz. (VIGOTSKY, 1989, p.89).

Com esse conceito - Zona de Desenvolvimento Proximal – Vigotsky atenta para uma nova concepção de ensino, devendo ser usado na escola como facilitador para a aprendizagem. A escola deve proporcionar situações em que o aluno manifeste o que não pode fazer sozinho e o que lhe falta. Assim, nas interações em sala de aula e nas atividades desenvolvidas nelas, pode-se explicar o processo de desenvolvimento do aluno. Para ele, quando o aluno cria essa zona de desenvolvimento proximal, processos internos de desenvolvimento são estimulados, que agem quando da sua interação com outras pessoas. Assim, para que a criança se desenvolva, é preciso que a escola trabalhe dentro desta zona, pois, sob a orientação de um adulto ou com a colaboração dos companheiros, poder-se-ão resolver os problemas que lhe forem colocados. Ele ressalta:

o bom ensino é aquele que passa adiante do desenvolvimento e o conduz atuando sobre aquilo que ainda não foi formado na criança. (...) o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar (VIGOTSKY, 2001, p.333).

Dessa forma, podemos dizer que, quando a aprendizagem é organizada na atividade de

ensino, ela proporciona processos de desenvolvimento que dificilmente aconteceriam de forma espontânea. Portanto, a aprendizagem se torna necessária ao desenvolvimento.

Outro autor, Elkonin D. B. (1969), corrobora a importância da influência do adulto na relação ensino-desenvolvimento:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades. (p.498).

Para Vigotsky, não podemos considerar que o sujeito nasça "pronto". Assim é de suma importância o papel da escola e do educador nessa interação com o aluno, possibilitada pela comunicação. A escola é a instituição responsável pela educação formal. Somente um bom ensino é capaz de promover o desenvolvimento, e o aluno necessita de uma pessoa com mais experiência para auxiliá-lo nessa orientação. O professor tem um papel significativo na construção do conhecimento, pois tem subsídios para mediar a relação do aluno e a escrita, num processo dialógico, considerando o saber cotidiano, bem como suas opiniões e hipóteses. Segundo o autor, o bom ensino é aquele que ajuda o aluno a internalizar os conceitos científicos. Assim, somente inserir uma criança na escola não é suficiente, é preciso proporcionar contextos de aprendizagens, em que sejam realizadas descobertas, além de possibilitar a superação de dificuldades. Nesse sentido, Vigotsky (2005) afirma que “a instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força de orientação de sua evolução, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.”

Portanto compreendemos que é necessário ao homem se apropriar-se da cultura linguística para compreender melhor o mundo que o cerca, podendo, com ele, relacionar-se. Entendemos o quanto as atividades de leitura e de escrita contribuem para o desenvolvimento cognitivo do homem. Para estudar a influência da aprendizagem no desenvolvimento mental da criança, Vigotsky afirma que o espaço por excelência para que essa aprendizagem ocorra é a escola e que os conceitos científicos são adquiridos nesse espaço.

## 1.2 A teoria da atividade: contribuições de A. N. Leontiev.

Ao se desenvolver, a criança torna-se participante da sociedade, que lhe impõe deveres e, de acordo com o seu desenvolvimento, adquire graus diferentes de relação com o mundo que é determinado pelas condições histórico-culturais desenvolvidas pelo homem.

Alexei Nikolaevich Leontiev<sup>4</sup> considera que essa relação entre homem e realidade a ser transformada, chamados por ele, sujeito e objeto, respectivamente, é mediada pela atividade humana, de forma dialética, pois tanto o sujeito quanto o objeto sofrem transformações. Defende que, por meio da atividade, o homem se relaciona com o mundo, e dessa relação sua personalidade é formada.

A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estreito, ou seja, ao nível psicológico, esta unidade da vida é mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em que este orienta o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, e sim um sistema que possui uma estrutura, passos internos, um desenvolvimento. (LEONTIEV, 1983, p.66)

A Teoria da Atividade parte do princípio de que a educação e o ensino são as formas necessárias do desenvolvimento psíquico do homem, associados aos fatores socioculturais e atividade interna de aprendizagem do indivíduo. Leontiev liderou os estudos sobre a atividade humana e desenvolveu-a com trabalhos experimentais, em que defende a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, juntamente com Vigotsky e Luria.

Para o autor, um traço distinto entre o homem e os demais animais é a capacidade de atingir objetivos por meio de ações planejadas, isto é, agir conscientemente. A essa diferenciação, o autor chamou “consciência”. Para ele, as relações sociais contêm as atividades humanas, uma reciprocidade entre o sujeito e o objeto, e essas atividades são caracterizadas pela objetividade.

O objeto de uma atividade pode aparecer de dois modos: em uma existência independente, subordinando e modificando a atividade do sujeito; e como resultado da própria atividade, como imagem do objeto, internalizada como reflexos psíquicos. (LEONTIEV, 1978, p. 68)

---

<sup>4</sup> Alexei Nikolaevich Leontiev nasceu em Moscou em 1903 e morreu em 1979. Foi um psicólogo russo graduado em Ciências Sociais. Acreditava que as teorias psicológicas veem o conhecimento em espiral, enquanto aprendizagem sócio-histórica, construída em processo dialético, através de situações-problema, de atividades complexas e relacionais, avaliada nos aspectos qualitativos de resolução e no formato coletivo de trabalho, o que rompe, definitivamente, com os critérios exclusivos de mensuração quantitativa.

A principal característica da atividade humana é seu caráter objetal. Toda atividade deve ter um objeto, e este se apresentar em sua própria existência, como imagem do objeto, por meio da qual o sujeito interage com o objeto. Essa natureza objetal da atividade não é restrita ao processo cognitivo, é expandida à necessidade – que regula e orienta a atividade do sujeito. Como a característica básica de qualquer atividade é seu caráter objetal - para onde a ação é dirigida - para haver ação, o sujeito tem que possuir motivo.

Se ignorarmos as necessidades das crianças, aquilo que efetivamente as incentiva a agir, nunca seremos capazes de compreender seus avanços de um estágio evolutivo para o próximo, pois cada avanço está conectado com uma mudança significativa dos motivos, interesse e incentivos. (VIGOTSKY, 1983, p.76 apud NUÑES, 2009, p.70).

Segundo Leontiev, para se pesquisar a atividade, é muito importante analisar sua estrutura e a relação de seus componentes: a necessidade, o motivo, as ações, as operações. O entendimento da referida estrutura e a derivação da mesma para o processo de ensino-aprendizagem é muito importante, pois é possível analisar o conteúdo da atividade. A necessidade é condição interna pra que a atividade se constitua e o resultado da atividade de aprendizagem não é previsto, pois o fator comprometimento do aluno deve ser observado, o seu interesse, o motivo que o leva a participar e, ainda, o que espera da atividade tem que ser levado em conta.

A atividade se apresenta sob duas formas: a sua própria existência e a transformadora, quando o objeto é transformado pela atividade e o objeto modifica a atividade do sujeito que cria assim a imagem psíquica do objeto. Para ele, “não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo, designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (LEONTIEV, 1988, p.69).

Leontiev (1988) evidencia que o desenvolvimento da atividade é o responsável pelas mudanças mais significativas nos processos psíquicos do ser humano e condiciona mudanças na formação de sua personalidade. Ele caracteriza assim a atividade:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (p. 14)

O autor afirma que as necessidades e os motivos estão interligados com os sentimentos e as emoções e que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das

atividades, o que leva o sujeito a agir. “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 83). Para ele, o que impulsiona uma atividade é o motivo, este engrena uma necessidade a um objeto para produzir uma atividade. Só há uma atividade, se há um motivo. O motivo representa uma condição para a atividade existir.

Assim confere-se: necessidade e motivo são alguns componentes da atividade, porém, para a atividade existir, é preciso que haja também a ação, diretamente relacionada com os objetivos. As ações representam o operacional, isto é, a forma como se realizam as operações. Uma ação determina muitas operações, que estão submetidas às condições de execução. As operações são os procedimentos realizados pelo sujeito para garantir o alcance do objetivo e, nessa relação do sujeito e objeto, a atividade se efetiva por meio de ações, operações e tarefas, determinadas por motivos. Assim, uma atividade é diferente da outra dependendo de seu objeto e se consolida por ações próprias para este objeto.

O que concluímos é que a atividade só pode existir em forma de ações ou em conjunto de ações equivalentes: a atividade de ensino em ações de ensino; a atividade do trabalho em ações de trabalho e etc. A atividade objetiva é cumprida através das ações, que estão condicionadas a um objetivo, assim como a satisfação da necessidade pela atividade. Portanto, a atividade tem um propósito que motiva as ações, as quais serão realizadas com o intuito de alcançar os objetivos parciais referentes a cada ação.

Os seguidores dessa teoria afirmam que a apropriação de conhecimentos e habilidades se dá pela experimentação do objeto, e o professor conduz o aluno a experimentar e descobrir as transformações do objeto, bem como a sua transformação.

A Teoria da Atividade contribui para a promoção da transformação das instituições de ensino, pois propõe a definição de ações e tarefas de aprendizagem, a proposição de procedimentos estruturados, bem como a análise das práticas que auxiliam na formação do pensamento teórico. Com essa teoria, é possível estruturar uma perspectiva teórica importante para melhorar a qualidade do ensino, já que ela subsidia a organização de ensino e a promoção de situações que possibilitam a superação do pensamento empírico, estimulando a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico.

No caso do objetivo proposto pela professora regente e pela pesquisadora participante na elaboração e execução das tarefas na atividade de aprendizagem, de acordo com Nuñez (2009, p. 68), essa tarefa é considerada uma atividade de aprendizagem porque se destina a satisfazer necessidades cognitivas do aluno. É também reprodutora porque permite a formação ativa do conhecimento; é produtiva porque transforma o conteúdo assimilado em objeto da atividade e é criativa porque produz novos objetos como produto da própria

atividade.

Para Leontiev (1978), a atividade só pode existir na forma de ações ou grupo de ações, a atividade de aprendizagem se manifesta nas ações de aprender. Assim, foram elaboradas as seis tarefas e executado o experimento didático-formativo na escola envolvida para um grupo de trinta alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. O estudo da Teoria da Atividade, elaborada por Leontiev, possibilitou uma melhor compreensão do processo de assimilação dos conceitos científicos na perspectiva das ideias de Vigotsky. Foram elencados os principais componentes para a estruturação da atividade de ensino prevista, bem como o papel de cada um na atividade: o aluno – seus motivos e necessidades; o conteúdo a ser trabalhado; os procedimentos, as técnicas e os recursos de que se dispunha; os objetivos e as metas; o contexto escolar como um todo, por meio da elaboração de tarefas.

Na atividade de aprendizagem, o aluno realiza as ações e sua personalidade é transformada nas relações estabelecidas com outras pessoas. Por meio dessa atividade um conteúdo é assimilado, novos valores e atitudes são formados, bem como novas formas de comportamento. Nesse caso de mudança de comportamento, o aluno não é só sujeito, mas também objeto. Essa é uma característica peculiar da atividade de aprendizagem – transformar não só o objeto, mas também o sujeito. Isso foi notório durante a execução do experimento.

Foi considerada muito importante também a explicitação dos objetivos de cada ação. Em cada ação a ser realizada pelo aluno, seus objetivos eram expostos para que o aluno tivesse clareza da atividade que iria fazer. Esses objetivos estavam em consonância com os objetivos de ensino e com as finalidades do professor.

As ações devem ser realizadas por meio de operações que se constituem de métodos, técnicas e procedimentos sistematizados também executadas pelo aluno na atividade de aprendizagem. As operações dependem das condições para se efetivarem e devem estar bem detalhadas em cada tarefa.

Na presente pesquisa, foram elaboradas seis tarefas, com objetivos bem expressos, conteúdo e procedimentos bem definidos e ações muito bem claras. Para Talizina (1988), o papel decisivo na formação da ação corresponde à parte orientadora. A Base Orientadora da Ação (BOA) é a imagem da ação que o aluno irá realizar, dependendo tanto dos procedimentos quanto das condições exigidas para a realização da ação. Antes de executar uma ação, o aluno deve ter clareza do que será feito - tomar consciência da estrutura da atividade.

Além da Base Orientadora da Ação, a atividade humana também deve contar com o uso de instrumentos, que precisam ser adequados para mediar a atividade do sujeito. Outro

fator determinante para o sucesso da ação são as condições representadas pelo conjunto de situações nas quais a atividade é realizada. Durante a execução do experimento, também foram observadas essas condições, pois eram consideradas essenciais para se compreender o processo da atividade de aprendizagem.

A atividade de aprendizagem tem uma característica peculiar, que é o aprender e o ensinar. Cada vez mais acreditamos que a apropriação de conceitos sistematizados, mediada pela escola, impulsiona para o desenvolvimento integral do indivíduo e, considerando a relevância da atividade de ensino na relação professor e aluno, é apresentada a seguir a organização do ensino em etapas, formulado por Galperin.

### **1.3 A teoria da formação das ações mentais por etapas: contribuições de P. Ya. Galperin e N. F. Talizina.**

Piotr Yakovlevich Galperin<sup>5</sup> dá uma importante contribuição metodológica para a atividade de ensino. Elaborou a teoria de assimilação das ações mentais com o intuito de descrever o processo de internalização da aprendizagem - o processo de interiorização das ações externas e internas. Sua teoria elege a prática como centro da aprendizagem, pois, segundo o autor, a ação indica os principais elementos para a aprendizagem com êxito. Por meio da ação, o sujeito pode aplicar a tomada de decisão, bem como a direção da execução da ação e ainda subsidiar sua avaliação. A Teoria de Galperin é uma extensão do trabalho de Leontiev e Vigotsky, que se enquadra na teoria histórico-cultural. Importante ressaltar a contribuição da teoria de Galperin no processo de mentalização do conhecimento nas relações sociais, na atividade e na ação. Esse processo direciona a formação de novas estruturas da ação na qual “o aluno desenvolve seu próprio esforço para construir e representar a atividade social simbolicamente em um processo de apropriação” (NUÑEZ, 2009, p.93).

A explicação do autor para a formação das ações mentais por etapas está na apropriação do conhecimento, na realização de ações que se movem do plano externo-interpsicológico para o plano interno – intrapsicológico.

Galperin estudou detalhadamente as etapas de formação da atividade interna com base na externa, bem como a execução, o controle e as transformações da ação. Em sua teoria da formação de ações mentais por etapas, ele mostra que as crianças, desde os primeiros anos de

---

<sup>5</sup> Piotr Yakovlevich Galperin nasceu no dia dois de outubro de 1902, na cidade de Tambov. Foi o último representante da geração de psicólogos que teve contato com L. S. Vigotsky, o fundador da escola histórico-cultural na psicologia Soviética. É o criador da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas. Estudou na única escola elementar mista da Rússia de seu tempo, tendo, como colega de classe, Tamara Izrail'evna com quem se casou em 1925.

escola, já são capazes de assimilar conhecimentos generalizados. Explica que para a efetividade do processo de novos conhecimentos, é preciso assimilar ações mentais adequadas, mas, para isso, as ações precisam ser ativamente organizadas.

Leontiev também tem um parecer favorável à necessidade de ações adequadas e organizadas para a efetividade da aprendizagem, quando explana:

[...] para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas. Isso supõe que tais ações se organizem de modo ativo. Inicialmente, assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança, e só mais tarde é que se transformam em ações mentais internas. (LEONTIEV, 1991, p.116).

Galperin fez uma crítica na forma de ensino tradicional e atribui as dificuldades de aprendizagem do aluno aos modelos de ensino adotado, pois acredita que a transmissão dos conteúdos adotada nesse modelo costuma utilizar poucas ações práticas e que são dirigidas aos aspectos materiais, dissociadas dos aspectos mentais e abstratos. O aluno acompanha o raciocínio do professor, memoriza as informações e utiliza as fórmulas de aplicação dos conceitos em situações determinadas. Essa prática, para o autor, compromete a qualidade do ensino e, mesmo que o professor apresente outros modelos da aplicação dos conceitos, o aluno apenas acompanha essa apresentação do raciocínio pronto, como mero observador, não precisando pensar, concentrando-se apenas no aspecto operacional, alheio às orientações da ação.

Assim, defende um modelo de ensino no qual o conhecimento é adquirido por meio da ação, em que o sujeito emprega os conceitos para resolver uma situação-problema e observa a influência desse conceito na ação desenvolvida. Sua teoria é caracterizada, em essência, primeiro, em formular, de forma adequada, a ação, materializar a ação, ou seja, encontrar a forma material de representação da ação e, finalmente, transformar a ação externa em ação interna. As ações devem ser selecionadas e organizadas de forma que estejam ao alcance do aluno, para que, com o conhecimento e habilidades que ele tem preliminarmente, seja capaz de descobrir a solução para a situação-problema proposta.

Para Galperin, o processo de organização do ensino pode ser apresentado em etapas, que ele denomina de: Material ou Materializada, Verbal ou Etapa da Linguagem Externa e Etapa Mental. Outra etapa, denominada Motivacional, que não fora mencionada pelo autor em nenhum de seus textos, é a etapa que, de acordo com Talizina (1984), antecede a todas as outras. A autora chamou essa etapa de zero, pois nela o aluno ainda não está envolvido em nenhuma ação, está no preparo para receber os novos conhecimentos. Para a autora, essa etapa é considerada a base para a aprendizagem, na qual o aluno é despertado para a execução das

tarefas de estudos a fim de que ocorra a aprendizagem. O aluno precisa estar motivado para aprender, e um fato que se garante essa motivação é o trabalho com situações-problema. “Um dos meios que suscita a motivação interna nos alunos é a aprendizagem por problemas ou por situações-problemas, nas quais a formação de conceitos se vincula diretamente à sua experiência”. (NUÑEZ, 2009, p.99).

Galperin explica que as ações humanas externas são reguladas pelas condições materiais em que ocorrem e são refletidas nas ações mentais. No processo de aprendizagem, há três partes que regulam as ações do sujeito: a orientação, a execução e o controle do processo. A orientação é a etapa que direciona a ação, corresponde à explicação da tarefa proposta, dá explanação das condições em que a tarefa tem para ser executada. A orientação não é definitiva, acabada, ela é um momento contínuo, acontece durante toda a atividade.

[...] dela depende a qualidade da execução. Todas as situações em que, segundo o plano de ensino, essa ação deve ser empregada, assinala o conjunto de exigências apresentadas à ação a ser formada e, simultaneamente, o conjunto de propriedades que respondem a tais exigências que devem ser formadas. (GALPERIN, 2003, p.249)

Inferimos, então, que a orientação desempenha um papel central na ação, pois a qualidade da execução está condicionada a ela.

Nesse processo de formação das ações mentais, Galperin considera a linguagem como um fato crucial, a ela atribui a função de mediadora nas orientações para a execução da tarefa, pois a qualidade da orientação depende da linguagem. Para Talizina (1988), “as particularidades das ações orientadas aos objetos e aos fenômenos do mundo exterior determinam diretamente o conteúdo e a qualidade do conceito em formação.” (TALÍZINA, 1988, p. 154).

Na atividade de aprendizagem, o aluno precisa saber os objetivos e os passos para desenvolver a ação, assim a orientação é fundamental ao desempenho da ação. Em seu momento inicial, a orientação é chamada por Talizina de etapa motivacional:

[...] a criação de uma motivação necessária no estudante. Independentemente se a solução da tarefa dada constitui ou não uma etapa independente, deve estar garantida a existência de motivos necessários para que os estudantes adotem a tarefa de estudo e cumpram a atividade que lhes é adequada, caso isso não ocorra, é impossível a formação das ações e dos conhecimentos que as envolvem. (Na prática do ensino é sabido que se o estudante não quer estudar, é impossível ensiná-lo). (TALÍZINA, 1988, p.108)

Para inserir o aluno na atividade de aprendizagem, o professor deve questioná-lo acerca do que vai ser feito, para quê, por que vai fazê-lo e, ainda, qual é a melhor maneira de se fazer. Esse é o momento de identificação das necessidades do sujeito, os motivos para participar da ação e apropriar-se do conhecimento. Essas questões sobre objetivo da ação servem como base para a elaboração da Base Orientadora da Ação – BOA, que define as orientações para a realização da ação. A BOA não define uma sequência de atos a ser seguida pelo aluno, mas a interpretação da situação proposta, conduzindo-o a solução as situação-problema.

O processo de elaboração da BOA deve constituir-se da participação do aluno, juntamente com o professor, na definição de seu conteúdo, bem como de sua compreensão e a da motivação do aluno.

[...] deve ser estabelecida num processo de elaboração do conhecimento de tal modo que os alunos possam construir, junto como professor, num processo de elaboração conjunta, o modelo da atividade que realizarão (...). O aluno deve dispor de todos os conhecimentos necessários sobre o objeto da ação, as condições, as ações que compreendem a atividade a ser realizada, os meios de controle, e deve conhecer, nessa etapa, os limites de aplicação de tal atividade. Para Galperin, a orientação é sinônimo de compreensão, pelo papel que desempenha na ação. (NUÑEZ, 2009, p. 101).

Esta Base Orientadora da Ação exerce uma função primordial na formação das ações, pois, se bem elaborada, subsidia o aluno às condições para a resolução dos problemas mais gerais e não somente os mais particulares; organiza os meios de generalização teórica, com base em conceitos. As condições da orientação interferem na execução da ação, sem a qual não há produto. Embora sejam interdependentes, uma não existe sem a outra, se influenciam mutuamente, tornando uma unidade. As demais etapas de formação das ações mentais – Material, Verbal e Mental, decorrem das etapas anteriores, a motivacional e a de elaboração da BOA.

A etapa material ou materializada é o início propriamente dito da ação, caracterizada pela manipulação do objeto, o próprio objeto, numa relação com os objetos reais, por isso o nome material; ou de sua representação, modelos, que refletem os elementos essenciais do objeto. Os elementos essenciais do objeto devem estar evidentes em seu modelo. O objeto materializado deve estar de acordo com a idade do aluno e conter características abstratas e simples, em consonância com o objeto de estudo.

Assim, em poder do objeto na forma material ou materializada, o aluno entra no processo de execução das operações, com o objetivo de transformar o objeto. O aluno

relaciona o conteúdo e a estrutura do objeto com o conceito, baseado na Base Orientadora da Ação e com o apoio do professor. Sobre o processo de assimilação do conhecimento nessa fase, Galperin escreve:

O conhecimento sobre as coisas se forma como resultado das ações com estas coisas. As ações mesmas, à medida que se formam, se convertem em capacidade e, à medida que se automatizam, em hábitos. Por isso, o tipo de organização e a formação por etapas das ações objetivas constituem o processo central de assimilação de novos conhecimentos, capacidades e hábitos.(GALPERIN, 1986, p.304)

É importante ressaltar que a referida etapa, tanto desenvolvida na forma material, como na forma materializada, proporciona ao aluno extrair a essência do conceito, é o início da transformação da atividade externa em atividade interna, preparando assim o aluno para a próxima etapa, a verbal.

A Etapa da Linguagem Externa é representada por elemento na forma verbal. O aluno tem acesso aos símbolos que representam os objetos do conhecimento baseado em palavras ou símbolos. Quando o aluno resolve a tarefa proposta, na forma escrita ou verbal, efetiva-se a ação teórica. Por meio da linguagem, os signos são criados, adquirem significados e passam a ser interiorizados, mesmo sem a presença do objeto. “O processo de colocar o pensamento em palavras permite ao aluno conscientizar-se de seus conhecimentos e desconhecimentos de suas ações, fator que contribui potencialmente para a assimilação dos conhecimentos científicos” (NUÑEZ, 2009, p.112).

A Etapa Mental é a que encerra o ciclo da transformação da ação externa em interna. Nessa etapa, a linguagem interna passa a ter função mental, conduzindo o aluno ao pensamento.

A teoria de Galperin compreende o processo de assimilação como foco para o processo de ensino e aprendizagem, pois a assimilação se dá no plano material e no plano mental, num processo diretivo, resultante da relação professor-aluno. A aprendizagem se efetiva por meio de etapas didáticas que consistem em objetivos, grau de desenvolvimento do conhecimento a ser formado, estruturação do conteúdo, organizados de acordo com as etapas de assimilação formuladas e indicadas por Galperin e na definição de tarefas que formam a atividade de aprendizagem.

Concluimos com os estudos de Galperin que alguns princípios da organização do processo de aprendizagem: o conhecimento e a habilidade representam o início da ação. Esse conhecimento é operacionalizado na prática, como sendo a primeira etapa do processo. A seguir, a seleção e a organização das atividades devem ser feitas de acordo com o potencial de cada aluno, para que todos sejam capazes de realizá-las, e apresentadas ao aluno como uma

oportunidade de serem vivenciadas e aprendidas. Para o autor, esse modelo de ensino dá a oportunidade ao aluno de operacionalizar o conceito, livrando-o da obrigação de memorizar as fórmulas, bem como suas aplicações. O processo de internalização do conceito passa a ser funcional, pois, com a experimentação, o aluno tem a capacidade de dedução das fórmulas, o que lhe garante o desenvolvimento de propriedades mentais, como a consciência, a capacidade de relacionar as situações, bem como o contexto de sua ocorrência e ainda a transferência da aprendizagem para outras situações equivalentes.

Quando o aluno atinge esse nível de compreensão, garante também a fixação do conteúdo, podendo, além de seguir os passos da formulação inicial dos conceitos, aprender, por meio da prática, explicar como se faz determinada atividade, assumindo a capacidade de corrigir sua própria ação, o que, segundo o autor, era função do professor nos modelos tradicionais de ensino.

A vida escolar é um dos grupos sociais na qual o homem é inserido, e tem, como característica, a capacidade de organizar as informações adquiridas para sua sobrevivência. A escola oferece oportunidade ao homem de tornar-se cidadão e de viver em sociedade, por isso a ação dos professores na organização dos conjuntos de conteúdos dos componentes curriculares é fundamental para que haja aprendizagem.

#### **1.4 Teoria do ensino desenvolvimental: contribuições de V. V. Davidov.**

As contribuições de V. V. Davidov<sup>6</sup> foram relevantes para a pesquisa, pois a Teoria do Ensino Desenvolvimental possibilitou a elaboração das tarefas aplicadas ao grupo participante. Em seus estudos, defendeu o processo de ensino-aprendizagem baseado no ensino desenvolvimental, pelo qual é revelada a essência, a origem do conhecimento, uma elaboração sistêmica do processo ensino-aprendizagem. Sua teoria esclarece que o conteúdo da atividade da aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e, por meio das ações mentais, o homem desenvolve as competências e habilidades de pensar.

O autor justifica o termo “desenvolvimental” pela facilidade de desenvolvimento da mente do aluno, contribuindo para o pensamento teórico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de sua personalidade. Assim, a função do ensino é criar oportunidade para que o aluno investigue problemas e incorpore os conceitos necessários para resolver esses problemas. É função do ensino contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas

---

<sup>6</sup> Vasily Vasilyevich Davidov nasceu em Moscou em 1930 e morreu em 1988. Cursou Filosofia e Psicologia. Era Membro da Academia de Ciências Pedagógicas, doutor em psicologia, professor universitário, escreveu vários livros, dentre eles: Tipos de generalización en la enseñanza; Problemas dela enseñanza del desarrollo; e, La enseñanza escolar el desarrollo del psiquismo. Um continuador dos estudos de Vigotsky e da Psicologia marxista.

que são necessárias para assimilação dos conhecimentos e habilidades, contribuindo para a sua autonomia. Para a prática pensante, a apropriação de conhecimentos é uma condição. A atividade mediada conduz o aluno à criação de símbolos para representar coisas, uma relação palavra-objeto. Esse “pensar teoricamente” é que representa o desenvolvimento mental.

Davidov afirma que, quando se aprende um conteúdo, o indivíduo apreende estratégias e métodos inerentes a esse conteúdo. Isso permite a análise e a resolução de situações-problemas de sua vida cotidiana. Quando o indivíduo apropria-se desse conhecimento que foi construído na relação homem-realidade, “reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade” (DAVIDOV, 1988, p.7). “A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o qual o homem enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por meio da análise das condições de sua origem e desenvolvimento.” (DAVIDOV, 1988, p.6).

Davidov formulou a Teoria do Ensino Desenvolvimental apoiada em Vigotsky por também acreditar que o “bom ensino” é aquele que promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas e do pensamento teórico-científico, pois, em muitas de suas pesquisas, constatou lacunas deixadas pelo ensino baseado na formação do pensamento empírico. Para ele, o conhecimento adquirido por meio de memorização não permite ao sujeito lidar com as diversas situações e fenômenos que podem vir a surgir na vida prática. Ele acredita que a escola tradicional tem problema quanto à prática pedagógica e que esse problema pode ser resolvido à medida que haja melhoria nos métodos de trabalho e maior cuidado com a escolha dos conteúdos, o que reflete positivamente no desenvolvimento das capacidades dos alunos, contribuindo para a diminuição das deficiências no desenvolvimento das funções mentais da criança. O autor reconhece os méritos da escola tradicional, porém considera insuficientes os conhecimentos de ação na prática cotidiana para lidar com a ciência contemporânea e a realidade.

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “desenvolvimental”. (DAVIDOV, 1988, p.3 apud LIBÂNEO 1988).

---

De acordo com a citação anterior, Libâneo (2008), analisando a teoria de Davidov, reforça que a escola é responsável pelo “pensar teoricamente” do aluno e pela orientação nas informações científicas. Também explicita as características do ensino que ele considera mais coerente com o mundo da ciência e da tecnologia:

[...] o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e os atos mentais que lhe correspondem. Ou seja, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, de onde se derivam os métodos de ensino, visando à formação do pensamento teórico-científico. [...] O pensamento teórico se forma pelo domínio dos processos de investigação, dos procedimentos lógicos do pensamento relacionados com um conteúdo. [...] A melhor metodologia de ensino, em qualquer disciplina, é aquela que ajuda os estudantes, todos os dias e em todas as aulas, a pensar teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada. Compromisso com o conhecimento científico. (LIBÂNEO, 2008, p. 17).

Portanto, concluímos que, na perspectiva do ensino desenvolvimental, as premissas que orientam as práticas educacionais são o papel ativo do sujeito em interação com os outros e a necessidade desse sujeito desenvolver habilidades de pensamento cognitivo. Para o autor, a possibilidade do desenvolvimento psíquico do aluno depende do conhecimento teórico, objeto principal da atividade de estudo.

### **1.5 Periodização do desenvolvimento humano: contribuições de Vigotsky e Elkonin.**

A teoria sobre a caracterização das diferentes faixas etárias pelas quais atravessa o desenvolvimento da criança foi descrita pelo psicólogo russo Daniil B. Elkonin<sup>7</sup>. Em seus estudos, o autor analisou o desenvolvimento da criança e sua relação com a educação e com a sociedade na qual está inserida.

O autor estudou a periodização do desenvolvimento psicológico a partir dos estudos de Vigotsky e Leontiev e defendeu que não se compreende esse desenvolvimento sem pesquisar o aspecto objetual da atividade. Para ele, à medida que surgem novas atividades, vão mudando as relações da criança com a realidade.

---

<sup>7</sup>Daniil Borisovitch Elkonin nasceu em 1904 na Ucrânia e morreu em 1984 - psicólogo soviético. É conhecido no Brasil pelo seu livro *Psicologia do Jogo*. Doutor em ciências psicológicas, professor, membro da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, chefe do laboratório de diagnóstico do desenvolvimento psíquico do escolar do Instituto de Psicologia da ACP de Moscou. As primeiras investigações de Elkonin, dedicadas aos problemas do desenvolvimento psíquico da criança, foram realizadas sob a supervisão de L. S. Vigotsky

Desde o momento que nasce, a criança se desenvolve como membro da sociedade. No entanto, durante todo o período de desenvolvimento têm lugar mudanças importantes na situação que ela ocupa entre as demais pessoas e nas suas relações mútuas com elas: isto sugere um papel muito importante no desenvolvimento psíquico. (ELKONIN, 1969a, p.500)

De acordo com Leontiev e Elkonin, o homem, para suprir suas necessidades, adapta-se à natureza, modifica-a, cria os meios de produção dos objetos por meio das atividades e, para cada estágio de desenvolvimento, o homem desempenha uma atividade, caracterizada por uma relação determinada com o mundo e, ainda para estes autores, em cada estágio do desenvolvimento, são formadas as necessidades específicas. Para cada estágio da vida, há um tipo de atividade principal, caracterizada pelas mudanças psicológicas da personalidade que ocorre nesse estágio, na qual os processos psíquicos são reorganizados. Esses estágios não são determinados pela idade da criança, mas pela sincronia das condições histórico-sociais em que ocorrem.

Elkonin (1987) classifica os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa em três fases: Pré-infância, Infância e Adolescência. A 1ª fase, denominada Pré-infância, constituída pela Comunicação Emocional e Atividade Objetal-instrumental; a 2ª fase – Infância, constituída pelo Jogo ou brincadeira e Atividade de Estudo; e a 3ª fase – Adolescência, constituída pela Comunicação Íntima Pessoal e a Atividade Profissional.

O autor distribuiu os tipos de atividade em grupos de acordo com a sequência de atividade principal:

No 1º grupo, estão presentes as atividades em que predominam a orientação dos sentidos fundamentais e a assimilação dos motivos, objetivos e normas das relações entre as pessoas – chamada pelo autor de sistema “criança-adulto social”; que são: a fase da Comunicação Emocional do bebê, a fase do Jogo ou Brincadeira e a fase da Comunicação Íntima Pessoal.

No 2º, estão presentes as atividades de assimilação – ação com objetos - chamada de atividades no sistema “criança-objeto social”, que são as fases da Atividade Objetal – Instrumental, a Atividade de Estudo e a Atividade Profissional de Estudo.

A seguir, abordaremos essas fases, dando ênfase à Atividade de Estudo, que é a fase em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa:

**Comunicação Emocional do Bebê** – atividade principal do nascimento até aproximadamente um ano, considerada como a base da formação de ações sensório-motoras de manipulação do bebê. Período em que as ações do bebê têm função de uma comunicação que seja reconhecida pelos adultos para expressar suas necessidades (fome, dor, etc). O bebê utiliza-se de muitos

recursos e de meios emocionais para estabelecer relação com os adultos. Esses recursos, nessa relação, são modificados no processo evolutivo da criança quando surgem outras necessidades. O bebê precisa do adulto para sobreviver, assim necessita dos meios de comunicação social, explica Vigotsky: (...) o desenvolvimento do bebê, no primeiro ano, baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação. (VIGOTSKY, 1996, P.286)

- **Objetal-instrumental** - ainda na primeira infância, a atividade principal da criança passa a ser a objetal-instrumental, em que a criança, com a ajuda do adulto e por meio da comunicação, aprende a manipular objetos. Esse processo de manuseio com objetos indica novas relações entre a criança, os adultos e os objetos, mudando de forma significativa sua relação com o meio. Ela começa a andar, pronuncia algumas palavras, descobre novos objetos ao seu redor que, sob a direção dos adultos, aprenderá a utilidade de cada um. Esse processo de manusear independentemente os objetos e de desenvolver a linguagem, figura fatores importantes para as próximas aprendizagens que a criança virá a adquirir. Aos dois anos, essa comunicação tem uma evolução. O “(...) pensamento da criança evolui em função dos domínios dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (VIGOTSKY, 1993, p.116). Há uma mediação entre o objeto do conhecimento – linguagem e o sujeito; e com a prática social, esse conhecimento vai se desenvolvendo. Nessa fase há a assimilação das ações com os objetos, embora a linguagem não ainda seja a atividade principal.

A segunda fase do desenvolvimento psicológico é denominada por Elkonin de pré-infância, constituída de dois períodos: Jogo ou Brincadeira e Atividade de Estudo.

- **Jogo ou brincadeira:** A atividade do jogo passa a ser a principal atividade da criança no período pré-escolar. Por meio dela, a criança passa a lidar com o mundo concreto dos adultos. Para o autor, quando a criança brinca de imitar a ação humana, outras funções psíquicas como atenção, percepção, memória, imaginação e raciocínio são ativadas e, para representar esse personagem que ela imita, essas funções tem que estar ativas. Elkonin (1978) afirma que esse jogo ou brincadeira refere-se ao jogo de papéis e explica a importância dessa brincadeira para o desenvolvimento psíquico da criança:

Seu principal significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (o ato de assumir, por parte da criança, o papel da pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetivas, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc), a criança modela na brincadeira as relações entre as pessoas. (ELKONIN, 1978, p. 118)

Para Elkonin (1987), o jogo significa para a criança uma reestruturação de sua relação com o adulto. Quando brinca, a criança é influenciada para o desenvolvimento psíquico e para a formação de sua personalidade. “(...) a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (ELKONIN, 1998, p. 421).

Nessa etapa do desenvolvimento, a criança está inserida no mundo dos adultos, porém ainda não é um adulto e se esforça em “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 1998b, p. 121). Assim, usa de recursos como o jogo dos papéis para interpretar o adulto, procurando fazer as mesmas atividades que as pessoas que fazem parte de seu convívio. “O jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza este mundo. Precisamente ele reflete a realidade que rodeia a criança [...]” (ELKONIN, 1960, p. 501).

Assim, podemos afirmar que, por meio do jogo de papéis, a criança tende a imitar as atividades dos adultos e, por meio dessas reproduções, ela domina o mundo concreto dos objetos humanos.

Todo o período desde o nascimento até o início da escola é marcado por uma expansão muito perceptível da esfera do agir da criança e de seu aprofundamento, pela formação intensiva das necessidades que a caracterizam como sujeito. A necessidade de autorealização é o que dá à pessoa a sensação de que ela está vivendo como um ser humano.

Esse jogo tem uma grande influência no desenvolvimento mental da criança e a prepara para a próxima fase, a Atividade de Estudo. A criança vai para a escola e vive uma mudança muito grande em relação à vida que tinha antes. Ela passa a praticar uma atividade de cunho mais social, com muito mais deveres – a Atividade de Estudo.

- **Atividade de Estudo** - Quando a criança entra na escola, há uma mudança significativa em sua vida, pois a atividade principal passa a ser a atividade de estudo, momento em que acontece a assimilação de conhecimentos novos, que representa o objetivo do ensino. Uma nova relação é estabelecida com a nova realidade, já que a criança assume um novo papel social, o de deveres, direitos e responsabilidades. Para Leontiev (2001, p. 61), “o ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações com a sociedade”. A atividade de estudo passa a ser indispensável e possível, quando a criança começa a lidar com os fundamentos do conhecimento científico.

[...] Agora os demais já valorizam a atitude que ela tem frente suas obrigações. Suas relações concretas com os que a rodeiam começam a estar determinadas pelos resultados de sua atividade, pela sua maneira como cumpre suas obrigações escolares, de membro do conjunto da sua classe e membro da família (ELKONIN, 1969a, p.501)

Ela depara com um universo de atividades mais sistematizadas e, além do estudo, outros aspectos passam a prevalecer, como a pontualidade, disciplina, a organização escolar, os conteúdos, etc.

Elkonin aponta que o objetivo da atividade de estudo é a mudança no sujeito e não no objeto, como nos outros exemplos de atividade. A mudança acontece para a autotransformação do sujeito, uma importante contribuição para a formação da personalidade da pessoa. Assim a atividade de estudo se caracteriza como atividade somente se o sujeito age de forma consciente. A criança não estuda porque o professor mandou, mas porque se sente livre, consciente.

De acordo com Davidov (1988), com a atividade de estudo surgem o pensamento teórico, a consciência, e outras funções na criança são desenvolvidas, como a capacidade de reflexão e a planificação mental. Há o princípio criativo ou transformador. Porém, para que uma atividade seja considerada uma plena atividade de estudo, é preciso que ela seja corretamente organizada.

A terceira fase do desenvolvimento psicológico é denominada por Elkonin de adolescência. Para ele, nessa fase, as atividades predominantes são a comunicação íntima social e a atividade profissional, porém a dominante continua sendo o estudo, aqui chamada de atividade profissional. Nesse período, o adolescente enfrenta grandes dificuldades que consistem em ser valorizado em função de seu desempenho satisfatório ou insatisfatório nos estudos.

- **Atividade Comunicação Íntima Pessoal** - é a forma que o adolescente usa, com o outro adolescente, para reproduzir as relações dos adultos e de acordo com Facci (2004, p. 71), essa relação com o companheiro de idade, ou seja, com o outro adolescente é marcada por “normas morais e éticas”. E ainda, segundo a autora, “o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida”.

- **Atividade Profissional** – é atividade principal dessa fase. Elkonin afirma que o adolescente adquire conhecimentos que são as abstrações do concreto. O adolescente enfrenta uma mudança na forma de ensino, como vários professores e várias disciplinas, cada qual com sua

forma de ensinar e exigências distintas, o que incita sua autonomia para executar suas tarefas, bem como administrar seu tempo com suas várias atividades. Essa independência e autonomia, segundo o autor, torna-o mais crítico, posicionando-o de forma igualitária em relação ao adulto, podendo até se evidenciar em alguns aspectos.

A atividade de estudo ou profissional é utilizada pelo adolescente para a organização da relação social com os colegas e para a formação do seu caráter. O adolescente cria seu ponto de vista, sua opinião sobre o mundo, sobre as relações com as pessoas, estruturando o sentido para sua vida por meio da comunicação com outros adolescentes.

O autor enfatiza que a escola tem a missão de formar a personalidade do indivíduo, despertando nele o interesse e a necessidade de conhecimento sistematizado, pois, nessa fase, considerada por ele a mais crítica, o desenvolvimento intelectual tem um considerável avanço, é nesse estágio que são formados os conceitos. Segundo Vigotsky (1996), o pensamento teórico expande o conhecimento da ciência, da arte, da consciência social e favorece a compreensão da realidade e das pessoas que cercam o adolescente.

Conclui-se que as atividades são principais em determinados períodos, porém não deixam de existir nos próximos períodos, apenas vão perdendo sua relevância. Dessa forma, os períodos vão se interligando. A atividade principal deixa de ser principal dando lugar a uma nova atividade, e essa transição favorece a mudança nas ações e nas operações. Para Elkonin (1987, p. 122), as atividades da criança são variadas e “(...) seu surgimento e conversão em atividade principal não eliminam as existentes anteriormente, senão que só mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, as quais se tornam mais ricas”.

### **1.6 Os métodos de ensino: contribuições de Klingberg e Lerner e Skatkin**

É importante ressaltar que o método ocupa um lugar de destaque no processo ensino-aprendizagem. Na perspectiva didática, as capacidades mentais do aluno são determinadas pelo ensino, o que torna esse aluno independente para construir e elaborar o conhecimento.

A contribuição dos autores L. Klingbert (1978) e Skatin (1984) são importantes no trabalho, pois são detentores de grande entendimento sobre método de ensino. Para Klingbert, método significa a reflexão acerca do que se tem que aprender para chegar a um objetivo. Ele tem a função de servir como meio para que o homem possa chegar aos objetivos traçados. Para o autor, a característica essencial do método é a de estar dirigida a um objetivo. O método remete e está relacionado ao conteúdo. Este determina qual método deve ser usado e o professor evidencia, por meio do método, a situação didática que alcançará o objetivo.

Klingbert dissemina que a escolha do método faz grande diferença no alcance de um objetivo e que esse precisa estar adequado aos objetivos, ao conteúdo e às condições que o professor tem para executar determinada tarefa.

Para Skatin, é necessário que se tenha consciência do método a ser usado, pois ele busca o objetivo proposto, bem como propicia o alcance do desenvolvimento das funções cognitivas dos alunos, juntamente com novos conhecimentos e habilidades. Assim, para o autor, o método são ações conscientes que conduzem o aluno ao desenvolvimento das funções cognitivas. Acreditamos, como os autores citados, que o método de ensino é uma categoria importante no processo ensino-aprendizagem, pois é determinado por objetivos que mudam em função da realidade sócio-cultural em que está inserido o processo.

O que propomos neste trabalho é mostrar que a forma de estruturação da atividade de estudo dos sujeitos envolvidos pode levá-los ao pensamento teórico. Para isso, foram elaboradas seis tarefas de solução de problemas que pudessem levar os alunos ao processo de busca científica, num movimento do abstrato ao concreto, da origem do objeto.

As ações propostas pelo professor, na atividade de estudo, devem levar à descoberta do que é relevante e peculiar ao objeto estudado, às condições de origem desse objeto. Assim, o aluno compreende a essência do objeto e este se forma mentalmente, por meio das ações mentais, que são sua forma de pensamento, investigação e descoberta de suas conexões.

Segundo Davidov, a atividade de estudo está orientada para o conhecimento teórico generalizado, designa “uma combinação unificada da abstração substantiva, de generalização e dos conceitos teóricos” (1998, p.4). Para ele, a atividade de aprendizagem dá ao aluno a possibilidade de pensar o objeto de estudo teoricamente, formando o conceito teórico do objeto, possibilitando sua aplicação em diversas situações de aprendizagem. Isto é, o processo da apropriação do conteúdo e o domínio das capacidades intelectuais são articulados. Na apropriação do conteúdo, ocorre o desenvolvimento das ações mentais desse conteúdo.

Davidov sugere que a escola priorize os conhecimentos científicos e avalie os conteúdos que contribuem para a apropriação de conceitos que viabilizam no aluno um pensamento que possibilite o desenvolvimento das habilidades no âmbito teórico.

Conclui-se que o ensino desenvolve a capacidade mental da criança, de forma a torná-la ativa e independente no processo ensino-aprendizagem, construindo o conhecimento. A formação de conceitos é essencial para que o indivíduo passe para um nível de pensamento mais complexo.

As contribuições dos autores citados são consideradas básicas para o entendimento de que o trabalho escolar, intencional e sistemático permite a apropriação efetiva dos

conhecimentos científicos. Os aportes teóricos trazidos por eles nos facilitam a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem como processo cultural e mediadas pela atividade humana. Assim, a escola assume a função de transferir o conhecimento teórico, possibilitando o desenvolvimento psíquico humano e suas habilidades correspondentes. Aos educadores, é lançado o desafio de contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades, de forma que os saberes adquiridos sejam utilizados com êxito e atuem como mediadores na relação do indivíduo com a realidade.

Diante do exposto, vê-se que o desenvolvimento humano é descrito por Vigotsky por meio de processos de mediação, em que o autor atribui à educação e ao ensino a responsabilidade desse desenvolvimento. Leontiev garante que a atividade cognitiva tem grande implicação nas especificidades das ações, dando a real importância pelo trabalho do docente no desenvolvimento psíquico de seu aluno. Segundo o autor, atividade docente tem um cunho intencional, não podendo assim ser tratada como abstrata.

Podemos inferir que a Teoria da Atividade é uma perspectiva para a melhoria da qualidade do ensino, pois oferece subsídios para que o professor possa organizar o ensino, promovendo situações que possibilitem a apropriação dos conceitos científicos do pensamento teórico, assim como na atividade de estudo é evidente a importância do professor nessa organização do ensino.

E quando tratamos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, na qual o processo de ensino e aprendizagem prima pela assimilação de conceitos teóricos e o domínio dos conhecimentos científicos, reconhecemos que, nesse processo, professor e aluno são sujeitos ativos, na qual o professor sistematiza e faz a mediação do conteúdo com o aluno, e este se torna consciente, capaz de se desenvolver. Isso nos leva a concluir que, na perspectiva do ensino desenvolvimental, as práticas educacionais são subsidiadas pela necessidade do desenvolvimento de habilidades de pensamento cognitivo e pelo papel ativo do sujeito na interação com os outros sujeitos.

## CAPÍTULO II: O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: MODELAÇÃO TEÓRICO-INSTRUMENTAL DO OBJETO DA PESQUISA.

Neste capítulo, apresentamos a concepção do experimento didático-formativo como metodologia que norteou o nosso fazer teórico e prático, assim como as quatro etapas em que a metodologia foi operacionalizada. Elas são: primeira fase - revisão da literatura e análise da realidade pesquisada; segunda fase - elaboração do Sistema Didático Experimental, mostrando o Plano de Ensino elaborado, composto das tarefas a serem feitas pelos alunos; terceira fase - detalhamento do desenvolvimento do experimento didático-formativo; e na quarta fase - análise dos dados obtidos durante a pesquisa. Acreditamos que este capítulo é fundamental para a organização da pesquisa e para o entendimento de sua instrumentalização no plano empírico da investigação.

### **2.1 A metodologia da pesquisa**

Neste item, apresentaremos a metodologia utilizada para a concretização da pesquisa. Trata-se de uma investigação explicativa/causal, durante a qual foi realizado o experimento didático-formativo durante dois meses aproximadamente, com o total de nove aulas de duas horas e meia cada uma, perfazendo um total de vinte e duas horas e meia de aula, com o objetivo geral já mencionado anteriormente.

Muitos autores conceituam e descrevem o experimento formativo, dentre eles, apontamos Leonid. V. Zankov que, juntamente com seus colaboradores, teve o mérito de, pioneiramente, delinear e realizar experimentos pedagógicos longitudinais para provar a tese de Vigotsky que afirma:

o período de escolaridade como um todo é um período ótimo para o ensino de operações que exigem consciência e controle deliberado; o ensino dessas operações impulsiona ao máximo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na altura de sua maturação” (VIGOTSKY, 2001, apud AQUINO, 2013 p.233).

L. V. Zankov realizou diversos experimentos com alunos do ensino fundamental com o intuito de descobrir qual seria o método usado para que tivessem o melhor resultado e tentou descobrir se era possível um ensino com maior eficácia acerca do desenvolvimento integral dos alunos. Assim, caracterizou o método experimental da seguinte maneira:

É própria do experimento, na sua qualidade de método científico geral, a mudança sistemática das condições da observação do fenômeno e de suas relações com outros fenômenos com o que se expressa à ação ativa sobre o objeto de estudo. A aplicação do experimento na investigação científica permite estudar as relações de determinadas facetas do processo e achar as causas que condicionam a necessidade de que apareça o fenômeno dado. Desse modo, o experimento permite evidenciar as leis da esfera da realidade objeto de estudo (ZANKOV, 1984, apud AQUINO, 2013 p. 239).

De acordo com essa citação, o experimento didático-formativo constitui a metodologia que melhor se aplica para estudar a relação entre o ensino e o desenvolvimento mental do aluno, pois, por meio dessa metodologia, é possível perceber as transformações que ocorrem no seu desenvolvimento.

Podemos inferir que a base para os experimentos de Zankov foi que o desenvolvimento psíquico do aluno se dá pela sua interação com o mundo, assim, para que esse desenvolvimento aconteça no âmbito escolar, era preciso que o ensino fosse organizado de forma que houvesse intervenção no processo mental do aluno. Essa metodologia requer um trabalho de abstração e generalização no pensamento do aluno, requer que o aluno se encontre em atividade de estudo, em atividade prática, em sala de aula.

A introdução de um novo sistema de ensino como variável independente do experimento pedagógico pressupõe a reestruturação da velha prática pedagógica que não aperfeiçoa os processos de aprendizagem porque não tem considerado o ensino como motor de desenvolvimento dos escolares. (AQUINO, 2013, p.246).

De acordo com a citação, a concepção do novo sistema de ensino, além de conduzir a melhoria da qualidade do desenvolvimento do aluno, ainda melhoraria os métodos de aprendizagem.

V. Davydov (1988) é outro autor que faz referência ao experimento formativo quando estende o método investigativo de Vigotsky à pesquisa de caráter pedagógico e didático. “Este método de pesquisa ‘plasma a unidade’ entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e sua educação e ensino”. (DAVYDOV, 1988, P.107). Para o autor, o experimento didático-formativo se caracteriza pela intervenção do pesquisador nos processos mentais que estuda, diferenciando-o assim dos experimentos que visam constatação, que evidenciam apenas o estado que já está formado mentalmente. Não é a busca naquilo que já está formado no sujeito, e sim a busca de ações que propiciem caminhos que se efetivem em novas estruturas psíquicas. Davydov afirma que:

A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. [...] em nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento genético-modelador, que plasma uma combinação (unidade) entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e o ensino destas mesmas crianças. (DAVYDOV, 1988c apud LIBÂNEO e FREITAS, 2013, p.328).

Conforme a citação, o autor acredita que o experimento didático-formativo é um método que tem a especificidade de permitir estudar a relação ensino e desenvolvimento psíquico do aluno e que, além disso, condiciona o aluno a usar novos meios para a formação de novas capacidades que proporcionam a assimilação do conteúdo.

Nesse sentido, Libâneo referiu-se ao experimento didático-formativo como sendo “um método de investigação que consiste em estudar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo por meio da influência do pesquisador na experimentação” (2007, p.4) e justifica o termo “formativo” pelas ações e intervenções que acontecem na sala de aula e que vão desencadeando a transformação dos sujeitos envolvidos. O autor designa o termo como “... uma ação destinada a verificar um fenômeno em processo, em seu desenvolvimento, ou seja, submeter uma hipótese à experiência (hipótese, aqui, no sentido de suposição, pressuposto a por à prova).” (2009, p.5). Define o experimento didático-formativo como sendo uma intervenção pedagógica, intencional e prática, realizada em sala de aula, com alunos e professores, que estejam em atividade de estudo. Um dos procedimentos de pesquisa associado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o professor e aluno são sujeitos sociais.

De acordo com Freitas (2009, p.8), o experimento didático-formativo “consiste em estudar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo ao longo do processo de formação de ações mentais por meio da ativa influência do pesquisador na experimentação”. Assim, de acordo com o pensamento da autora, concluímos que a finalidade do experimento é a mudança qualitativa nos sujeitos ativos da investigação.

Portanto, consideramos o experimento didático-formativo como o método mais adequado ao desenvolvimento da nossa pesquisa, pois é baseado nos pressupostos teóricos da teoria da atividade - nosso referencial teórico, que atende às exigências dos nossos objetivos e está mais adequado ao objeto de estudo, que é a formação de conceitos de Língua Portuguesa na Educação Básica.

## **2.2 Etapas do experimento formativo.**

A seguir, explicitamos as diferentes etapas através das quais foi desenvolvido, concretamente, o nosso experimento didático-formativo. Em cada uma dessas etapas detalham-se os métodos particulares de pesquisa usados como complementários ou auxiliares ao experimento, assim como as tarefas científicas desenvolvidas em cada momento específico da pesquisa.

### **2.2.1 1ª etapa: Revisão da literatura e análise da realidade a ser pesquisada**

Nesta etapa, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica no contexto da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, privilegiando a revisão de autores como L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, N. Talízina, V.V. Davydov, D. Elkonin e outros. Foram usados também os trabalhos de didatas, como Klinberg e Skatkin, que contribuíram para o nosso entendimento de que o método subsidia as ações e de como estas devem estar relacionadas aos objetivos, às tarefas e às condições em que serão realizadas. Como instrumento de coleta de dados, nesta fase, foram usadas Fichas Bibliográficas (ANEXO I), organizadas tematicamente, de acordo com o Roteiro Temático da pesquisa (ANEXO II). De acordo com os temas e subtemas do referido roteiro, foram feitos os fichamentos dos textos, levando em conta os principais aspectos de cada um deles.

Ainda nesta etapa, foi realizada uma pesquisa documental, por meio da qual foram revisados documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Projeto Político-Pedagógico da escola envolvida e Plano de Ensino de Língua Portuguesa da professora da sala. Também foi elaborado um instrumento de coleta de dados – Ficha de Análise Documental (ANEXO III). A análise desses documentos nos permitiu levantar como estavam descritos os objetivos, os conteúdos, os métodos e os recursos para o ensino da Língua Portuguesa no quarto ano da escola envolvida e assim identificamos os indícios de como os profissionais pensam a educação no que se refere à importância da inter-relação dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias de ensino na elaboração do plano de ensino da disciplina. Esses procedimentos conduziram a uma análise da metodologia proposta para o ensino da disciplina nos documentos de política educacional que orientam a escola. Os resultados dessa pesquisa documental estão apresentados no capítulo III desta dissertação.

Nesta etapa foi feita também a caracterização do *locus* da pesquisa. Evidenciamos que as informações a seguir foram obtidas em conversa informal com a diretora da escola. A

Escola Estadual Brasil é uma escola central, onde encontramos pessoas solícitas e dispostas a participar conosco da experiência. A escola é centenária na cidade de Uberaba. Foi inaugurada em 03 de outubro de 1909 após negociações entre a Câmara de Vereadores e o Executivo Estadual que, por motivo de ameaças de separatismo do Triângulo Mineiro, ficou acertada a construção de um Grupo Escolar em Uberaba.

Ao final do primeiro semestre de 1909, a edificação foi concluída, os primeiros professores começaram a ser nomeados, os alunos foram matriculados e a Lei de criação da escola, assinada em 29 de julho de 1909. Inicialmente, foi chamada de Grupo Escolar de Uberaba, sem mais complementos, uma vez que era o único Grupo. Em 1927, passou a ser “Grupo Escolar Brasil”.

A escola é localizada no meio de uma praça pública demonstrando a visibilidade que os governantes queriam conferir a essa edificação. Além disso revelava a importância do papel atribuído à educação. No ano de sua inauguração, foram matriculados mais de 600 alunos, distribuídos em onze classes. O primeiro diretor efetivo, Francisco de Melo Franco, afirmava: “Na escola, a disciplina é tão indispensável quanto o bom ensino”.

O Grupo iniciou seu funcionamento com oito professores regentes, e o primeiro diretor foi o inspetor regional Ernesto de Melo Brandão. Em 1910, a direção efetiva passou às mãos de Francisco de Melo Franco que dirigiu a instituição até 1918. Muitos outros gestores passaram por ali e, atualmente, a escola denominada Escola Estadual Brasil é dirigida pela senhora Marilda Alves Timóteo de Carvalho.

No ano de 2012, a escola teve a nota 7 no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o que causou um contentamento muito grande em todos na escola e a responsabilidade ainda maior de manter a nota por muitos anos que virão. Atualmente estão matriculados na escola 780 alunos, distribuídos em 26 turmas, com um quadro de pessoal formado por 42 servidores.

Outras tarefas importantes nesta fase foram a seleção e a caracterização do grupo participante. A escolha pelo 4º ano deve-se à proposta do Projeto Guarda-chuva em fazer o estudo em quatro níveis de ensino diferentes. Na escola há quatro salas de 4º ano, contudo a escolha da turma se deu conforme a disponibilidade e o interesse da professora em participar da experiência. O envolvimento e o comprometimento dessa profissional foi impressionante.

A turma era composta por 30 alunos, sendo 16 meninos e 14 meninas. Todos os alunos da turma estavam com nove anos de idade no período da pesquisa. 18 deles estão na escola desde a educação infantil, 11 chegaram à escola no 1º ano do ensino fundamental, ou seja, há dois anos, e apenas 01 chegou à escola no ano corrente. A maioria dos alunos moram em

bairros distantes da escola e usam como meio de transporte a van escolar. Em visitas prévias à sala de aula, a pesquisadora pode ter um contato com os alunos que, aos poucos, foram se familiarizando com sua presença na sala de aula.

Foi investigado também o desempenho escolar dos alunos, num diagnóstico feito na Secretaria da escola. Analisamos minuciosamente a pasta individual dos alunos. Verificamos que o desempenho escolar dos três últimos anos de cada aluno e em geral era bom. Foram analisados os critérios para aprovação nas séries iniciais da escola, determinados por conceitos de A a D, sendo A- Muito Bom, B- Bom, C – Regular e D – Insuficiente. Verificamos que nenhum dos alunos da referida turma teve o conceito D em nenhuma disciplina no ano anterior. Vale ressaltar que o desempenho do aluno que veio de outra escola fica registrado na pasta da escola atual.

Com as pesquisas bibliográfica e documental terminadas, e com o diagnóstico da realidade da escola e da turma encerrado, encontramos-nos em condições de passar para a próxima etapa da pesquisa: a elaboração da proposta didática experimental. Os resultados do referido diagnóstico serão apresentados no capítulo 3 desta dissertação.

### **2.2.2 - 2ª etapa: Elaboração do sistema didático experimental**

Após a análise dos documentos de política educacional da escola: Parâmetros Curriculares Nacionais, Projeto Político Pedagógico e Plano de Ensino, a análise da realidade e escolha da turma, passamos para a escolha do conteúdo que seria trabalhado em sala de aula. Tanto a diretora, como a supervisora e a professora, manifestaram insatisfação em relação ao resultado do IDEB da escola, no item – Produção de Textos. Assim, a pedido das referidas servidoras, decidimos por elaborar uma proposta didática especificamente para a turma selecionada, com o intuito de experimentar uma nova forma de ensinar os conceitos científicos relativos à produção textual. Cientes de que o papel da escola é contribuir para que o aluno desenvolva suas capacidades mentais, concomitantemente com a apropriação de conteúdos, tentamos proporcionar essa junção na atividade de estudo, atividade da própria aprendizagem que faz desenvolver no aluno a capacidade e a competência de aprender por si mesmo, que V. Davydov defende como sendo a atividade que consiste em encontrar soluções gerais para problemas específicos e aplicá-los em situações concretas.

Assim como pensava L. V Zankov, também nós tentamos pensar na relação entre o processo de desenvolvimento dos alunos selecionados e na organização do ensino, por isso planejamos, de forma diferente, as seis tarefas de aprendizagem. Isto é, o Experimento

Didático-Formativo consistiu-se na elaboração de um caminho didático baseado na Teoria do Ensino Desenvolvimental, na organização e na execução de um plano de ensino para produção de textos com apoio em subsídios e princípios da Teoria Histórico-Cultural. Para Davydov, trata-se de uma intervenção pedagógica por meio de uma metodologia, com objetivo específico de provocar mudanças qualitativas nos níveis futuros esperados de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. De acordo com Aquino (2013, p.16), a intervenção:

[...] terá como eixo articulador um plano de ensino elaborado [...] deve preservar os conteúdos da disciplina, mas submetê-lo a uma organização didática superior baseada nos princípios organizadores do sistema do conhecimento, ou seja, nas palavras de Davydov, a disposição didática dos conteúdos deve procurar o essencial-geral dos conceitos a serem ensinados.

Libâneo e Freitas (2009) também embasaram nossos estudos para a construção do novo plano, pois, conforme os autores, o Plano de Ensino serve para nortear o docente, pois nele estão projetados os conteúdos, os objetivos, os recursos e métodos de ensino, que juntos devem favorecer a aprendizagem e desenvolvimento mental dos alunos. Para os autores, o Plano de Ensino fornece indicadores qualitativos do que se espera que o aluno aprenda.

[...] os planos de ensino estão diretamente relacionados com os processos de formação de ações mentais que se dão na atividade de aprendizagem. [...] os objetivos registrados no plano devem expressar resultados da aprendizagem do aluno em termos de formação de ações mentais relacionadas com os conteúdos (2009, p.1).

Por isso, deve se ter consciência de que o ensino se dá como processo mental do conhecimento e que, nos conteúdos a serem ensinados, devem-se ter internalizada a lógica de pensamento embutidos neles.

Depois de escolhido o conteúdo a ser trabalhado, foi organizado o plano de ensino, que tinha como objetivo maior a promoção de mudanças qualitativas nas ações mentais do aluno, no seu modo de distinguir um gênero de texto do outro e na identificação da característica essencial de cada texto em sua vida cotidiana.

Parafraseando Davydov (1988), as tarefas foram elaboradas em forma de problemas, onde havia a interação do aluno e pesquisador durante a tarefa, num movimento de trabalho coletivo para o individual e no pensamento do geral para o particular. O plano de ensino foi elaborado conforme o modelo descrito por Libâneo e Freitas (2009, p.8), exposto a seguir:

Quadro 2: Modelo gráfico do plano de ensino

<b>Informações gerais para a identificação do plano</b>			
<b>Objetivo geral</b>			
<b>Conteúdos</b>	Objetivos específicos (ações mentais a serem formadas)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação
Outros recursos didáticos			

Fonte: Libâneo e Freitas (2009, p.8).

<p style="text-align: center;"><b>ESCOLA ESTADUAL BRASIL</b>  <b>PLANO - UNIDADE DE ENSINO-LÍNGUA PORTUGUESA</b>  <b>TURMA: 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b></p>				
<p><b>Objetivo geral:</b> Conceituar textos, reconhecer características essenciais de um texto e produzir diferentes textos escritos de gêneros diversos, considerando seu suporte, seu contexto de circulação, sua estrutura, suas características linguísticas e discursivas, bem como sua função social.</p>				
Objetivos específicos	Conteúdos:	Desenvolvimento metodológico	Avaliação	Recursos
<p><b>1ª TAREFA DE ESTUDO – APRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE TEXTO E CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DE UM TEXTO</b></p>				
<p>Apreender o conceito científico de texto;  Identificar as características essenciais de todo texto;  Aplicar as características de todo texto para distinguir o que é um texto do que não é.  Chegar a conclusões sobre as características essenciais de todo texto.</p>	<p>Texto: conceituação e caracterização.</p>	<p>. <b>Ação 1-</b> Introdução do assunto: A pesquisadora deverá apresentar o tema que será estudado e, com isso, fazer questionamentos aos alunos sobre o assunto: conceito de texto e diferentes tipos de textos.</p> <p>- Explorar o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o assunto, por meio das seguintes perguntas:  - Vocês já leram, escreveram, interpretaram textos?  - O que é um texto?</p> <p>. <b>Ação 2</b> – Para motivar os alunos a pesquisadora deverá revelar por que o trabalho com textos é importante em suas vidas, instigando o aluno a compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.</p> <p>. <b>Ação 3-</b> Para a apropriação do essencial geral do conceito de texto, a pesquisadora apresentará o seguinte conceito por meio de um cartaz:  “Chama-se de texto a uma forma de comunicação, que se produz e se compreende em um contexto determinado. Ele pode ser oral, escrito, gráfico ou combinado”.  A pesquisadora explorará esse conceito com os alunos, chegando-se a determinar o que é o essencial de todo texto. A saber:  - Ser uma unidade de comunicação (ter sentido completo);  Ser produzido e compreendido em um contexto específico.</p> <p>. <b>Ação 4-</b> Para uma primeira aplicação das características de texto, a pesquisadora apresentará algumas sequências linguísticas em que algumas são textos e outras não o são. Os alunos terão esses enunciados em forma de fichas impressas e cartazes e trabalharão em grupo.</p> <p>- Pedir-se-á que apliquem as características essenciais do texto para definir se os enunciados apresentados são textos ou não, explicando o porquê de suas respostas.</p> <p>- A pesquisadora mostrará no <i>data show</i> outros exemplos de textos gráficos, verbais, e não verbais para o reconhecimento das características do texto. (exemplos: placa de trânsito, semáforo, etc.). Pedirá aos alunos que reconheçam nestes as características essenciais de todo texto.</p> <p>- <b>Tarefa de casa:</b> para a próxima aula, a pesquisadora recomendará aos alunos que tragam de casa exemplos de textos nos quais identificou as características essenciais de todo texto e aponte-as aos colegas e a professora.</p>	<p>Os alunos serão avaliados pelo reconhecimento das características essenciais de todo texto nos diferentes exemplos apresentados.</p>	<p>- Cartaz;  - Fichas impressas;  - <i>Data show</i></p>

2ª TAREFA DE ESTUDO – CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO TEXTO POÉTICO					
Objetivos específicos	Conteúdos:	Desenvolvimento metodológico		Avaliação	Recursos
<p>- Reconhecer as características essenciais de todo texto nos textos poéticos.</p> <p>- Conceituar e identificar as características essenciais do gênero poético.</p> <p>-Distinguir algumas das marcas não essenciais do texto poético.</p>	<p>- Conceito de texto poético. Caracterização desse gênero textual.</p>	<p><b>. Ação 1 – A pesquisadora perguntará aos alunos o que foi que apreenderam na aula anterior.</b></p> <p>-Eles devem responder que aprenderam o conceito de “Texto” e também a determinar as características essenciais de todo texto.</p> <p>Quais são as características essenciais de todo texto? O que é um texto?</p> <p><b>. Ação 2 – Revisão da tarefa de casa que foi orientada na aula anterior.</b></p> <p>-Nos textos trazidos pelos alunos será necessário argumentar por que são textos, a partir das características apreendidas na aula anterior.</p> <p><b>. Ação 3 – Motivar a aula apresentando o novo assunto a ser estudado: o gênero poético.</b></p> <p>-Explicar detalhadamente o que faremos hoje, o como vamos fazer, o que aprenderemos.</p> <p>-Destacar a importância desse conteúdo para a formação deles.</p> <p><b>. Ação 4 – Leitura e compreensão da poema: “Eu e o sabiá” – (ANEXO V)</b></p> <p>-Os alunos devem estar com o poema em mãos (numa folha). A pesquisadora conduzirá o trabalho de exploração do texto: vocabulário, ideias expressadas, compreensão do texto.</p> <p>-Perguntar se esse poema é um texto e por quê. Eles devem aplicar as características de todo texto para reconhecê-lo como tal. Trata-se de aplicar o essencial-geral do texto a esse caso particular.</p> <p><b>. Ação 5 – Apresentação do conceito de gênero poético.</b></p> <p><b>“Poema é um gênero que tem como objetivo despertar sentimentos e provocar emoções. Pode estar redigido em verso ou em prosa”.</b></p> <p>Esse conceito será apresentado em um cartaz afixado na lousa. Os alunos devem escrever o conceito no caderno.</p> <p>A pesquisadora explorará esse conceito com os alunos, chegando-se a determinar o que é o essencial no poema: <b>Expressar sentimento e emoção.</b></p>	<p>Os alunos serão avaliados pela identificação das características essenciais dos textos que trouxeram de casa.</p> <p>- Verificar em que medida os alunos são capazes de reconhecer as características essenciais de todo texto no caso particular dos textos poéticos.</p> <p>- Avaliar as habilidades de compreensão e comentário do texto poético.</p> <p>-Avaliar em que medida os alunos se apropriaram da característica essencial do texto poético e de suas marcas particulares.</p>	<p>- Textos trazidos pelos alunos;</p> <p>-Poema impresso;</p> <p>- Pincel</p> <p>- Lousa</p> <p>- Fichas impressas</p>	

	<p>- Os alunos devem escrever nos seus cadernos a característica essencial do poema.</p> <p>-A pesquisadora aponta neste momento as características secundárias (marcas poéticas) do poema:</p> <p><b>- Pode ser redigido em verso ou prosa, pode ter rima ou não, pode estar escrito formando estrofes ou não, pode usar imagens poéticas, metáforas, etc.</b></p> <p>- Também devem anotar essas marcas do texto poético nos seus cadernos, para poder consultá-las, estudá-las e aplicá-las.</p> <p>- Para o reconhecimento da característica do poema como gênero, os alunos trabalharão em grupos. A pesquisadora pedirá que reconheçam a característica essencial do poema no texto estudado. [Podem-se apoiar nas suas notas].</p> <p>- Logo reconhecerão as outras marcas poéticas que se encontram no texto, também com apoio de suas notas.</p> <p><b>. Ação 6: Leitura e desfrute do texto: “Eu Juro que vi “de Sérgio Caparelli – (ANEXO VI)</b></p> <p>- Leitura silenciosa do texto;</p> <p>- Leitura em grupo;</p> <p>- Leitura intercalada com todo o grupo;</p> <p>- Em círculo, cada aluno lê uma estrofe do texto;</p> <p>- Cada aluno fala a parte de que mais gostou;</p> <p><b>7ª Ação – Encerramento da aula.</b></p> <p>- Aplicando os conceitos apreendidos na aula de hoje, os alunos devem responder às seguintes perguntas:</p> <p>-Qual é a característica essencial do texto poético?</p> <p>-Quais são outras marcas do texto poético?</p> <p>-Por que o poema estudado é também um texto de modo geral?</p> <p>-A pesquisadora conclui a aula retomando as respostas dos alunos e relembrando os conteúdos aprendidos.</p> <p><b>Tarefa de casa:</b></p> <p>- Cada aluno deve buscar um texto poético, lê-lo, compreendê-lo e trazê-lo para ser lido na próxima aula.</p> <p>-Motivar os alunos explicando que, na próxima aula, aprenderão a criar poemas.</p>		
--	---	--	--

3ª TAREFA DE ESTUDO – “PRODUÇÃO DE TEXTOS POÉTICOS”.					
Objetivos específicos	Conteúdos:	Desenvolvimento metodológico		Avaliação	Recursos
<p>- Chegar a conclusões sobre as características de todo texto nos textos poéticos.</p> <p>- Consolidar as particularidades dos textos poéticos.</p> <p>- Desenvolver habilidades para criar textos poéticos de forma coletiva.</p> <p>- Desfrutar da beleza e do prazer da leitura de textos poéticos.</p>	<p>- Produção de poemas, a partir de outro poema e com temas diversos.</p>	<p><b>. Ação 1 – A pesquisadora perguntará aos alunos sobre o tema tratado nas últimas aulas.</b></p> <p>Eles devem responder que apreenderam o conceito de “Texto” e também a determinar as características essenciais de todo texto.</p> <p>A pesquisadora retoma o conceito de texto poético e pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a característica essencial do texto poético?</li> <li>- Quais são outras marcas do texto poético?</li> <li>- Por que o poema estudado é também um texto de modo geral?</li> </ul> <p><b>. Ação 2 – Revisão da tarefa de casa que foi orientada na aula anterior.</b></p> <p>-Nos textos que os alunos trouxeram será necessário argumentar por que são textos, evidenciando as características de todo texto e as características essenciais e secundárias do poema.</p> <p><b>. Ação 3 – Motivar a aula apresentando o novo assunto a ser estudado: a produção de textos do gênero poético.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Explicar, detalhadamente, o que faremos hoje, como vamos fazer, o que aprenderemos.</li> <li>- Destacar a importância desse conteúdo para a formação de novos poetas.</li> </ul> <p><b>. Ação 4: Criar coletivamente um poema a partir do primeiro verso do poema de Sérgio Caparelli.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesquisadora pede aos alunos que leiam novamente o texto apresentado na aula passada: “Eu juro que vi”, pois, a partir do primeiro verso dele, vão criar um novo verso, resultando assim um novo poema.</li> <li>- Logo a pesquisadora, ou um dos alunos, lerá o poema em alta voz para a turma toda. Procura-se motivar a eles com os sentimentos e a beleza do texto.</li> <li>- A pesquisadora fala o primeiro verso e pede para cada dupla completar a estrofe. A pesquisadora vai registrando na lousa as estrofes. Ler em grupo o poema completo.</li> <li>- Depois da leitura do poema criado, a pesquisadora pede para os alunos apontarem as características essenciais do poema e enfatizar o uso dos versos, estrofes ou prosa como características secundárias do poema.</li> </ul> <p><b>. Ação 5: Criação de um outro poema em dupla.</b></p>	<p>- Verificar em que medida os alunos são capazes de reconhecer as características essenciais de todo texto no caso particular dos textos poéticos que trouxeram de casa.</p> <p>- Avaliar a criatividade e o envolvimento dos alunos no processo da criação coletiva do poema.</p> <p>- Observação do uso correto de versos e estrofes.</p> <p>- Verificar se exploraram a liberdade de escrever em mais linhas e mais estrofes ou vice-versa e usando</p>	<p>- Textos trazidos pelos alunos;</p> <p>- Texto impresso;</p> <p>- Lousa;</p> <p>- Giz;</p> <p>- Fichas impressas;</p>	

	<p>- A pesquisadora incentiva-os a criar um novo poema e pergunta: qual é a principal característica de um poema? E como ele pode ser escrito? Com rimas? Com versos e estrofes?</p> <p>- A professora entrega para cada dupla uma ficha com o nome de um animal ou pessoa (personagem ou celebridade). Se alguma dupla preferir, pode utilizar outro tema como inspiração.</p> <p>- Cada dupla cria um poema usando o nome que se encontra na ficha, ou sobre um tema livre escolhido por eles.</p> <p>- A pesquisadora deixa que cada dupla crie o seu próprio poema.</p> <p><b>Ação 6: Encerrando a aula.</b></p> <p>- A pesquisadora fará a análise do poema criado, com os alunos, verificando se ele é um exemplar do gênero poético a partir dos conceitos e características estudados, questionando cada dupla:</p> <p>- O que vocês escreveram é um texto? Por quê?  - O texto que vocês escreveram é um poema?</p> <p>- Apresente-me as características de um poema neste texto que escreveram.</p> <p><b>Tarefa de casa</b></p> <p>- Procurar em livros, exemplos de poemas. Estes podem ser em versos ou em prosa. Aprender e memorizar o poema que mais lhe agrada para ser recitado na próxima aula.</p>	<p>rimas ou não.</p> <p>- Observar se o texto é um exemplar legítimo do gênero poema.</p> <p>Os alunos serão avaliados pelo reconhecimento das características essenciais de todo texto no caso particular dos textos poéticos.</p>	
--	--	---	--

4ª TAREFA DE ESTUDO – CONCEITO E CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DO CONTO					
Objetivos específicos	Conteúdos:	Desenvolvimento metodológico		Avaliação	Recursos
<p>-Reconhecer as características essenciais de todo texto nos contos.</p> <p>- Conceituar o conto como gênero textual.</p> <p>- Identificar as características essenciais do conto</p> <p>- Desenvolver habilidades para a leitura e compreensão de contos.</p> <p>- Desfrutar da leitura e a beleza de contos infantis.</p>	- Conceito de conto	<p><b>Ação 1:</b> A pesquisadora começa a aula perguntando quem conseguiu encontrar poemas e quem aprendeu um poema para recitá-lo para a turma.</p> <p>- Proporcionar um momento de recitação dos poemas, reconhecendo o esforço do aluno e ressaltando a importância e a beleza desse gênero de texto para enriquecer nossas vidas.</p> <p>Perguntar: -Esses poemas que vocês trouxeram são também textos, por quê? O que os caracteriza como textos em geral, e como textos poéticos em particular?</p> <p><b>. Ação 2 Explicar detalhadamente o que faremos hoje, o como vamos fazer, o que aprenderemos.</b></p> <p>- Destacar a importância desse conteúdo para a formação de bons escritores.</p> <p>– Motivar a aula apresentando o novo assunto a ser estudado: o conceito de conto e suas características essenciais.</p> <p><b>. Ação 3 –</b> A pesquisadora apresentará o conceito de conto em um cartaz:</p> <p><b>Conto é uma narrativa breve, escrita em prosa ou em versos, de um fato ou determinado acontecimento.</b></p> <p>A pesquisadora vai explorar o conceito de conto para determinar o que é essencial no conto: <b>Narrativa breve.</b></p> <p><b>. Ação 4: Leitura e compreensão do conto: “ O macaco e o coelho” de Monteiro Lobato</b></p> <p>- A pesquisadora fará a leitura do conto: “O macaco e o coelho”(ANEXO VIII) - de Monteiro Lobato.</p> <p>- A pesquisadora conduzirá o trabalho de exploração do conto: vocabulário, ideias expressadas, compreensão do texto.</p> <p>- Perguntar se esse conto é um texto e por quê. Os alunos devem aplicar as características de todo texto para reconhecê-lo como tal. Trata-se de aplicar o essencial-geral do texto a esse caso particular.</p> <p>- A pesquisadora vai ressaltar as características composicionais do conto: parágrafos, sinais de pontuação, etc. Vai esclarecer que a ficção no conto é muito bem permitida.</p>	<p>- Avaliar as habilidades de compreensão e comentários do conto.</p> <p>- Avaliar em que medida os alunos se apropriaram da característica essencial do conto e de suas marcas particulares.</p>	- Livros. - Cartaz.	

	<p>. <b>Ação 5</b> – Em grupo, os alunos irão montar o conceito de conto a partir de uma folha com as palavras soltas e registrar no caderno, sublinhando o essencial de um conto:</p> <p>. <b>Ação 6</b> -A pesquisadora sugere que eles procurem juntos no livro didático adotado de Língua Portuguesa alguns exemplos de contos, apontando por que o texto é um conto ou por que não é.</p> <p>. <b>Ação 7– Encerramento da aula.</b></p> <p>- Aplicando os conceitos apreendidos na aula de hoje, os alunos devem responder as seguintes perguntas:</p> <p>- Qual é a característica essencial do conto?</p> <p>- Quais são outras marcas textuais do conto?</p> <p>- Por que o conto estudado é também um texto de modo geral?</p> <p>-A pesquisadora conclui a aula retomando as respostas dos alunos e relembra os conteúdos apreendidos.</p> <p><b>Tarefa de casa:</b></p> <p>-Cada aluno deve buscar um conto, lê-lo, compreendê-lo e trazê-lo para ser lido na próxima aula.</p> <p>-Motivar os alunos explicando que, na próxima aula, vamos aprender a escrever contos.</p>		
--	---	--	--

5ª TAREFA DE ESTUDO – “PRODUÇÃO DE CONTO”				
Objetivos específicos	Conteúdos:	Desenvolvimento metodológico	Avaliação	Recursos
<p>- Produzir conto.</p> <p>- Chegar a conclusões sobre as características de todo texto no conto.</p> <p>- Comparar os conceitos de conto e de poema.</p> <p>Desenvolver habilidades para a criação de histórias narrativas breves.</p> <p>- Desfrutar da beleza e da utilidade da arte narrativa.</p>	<p>- Produção de contos a partir de fatos apresentados em desenhos.</p>	<p><b>.Ação 1 – Revisão da tarefa de casa que foi orientada na aula anterior.</b></p> <p>- A pesquisadora incentivará os alunos a ler os contos que trouxeram de casa.</p> <p>- A partir dos textos trazidos será necessário argumentar por que são textos, evidenciando as características de todo texto, assim como as características do conto.</p> <p><b>. Ação 2– Motivar a aula apresentando o novo assunto a ser estudado: produção de um conto</b></p> <p>- Explicar detalhadamente o que faremos hoje, como vamos fazer, o que aprenderemos.</p> <p>- Destacar a importância desse conteúdo para o desenvolvimento de habilidades criativas.</p> <p><b>. Ação 3: Criação de um conto em dupla a partir de uma figura com sequências de acontecimentos:</b></p> <p>- A pesquisadora incentiva-os a criar um texto observando o desenho e pergunta: qual é a principal característica de um conto? Como ele deve ser escrito?</p> <p>- A pesquisadora entrega para cada dupla uma figura em sequência de acontecimentos para que eles observem o desenho, discutam com o colega a ordem dos acontecimentos e escreva o fato, de forma breve e em prosa.</p> <p><b>. Ação 5: Encerrando a aula.</b></p> <p>- Diferentes duplas lerão os contos escritos por elas. Incentivar a competição: quem escreveu o conto mais bonito, com menos erros, cumprindo com as características gênero conto?</p> <p>- Incentivar os comentários e as críticas justas.</p> <p>- Pedir para que alguns alunos comparem o conceito de conto e o conceito de poema.</p> <p>- A pesquisadora fará oralmente um resumo sobre os contos criados destacando a criatividade dos autores e a observação das características do gênero conto.</p> <p><b>Tarefa de casa:</b></p> <p>-Selecione em livros infantis, na biblioteca da escola, ou até mesmo na Internet o conto que você mais gosta. Estude-o bem e, na próxima aula, conte-o para os seus colegas de sala.</p>	<p>- Avaliar as habilidades criativas para produzir pequenos textos narrativos de forma conjunta.</p> <p>-Avaliar a apropriação das características do conto como gênero textual.</p> <p>- Avaliar as capacidades para comparar os conceitos de conto e de poema.</p>	<p>- Textos trazidos pelos alunos.</p> <p>- Folha impressa com desenhos.</p> <p>- Tarjetas com as características essenciais do conto.</p> <p>- Tarjetas com as características essenciais do poema.</p>

6ª TAREFA DE ESTUDO – PRODUÇÃO DE BILHETE				
Objetivos específicos	Conteúdos:	Desenvolvimento metodológico	Avaliação	Recursos
<p>- Conceituar bilhete.</p> <p>- Identificar a estrutura e as demais características próprias do bilhete, reconhecendo-o enquanto um gênero textual.</p> <p>- Desenvolver habilidades para a criação de bilhetes.</p>	<p>Conceito de bilhete</p> <p>Estrutura composicional, função sócio-comunicativa de um bilhete.</p> <p>-Leitura e escrita de bilhetes.</p>	<p><b>. Ação 1 – Revisão da tarefa de casa que foi orientada na aula anterior.</b></p> <p>- A pesquisadora pergunta quem trouxe um conto?</p> <p>- A pesquisadora vai proporcionar a hora do conto e em roda os alunos vão ler os contos. (Pode ser feita a seleção de 10 alunos – incentivando aqueles que leem menos ou que participam menos das aulas ou ainda dos que são mais tímidos)</p> <p>A pesquisadora vai questionar por que são textos, e que tipos de texto são, a partir das características apreendidas nas aulas anteriores.</p> <p><b>. Ação 2 – Motivar a aula apresentando o novo assunto a ser estudado: o bilhete.</b></p> <p>-Explicar detalhadamente que hoje aprenderemos um novo gênero de texto, o que faremos e como vamos fazer.</p> <p>- Destacar a importância desse conteúdo para atender as necessidades de se comunicar com uma pessoa rapidamente e de forma breve.</p> <p><b>. Ação 3:</b> Apresentar o conceito de bilhete por meio de um cartaz.</p> <p><b>Bilhete é uma mensagem curta, contendo recados ou recomendações.</b></p> <p>Registrar o conceito no caderno.</p> <p>A pesquisadora irá explicar a utilidade e a importância do uso do bilhete para quem precisa se comunicar rapidamente com outra pessoa.</p> <p>Voltar ao conceito de bilhete e evidenciar o essencial no bilhete:</p> <p><b>Mensagem curta, com a intenção de deixar um recado.</b></p> <p>Perguntar- O bilhete é um texto? Por quê?</p> <p>Ressaltar que o bilhete é um dos tipos de tipos de texto que existem com função diferente do conto e do poema. Perguntar: Qual a finalidade de escrevermos poemas?</p>	<p>- Avaliar em que medida os alunos se apropriaram da característica essencial do bilhete e de suas marcas particulares.</p> <p>- Avaliar em que medida o aluno consegue considerar importante os elementos do bilhete</p> <p>- Avaliar as habilidades criativas para produzir bilhetes de forma conjunta.</p> <p>-Avaliar a apropriação das características do bilhete como gênero textual.</p>	<p>- Textos diversos</p> <p>- Cartaz</p> <p>- Lousa</p> <p>-Papel sulfite</p> <p>- Tesoura</p>

	<p>- Qual a finalidade de escrevermos contos? - Qual a finalidade de escrevermos bilhetes?</p> <p><b>. Ação 4</b> - Apresentação e leitura de um bilhete aos alunos. A professora vai escrever na lousa um bilhete produzido por uma menina, em casa, para a mãe: Querida mamãe. A Marcela passou por aqui e fomos para casa dela. Vou almoçar lá. Um beijo. Joana. 23/07/2013</p> <p>- Exploração da estrutura do bilhete: destinatário, assunto, despedida e data; de seu estilo e de sua função, identificando a importância de cada elemento que compõe o bilhete, por meio de questionamentos:</p> <p>- Quem escreveu o bilhete? Para quem? Por quê? Em que dia ela escreveu o bilhete? Se ela não tivesse deixado o bilhete, a mãe ia ficar preocupada? Você achou importante ela mencionar sobre o almoço? Por quê? E se ela não tivesse escrito a data, faria diferença? O assunto deve ser resumido ou cheio de detalhes? E a despedida? Obrigada – um beijo – um abraço – Usar um beijo para a mãe é pertinente ? E se fosse outra pessoa, será que o beijo ia ficar adequado? E o autor do bilhete? É importante colocar? Por quê? Depois de feita a análise do bilhete, perguntar ao aluno:</p> <p>- A menina conseguiu se comunicar com a mãe? - Podemos concluir que o bilhete é um texto? - Quais as características essenciais do bilhete?</p> <p><b>. Ação 5:</b> Para aplicar essas características, a pesquisadora vai propor a produção coletiva de um bilhete na lousa, obedecendo a estrutura composicional e a linguagem adequada.</p> <p>- Vamos escrever um bilhete para a supervisora, informando-lhe que amanhã um aluno (escolher o nome de um aluno da turma ) irá faltar à aula, pois fará um exame médico.</p> <p>- Coordenar a atividade para que cada aluno se coloque no lugar do autor do bilhete.</p> <p>- A pesquisadora vai pedir para um aluno registrar na lousa o que os colegas vão falando. Observar a composição do bilhete, bem como os critérios que os alunos usam para direcionar o colega na escrita correta do texto.</p> <p>- Ler o bilhete produzido pelo grupo. Identificar o essencial do bilhete, reconhecendo como um texto. Registrar no caderno. - Pedir para um aluno escrever o bilhete numa folha e entregar para a supervisora.</p> <p><b>. Ação 6: Encerrando a aula</b> - A professora fará a análise do texto criado, com os alunos, verificando se ele é um exemplo do gênero bilhete, a partir dos</p>		
--	---	--	--

		<p>conceitos e características estudados, questionando cada dupla:</p> <p>- O que vocês escreveram é um texto? Por quê? Apresente-me as características (composição e função) de um bilhete neste texto que escreveram.</p> <p><b>Tarefa de casa:</b> Produção individual de um bilhete para um colega ou membro da família. O assunto ficará a critério de cada aluno.</p> <p>A pesquisadora agradecerá a turma pela participação nas aulas e falará sobre importância desse trabalho para sua vida pessoal e profissional.</p>		
--	--	--	--	--



Essa segunda etapa consistiu na elaboração do conjunto de tarefas para a produção de textos, cujo eixo articulador foi o novo plano de ensino, que, sem alterar os conteúdos da disciplina, buscou os princípios organizativos do sistema de conhecimentos e fez-se coerente a relação entre objetivos, conteúdos, métodos e recursos de ensino. Do mesmo modo, para cada um dos gêneros de texto, foram elaboradas as principais tarefas ou problemas que foram resolvidos pelos alunos em sala de aula. A aplicação do experimento ficou a serviço da pesquisadora, que contou com a colaboração da professora regente, que optou por observar e anotar detalhadamente as aulas.

### **2.2.3 - 3ª etapa: Desenvolvimento do experimento formativo**

Nesta etapa, foi aplicado o sistema didático experimental elaborado na fase anterior. Conforme já exposto anteriormente, a intervenção na sala de aula ficou a serviço da pesquisadora e a coleta de dados foi feita por meio de filmagens, observação e anotações realizadas pela professora regente. Depoimentos dos alunos e da professora foram colhidos, tendo como suporte um Roteiro de Observação (ANEXO IV), que serviu de base para nossas anotações. O que não foi possível ver nas filmagens, foi anotado a fim de que os dados obtidos fossem melhor compreendidos.

Ao todo foram realizadas nove aulas, de duas horas e meia. Nessas aulas, aplicamos as seis tarefas, que aconteceram de 13 de agosto até 23 de setembro de 2013, nas segundas, terças e quintas-feiras, somando um total de 22,5 horas. No primeiro dia de aula, a câmera que parecia estar filmando, não registrou. E por ser aniversário da professora, os alunos estavam eufóricos. Então, ao final da aula, com a ajuda da professora, fizemos um relatório de tudo o que tinha acontecido. Procuramos colocar a câmera na frente, na diagonal, para que fosse possível ver a turma toda, organizada sempre em círculo, ou em duplas, para que o campo de visão fosse maior.

Ao final das nove aulas, propusemos à professora e à metade dos alunos, isto é, um número de quinze, que respondessem a um questionário, elaborado pela pesquisadora, que continha perguntas que se referiam à metodologia utilizada durante o experimento e ao conteúdo trabalhado durante as aulas. As respostas obtidas com esse questionário nos permitiu avaliar em que medida os alunos foram capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos para aplicar o conceito de texto na sua vida prática. Esses questionários estão nos apêndices I e II, respectivamente, no final desta dissertação. Essa fase da pesquisa se findou com a preparação dos dados coletados para análise. Todos os vídeos foram vistos, e feitas as transcrições de

cada um deles. Somente depois da transcrição, foi possível traçarmos uma estratégia de análise.

#### **2.2.4 - 4ª etapa: Análise e discussão dos resultados**

Nesta etapa, considerada por nós a mais complexa de todas, fizemos a análise dos dados obtidos por meio de um conjunto de categorias traçadas anteriormente, e com apoio nas evidências de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, contidas nos registros e nas falas dos sujeitos. Analisamos os indícios e evidências, pois os fatos que não podem ser estudados diretamente são apenas observados. Como diz Vigotsky: “[...] a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (1996, p.28, apud AQUINO, 2013, p.20).

Assim, fizemos um movimento que partiu da observação de todos os fatos ocorridos, passando logo pela análise interpretativa e busca de significados para dar passo aos processos mentais de abstração e generalização dos conhecimentos essenciais gerados durante a pesquisa. As principais generalizações elaboradas como resultados da análise dos fatos integraram o corpo de conclusões deste estudo. Com esses procedimentos, foi possível encarar a tarefa difícil de elaboração do relatório final da pesquisa (dissertação). Na redação da Dissertação, seguimos ainda a recomendação de L. Vigotsky (1996) acerca do cuidado no uso da linguagem científica. O autor nos alerta que a linguagem científica reflete o processo de desenvolvimento da ciência. Assim sendo, a linguagem científica lhe dá consistência, ou não, aos resultados, ou seja, ao produto final do trabalho de pesquisa.

Como foi explicitada nos parágrafos precedentes, a intenção deste capítulo foi apresentar para ao leitor a justificativa da pesquisa, pautada na preocupação da pesquisadora em encontrar um caminho metodológico que fosse capaz de promover o desenvolvimento mental dos sujeitos envolvidos durante o processo de apropriação de conceitos científicos de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Essa nova organização e execução do processo de ensino-aprendizagem foram explanadas através do plano de ensino de uma unidade didática, composta por seis tarefas de aprendizagens, preservando os conteúdos a serem ensinados, mas submetendo-os a uma nova organização didática, conforme fora observado. Do mesmo modo, neste capítulo, foram apresentadas a conceptualização e características do experimento didático-formativo e sua estruturação em quatro etapas, as quais se integraram ao sistema metodológico geral que permitiu a operacionalização da pesquisa. Ressalta-se ainda, a importância deste capítulo para a formação da pesquisadora, assim como para o desenvolvimento da pesquisa na sua abrangência.

### CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Apresentamos, neste capítulo, a análise dos dados coletados durante a pesquisa, nomeadamente na etapa da prática experimental em sala de aula. Focamos especificamente no aspecto que se refere à atividade de estudo e ressaltamos os indícios de desenvolvimento dos alunos demonstrados durante as aulas, bem como nas falas, nas tarefas realizadas e, ainda, nos seus depoimentos. Ainda apresentamos, durante a análise, o parecer da professora regente da turma que colaborou na elaboração do plano de ensino aplicado e nas anotações que fizemos durante as aulas. Nas considerações finais do trabalho, revelaremos as conclusões e os pontos mais importantes que esse trabalho nos proporcionou.

#### **3.1 Análise dos resultados da pesquisa documental.**

Foram analisados três documentos de política educacional na escola: Parâmetros Curriculares Nacionais, Projeto Político-Pedagógico e Plano de Ensino de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental para verificação da forma como estavam descritos os objetivos, os conteúdos, os métodos e os recursos para o ensino de Língua Portuguesa no 4º ano do Ensino Fundamental e como pensam os profissionais dessa escola a respeito desses aspectos. A análise foi feita por meio de uma Ficha de Análise Documental, apoiada no que diz Klingbert (1985) acerca da importância de se estruturar as ações a serem realizadas inter-relacionando os objetivos, aos conteúdos, aos métodos e às condições para sua realização. Para cada documento, foi preenchida uma ficha, com a apresentação dos resultados, bem como algumas recomendações que julgamos pertinentes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. No que se refere aos objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN propõe:

Ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental espera-se que o aluno adquira progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcance a participação plena no mundo letrado.(BRASIL, 1997, 1ª parte, p.33)

Os objetivos apresentados no referido documento não aparecem subdivididos por ano. Consideramos elusivos os objetivos propostos para serem alcançados ao longo dos oito anos.

O Projeto Político-Pedagógico (2013, p.5) apresenta como objetivo principal “pensar no aluno como um ser único e completo”. “[...] que os alunos devem ler, compreender e resolver desafios que envolvam situações do dia a dia”. As pessoas que elaboraram o

documento primam pela promoção de um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e as habilidades individuais do aluno; pela garantia do princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento; pelo redimensionamento das ações de gestão e organização dos processos pedagógicos; reorganização dos projetos como estratégias na solução de problemas existentes na escola. Ainda como objetivos no documento estão a importância da participação coletiva no processo educativo; o aprimoramento da avaliação, considerando a necessidade de adequação ao processo ensino-aprendizagem; a integração do trabalho educativo possibilitando a troca na realização dos projetos e experiências conjuntas; e as pesquisas sobre avaliações externas: seus objetivos, índices, capacidades cobradas e planejamento de atividades. Consideramos também os objetivos apresentados como sendo de muita importância, porém, não estão relacionados aos conteúdos específicos, nem tão pouco, aos métodos de ensino e recursos disponíveis para sua consumação. Não houve menção da importância do domínio da língua materna para a vida do aluno no referido documento.

Ao analisarmos o Plano de Ensino de Língua Portuguesa, verificamos que era o Plano Anual de Ensino - Matriz Curricular – Língua Portuguesa ciclo complementar da alfabetização - 4º e 5º anos do ensino fundamental, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O documento, para nós apresentado, não tinha sequer o nome de Plano de Ensino. Os objetivos gerais estão separados por cinco grandes eixos: Eixo 1 – Compreensão e Valorização da cultura escrita; Eixo 2- Leitura; Eixo 3 - Conhecimentos ortográficos e linguísticos; Eixo 4 – Produção Escrita; Eixo 5 – Oralidade. Para cada eixo, estão descritos todos os objetivos da Disciplina de Língua Portuguesa para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Não estavam separados por períodos e nem por unidades. O Plano de Ensino não foi elaborado por cada professor para uma determinada turma. O referido documento segue os princípios contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém misturam “Conteúdos” com “Procedimentos Metodológicos”. Contrapondo assim o que aprendemos com Libâneo e Freitas (2013), que afirmam que “Plano de Ensino possibilita antecipar mentalmente as ações a serem realizadas em uma matéria, ao organizar conteúdos, objetivos, formas de organização e gestão das aulas”. Assim, como estavam dispostos os conteúdos no referido plano da escola, não seria possível essa organização das aulas.

Diante da análise feita no referido documento, ficou clara a necessidade de um plano de ensino específico para Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental, que expressasse os objetivos, o conteúdo, a metodologia e métodos mais elaborados para cada turma separadamente, o que nos levou a refletir sobre a tese de Klingbert (1985), que

considera de suma importância a articulação entre esses componentes para que ações possam ser executadas. De acordo com o autor, o conteúdo é que determina o método, considerado o caminho para o êxito dos objetivos. Dessa forma, é preciso rever o documento e fazer as adequações necessárias, para que os objetivos de ensino sejam atingidos.

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa aparece nos PCN em quatro grandes eixos: Linguagem oral, Práticas de leitura, Produção de texto e Conhecimentos Linguísticos, mas não estão separados por ano, o que dificultou para nós concluirmos quais conteúdos referiam-se a quais anos. Foi difícil encontrá-los, pois aparecem ao longo de todo o capítulo que discorre sobre Língua Portuguesa.

Os conteúdos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa do 4º ano, propostos pelo PPP, estão assim listados: (p.8)

- 1- Produção de textos adequados a diferentes objetivos, destinatários e contextos;
- 2- Utilização de princípios e regras ortográficas e conhecer as exceções;
- 3- Utilização das diferentes fontes de leitura para obter informações adequadas a diferentes objetivos e interesses;
- 4- Seleção de textos literários segundo seus interesses.

Diante dos conteúdos listados, podemos inferir que não há relação do conteúdo, com objetivos a serem alcançados, bem como da metodologia a ser utilizada e nem mesmo dos recursos disponíveis para que esse conteúdo seja aprendido, não servindo como referência para o trabalho do professor. Os conteúdos precisam ser melhor estruturados e os recursos precisam ser sugeridos, tanto nos PCN, quanto no PPP. Como aprendemos com nosso aporte teórico Klingbert (1985), os conteúdos precisam estar inter-relacionados com a metodologia, pois são eles que determinam que método deve-se usar. O autor afirma que o método é o meio para que se alcancem os objetivos.

Em se tratando dos métodos de ensino propostos pelos PCN, o documento sugere que a escola deve se transformar num laboratório, oferecendo diversas oportunidades de leitura e incentivando a interlocução do aluno com o texto, a fim de que ele desenvolva a capacidade de argumentar corretamente; contempla que o professor deve trabalhar com o aluno para produzir os textos com o desejo de interagir com as outras pessoas com as quais convive, podendo escrever muitos tipos de textos e deve criar também situações para que todos os textos produzidos na sala de aula tenham leitores. O documento indica ainda que o texto deve ser apresentado em caracteres que facilitam a leitura, no entanto não sugere uma metodologia específica para cada conteúdo. Consideramos importantes os métodos de ensino apresentados, porém, no documento, não estão definidos quais métodos serão utilizados para desenvolver

quais conteúdos. Sentimos a necessidade de os métodos de ensino estarem melhor estruturados, apontando uma metodologia específica para cada conteúdo, ou ainda, propondo métodos concretos que ajudem o professor a organizar o ensino, pois, conforme diz Klingbert, o método assume a função de servir como meio para que o aluno possa chegar ao objetivo esperado. Para esse autor, o método é o caminho para que os objetivos sejam alcançados, porém, da forma como está posto nos PCN, dificilmente essa tese será confirmada.

Em relação aos métodos de ensino, ou metodologia de forma geral, proposta pelo PPP, as ações que norteiam a construção da aprendizagem são pautadas a partir de procedimentos operatórios, como a observação, a experimentação, a expressão, a comunicação, a comparação, a análise, a síntese e memorização compreensiva, o que favorece a descoberta e a compreensão do aluno para uma aprendizagem realmente significativa, construindo ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, hábitos e habilidades, num processo de interação constante. A produção coletiva do conhecimento em trabalhos de grupo, orientados pelo professor, também se torna um valioso procedimento metodológico em que se avalia a cooperação, a troca, o confronto. O compartilhar de ideias, o envolvimento e o respeito às opiniões oportunizam aos alunos construir coletivamente seu conhecimento. Os temas transversais são trabalhados concomitantemente aos demais conteúdos, usando a globalização do conhecimento, com atividades inter-relacionadas e contextualizadas, em que os temas de ensino (valores, ética, meio-ambiente, etc) são tratados interdisciplinarmente através de projetos, centro de interesse e unidade de ensino, assegurando coerência entre o que é vivenciado e o que é estudado. Consideramos muito bons os métodos de ensino apresentados no Projeto Político-Pedagógico da escola, no entanto estão de uma forma muito abrangente, abordando todos os anos e podendo ser utilizados para todas as disciplinas ministradas na escola. O que questionamos então é por que esses métodos de ensino não estão no Plano de Ensino de cada disciplina? O que percebemos também foi que, em relação aos recursos de ensino, o documento não faz menção aos quais que podem ser usados.

Os recursos de ensino propostos pelo PPP foram postos da seguinte forma: a Escola Estadual Brasil conta com um bom espaço físico, no entanto por ser patrimônio tombado, fica difícil a construção de novos espaços que não estão contemplados no projeto original da escola. Ela conta com laboratório de informática, biblioteca e quadra esportiva. As aulas que deveriam ser ministradas no laboratório de Ciências são exploradas no espaço escolar com criatividade, uso de material concreto e o que for necessário, para levar o aluno a compreender o conteúdo estudado de forma prática e reflexiva. O uso da biblioteca é contínuo, mas não se restringe somente a ela. Também são utilizados os espaços internos e

externos da escola (praça), fazendo com que os alunos se sintam à vontade nesses espaços, desenvolvendo assim o gosto pela leitura. A quadra esportiva é utilizada tanto para a prática esportiva - aulas de Educação Física, quanto para projetos desenvolvidos pelos alunos, valorizando a produção individual e coletiva de forma a socializar com a comunidade escolar os resultados da prática de ensino. Há uma preocupação por parte dos gestores, conselho escolar e corpo docente, em proporcionar aos alunos um ambiente favorável e facilitador para a conquista e construção de novas aprendizagens. Utilizam-se recursos tecnológicos disponíveis no espaço escolar de forma a enriquecer a prática pedagógica e proporcionar ao aluno uma visão crítica e reflexiva da sociedade atual. De acordo com o que foi lido e exposto no documento, podemos concluir que são muitos os recursos disponíveis para a realização das aulas, porém insistimos que esses recursos deveriam estar esboçados no Plano de Ensino de Língua Portuguesa, inter-relacionados com cada conteúdo, bem como com os objetivos esperados e os métodos a serem utilizados.

Conclui-se que, quando analisados esses documentos de forma transversal e comparativa, o que se aprecia é uma total desarticulação entre os objetivos, os conteúdos, os métodos e os recursos de ensino. Assim sendo, os professores encontram-se desprovidos de bons documentos que os guiem no planejamento e na realização de suas aulas. Entende-se, portanto, que algumas providências deveriam ser tomadas a respeito.

### **3.2 Análise dos resultados das aulas experimentais.**

Esboçamos, no capítulo I, que o desenvolvimento e a aprendizagem são frutos da experiência do sujeito com o mundo e sua relação, num movimento do social para o individual, o que nos leva à reflexão acerca das diferenças existentes no desenvolvimento e na aprendizagem, se levarmos em conta a diversidade cultural e social do sujeito. O desenvolvimento da criança é fomentado pela aprendizagem, isto é, a aprendizagem é que determina o nível de seu desenvolvimento. Assim, de acordo com a teoria das ações mentais que subsidiou esta pesquisa, para que o aluno tenha êxito no processo de ensino-aprendizagem, mister se faz a existência de condições que favoreçam esse processo, condições estas que foram notáveis no desenvolvimento do experimento.

Os alunos participantes estavam em um ambiente favorável para o desenvolvimento da aprendizagem: em sala limpa, com carteiras individuais, janelas grandes nas laterais e no corredor e iluminação propícia para a realização de atividades de qualquer natureza. Proporcionar esse ambiente favorável vem de encontro ao que disse Elkonin D. B. (1960, p.498):

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história.

Os alunos participantes da pesquisa eram comportados e estavam sempre atentos às orientações da pesquisadora. Notamos que alguns alunos não eram muito frequentes às aulas. Como as aulas foram ministradas, na maioria, nas segundas, terças e quintas-feiras, eles não participaram de algumas atividades. Percebemos ainda uma notável diferença nas características dos alunos: uns mais falantes, participativos, outros muito calados. Essa diferença de característica interferiu nos resultados das produções, pois observamos que os mais falantes e participativos produziram os textos em menos tempo e com mais eficiência, isto é, expressaram nos textos as características essenciais de cada um dos gêneros.

Os lugares na sala de aula eram definidos pela professora regente, no entanto, no período do experimento, deixamos à vontade, para que se assentassem no lugar que quisessem o que nos permitiu perceber as preferências de cada um. As meninas queriam ficar perto da colega, os mais falantes sentaram-se na frente e os mais tímidos escolheram o fundo da sala.

Um fato dificultador, principalmente nas primeiras aulas, foi a câmera. Notamos que às vezes, forçavam o bom comportamento por preocupação de estarem sendo filmados, mas logo se acostumaram. Em compensação, percebemos também que se sentiam importantes por estarem participando do experimento, assim, participavam com mais afinco das aulas.

A pesquisadora, atuando como professora, empenhou-se em mostrar a satisfação, o comprometimento de estar desenvolvendo esse trabalho com os alunos e sua relação com eles foi muito boa no período, comprovando, conforme Vigotsky afirmou, a importância da unidade dialética dos aspectos cognitivo e o afetivo no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Elkonin (1960), quando a criança vai para a escola, ela vive uma mudança muito grande em relação à vida que tinha antes. A criança passa a praticar a atividade de estudo, a principal atividade da sua faixa etária, uma atividade de cunho mais social, em que acontece a assimilação de conhecimentos novos, que representa o objetivo de ensino. A criança começa a lidar com os fundamentos do conhecimento científico. No primeiro dia de aula, quando propusemos trabalhar com o conceito científico de texto, e perguntamos quem sabia o conceito de texto e todos ficaram calados, comprovamos parte do parecer da professora regente acerca do experimento realizado, que disse que não trabalhava com o conceito primeiramente, por considerar mais difícil para o aluno. Ela disse: “eu nunca começo

um conteúdo pelo seu conceito. Vou apresentando exemplos e parto do específico para o geral, até chegar no conceito”. As atividades de estudo e as atividades de ensino serão analisadas aqui de forma conjunta, mostrando a atividade desenvolvida pelo aluno que, em nossas observações, embasamos-nos nas evidências de apropriação de conceitos e no desenvolvimento mental e na atividade de ensino, realizada pela pesquisadora, que conforme Davidov (1999), precisam estar organizados de forma adequada para a consumação da atividade de estudo.

De acordo com Galperin (2001), a formação do pensamento teórico se dá por meio da motivação, considerada por Talizina (2001) a base para a aprendizagem, na qual o aluno é despertado para a execução das tarefas de estudos para que ocorra aprendizagem por meio do processo de assimilação (apropriação) dos conhecimentos. Segundo Galperin (2001), o processo de formação das ações mentais acontece em três etapas: a Etapa Material ou Materializada da Ação, a etapa Verbal ou Etapa da Linguagem Externa e Etapa Mental Interna. Esses aspectos foram analisados durante todo o experimento.

Em relação à motivação, explanamos no primeiro contato com os alunos a importância da pesquisa para nós, e como a participação do aluno e da professora regente se tornaria essencial. Explicamos ainda sobre a importância da autorização dos pais para a participação deles no experimento. Como vinte e quatro, dos trinta alunos, trouxeram o Termo de Consentimento (ANEXO VI) assinado no dia seguinte, percebemos a ansiedade por parte dos alunos e dos pais para o início do trabalho, e essa motivação se manteve durante as nove aulas, pois notamos que, em nenhum momento, houve demora na resolução das tarefas ou mesmo desânimo na participação nas aulas. Acreditamos que essa participação se deu devido à explicação que a pesquisadora deu aos alunos sobre a importância de compreendermos os textos na vida de cada um, o que favoreceu a participação na atividade de estudo. Notamos esse aspecto na resposta dos alunos – feita após as nove aulas – quando perguntamos se eles tinham gostado de participar das atividades no experimento e por quê? A maioria respondeu que tinha gostado porque gostava de aprender “coisas novas” e que os textos configuravam uma forma de comunicação entre as pessoas, além de reconhecerem que se comunicar com outros era importante para a vida deles.

Galperin (2001) explica que as ações humanas externas são reguladas pelas condições materiais em que ocorrem e são refletidas nas ações mentais. A formação das ações mentais transcorre em três etapas que foram bem estudadas por Galperin (2001): a orientação, a execução e o controle do processo. A orientação é a etapa que direciona a ação, corresponde à explicação da tarefa proposta, da explanação das condições em que a tarefa tem para ser

executada, para isso os alunos precisam estar cientes da atividade. A BOA/Base Orientadora da Atividade é a orientação que o professor dá aos seus alunos durante a realização das ações. A orientação é a etapa que direciona a ação, corresponde à explicação da tarefa proposta, dá explanação das condições em que a tarefa tem para ser executada. A orientação não é definitiva, acabada, ela é um momento contínuo, acontece durante toda a atividade. Nesse sentido, na 1ª aula, no dia 13 de agosto de 2013, fizemos a orientação de como seriam as aulas, com qual objetivo estávamos ali na sala de aula com eles para a realização das tarefas. Apresentamos o assunto, o objetivo da aula e sua importância para a vida de um estudante e para uma pessoa.

[...] perguntei: Quem pode me falar o que é um texto? Todos ficaram em silêncio. Então reforcei: Quem já trabalhou com um texto? Ninguém respondeu. Insisti: E aqui na escola, você já leu, escreveu ou interpretou um texto?

– Sim. Todos responderam.

Perguntei:

– Então, o que é um texto?

– Uma história – respondeu um aluno.

– Uma história, isso mesmo. As histórias são textos.

– Quem mais?

– Uma poesia.

– Isso mesmo! Poesias são textos. Alguém sabe me dizer outro exemplo de texto?

Ninguém respondeu.

– Vocês sabem por que histórias e poesias são textos?

Ninguém respondeu.

– Então, vou mostrar para vocês o conceito de texto, ou seja, o que é um texto e porque é importante saber o que é, e saber escrever um texto.

Foi apresentado um cartaz com o conceito de texto e pedi que lessem:

**“Chama-se de texto a uma forma de comunicação, que se produz e se compreende em um contexto determinado. Ele pode ser oral, escrito, gráfico ou combinado”.**

No trecho acima, mostramos que a pesquisadora apresentou aos alunos o conceito de texto. Os alunos demonstraram que, apesar de trabalhar com textos na escola e conviver com eles o tempo todo, na rua, em casa, não sabiam sua importância e nem tão pouco o seu conceito. Consideramos que a orientação foi feita de forma bem clara e as condições para a realização da ação eram favoráveis.

Ainda na 1ª aula, o conceito de texto foi esmiuçado, retornamos ao conceito várias vezes para mostrar a essência do conceito de texto, bem como suas características e utilidades. Pelas respostas, na interlocução, percebemos que o aluno sabe se comunicar com as outras pessoas, porém não sabe que, para isso, usamos os textos, com suas características e funções

próprias. Podemos notar isso neste trecho:

- Vocês sabem o que é comunicação?
- É quando nos comunicamos com alguém.
- E como podemos comunicar com alguém?
- Falando.
- Escrevendo uma carta.
- Por e-mail.
- Isso mesmo! Quando falo com alguém, me comunico, quando escrevo para alguém, me comunico. Quando passo um e-mail para alguém, me comunico. Mas tem uma coisa muito importante! A comunicação só acontece quando falo com alguém e essa pessoa entende. Se escrevo a carta ou e-mail e ela lê e entende, isso é comunicação - quando uma pessoa fala ou escreve e a outra compreende. Por isso os textos são importantes, porque por meio deles, há comunicação. Um fala e outro entende. Um escreve e o outro entende. Então, agora vocês podem me dizer quando acontece a comunicação?
- É quando um fala e o outro compreende.

Foi notável, nessa primeira aula, a facilidade que os sujeitos participantes desta pesquisa tiveram para responder às perguntas feitas pela pesquisadora em relação ao conceito de texto. Podemos notar também que o aluno não sabe o conceito de contexto, mas sabe reconhecer a função do texto dentro dele.

- Nós já vimos que texto é uma forma de comunicação que alguém produz ou faz, escreve e o outro compreende num contexto determinado. Quem sabe o que é contexto?
- Ninguém responde.
- Contexto é a situação onde acontece o fato. Por exemplo, se estou andando de carro com meu pai e, na frente, surge uma placa escrita: PARE. O que meu pai tem que fazer?
- Parar.
- Por quê?
- Se não ele é multado!
- Se não vai bater no outro carro.
- Se não vai atropelar alguém que está passando.
- Muito bem! Então essa placa me indicou alguma coisa?
- Sim.
- O que ela me indicou?
- Que é pra ele parar.
- Houve comunicação?
- Sim.
- Por quê?
- Porque meu pai leu e entendeu [no contexto].

De acordo com a teoria de Vigotsky, não podemos considerar que o sujeito nasça "pronto". Assim é de suma importância o papel da escola e do educador nessa interação com o aluno, possibilitada pela comunicação. Aprendemos com o autor que um bom ensino é capaz

de promover o desenvolvimento, e o aluno necessita de uma pessoa com mais experiência para auxiliá-lo nessa orientação.

Muitos outros exemplos foram dados para fixar o conceito de texto e enfatizar o contexto, e os alunos participavam com atenção, olhando e respondendo a todas as perguntas que a pesquisadora fazia. Como é típico da faixa etária, os alunos participam em conjunto das respostas, fazem um coro para responder.

Nas tarefas de estudo desta primeira aula, foram utilizadas a forma material da ação, por meio dos textos apresentados e a verbal, pois os alunos verbalizaram o que iam entendendo. Os alunos visualizavam todos os exemplos dados e, em suas falas, apresentavam indícios de terem compreendido o conceito de texto.

Ainda na 1ª aula, enfatizamos diferentes tipos de textos que existem: oral, escrito, gráfico ou combinado, completando assim o conceito de texto. Vejamos no trecho abaixo:

Vimos no conceito que ele pode ser oral. O que é oral?

– Quando alguém fala.

– Isso mesmo, quando alguém fala ou faz sinal sonoro que eu ouço e entendo. Por exemplo, quando toca uma música no alto falante aqui da sala, o que significa?

– Que é hora do recreio!

– Que é hora de entrar para a sala.

– Alguém precisou falar ou escrever para você entender que é hora do recreio ou é hora de entrar?

– Não.

– O que foi feito pra você entender, então?

– Tocou a música.

– E você entendeu?

– Sim.

– Houve comunicação?

– Sim.

– Então é um texto?

– Sim.

– Um texto oral. Quem quer dar outro exemplo de texto oral.

– Quando meu pai chega. Ele buzina lá fora eu entendo que ele chegou.

Nesse diálogo, podemos perceber que os alunos demonstram ter abstraído o conceito científico de texto, bem como sua essência, conforme o que esperava a pesquisadora. A cada resposta, eram evidentes os indícios que a aprendizagem estava acontecendo. E tentaremos, ao longo da análise, mostrar outros indícios como estes.

Para mostrar de que forma um texto pode ser apresentado, fizemos as seguintes orientações. Nessa parte do diálogo, também fica evidente a aprendizagem.

[...] Leram novamente: ele pode ser oral, escrito, gráfico ou combinado.

– Dê exemplos de textos escritos para mim.

– Histórias

– Não pise na grama

– Poesias.

– E a placa: PARE? É um texto oral?

– Não!

– É escrito?

– Sim.

– E o silêncio, é oral?

– Não!

– Não, desenhado.

– Desenhado? Vamos ver no conceito: ele pode ser oral, escrito, gráfico ou combinado.

– O que significado gráfico?

– Desenhado.

– Isso mesmo desenhado é a mesma coisa que gráfico. Então o cartaz SILÊNCIO é texto oral, gráfico, escrito ou combinado? O que é combinado?

– Ninguém responde.

Então expliquei: Combinado é quando está composto de parte escrita e parte gráfica.

– É combinado.

– Isso! O texto tem parte escrita e parte gráfica.

Na continuação da aula, podemos evidenciar a essência do conceito de texto. Observamos que a palavra contexto não é uma palavra comum no vocabulário do aluno, o que nos fez exemplificar com palavras bem simples para que compreendessem.

– Vamos voltar no conceito de texto e ler.

Todos leram.

– Agora vamos ver o que é mais importante nesse conceito. O que é um texto?

– Uma forma de comunicação.

Sublinhei forma de comunicação.

– Mas para ser texto, depende de quê?

Ninguém respondeu.

– Vamos pensar. Aqui na sala, é preciso colocar placas de sinalização?

– Não!

– Onde, ficam as placas de sinalização?

– Na rua?

– Então para que um texto tenha sentido, depende do...

– Contexto.

– Muito bem, então vamos sublinhar também: num determinado contexto. E ser oral, escrito ou gráfico, é o mais importante no texto?

– Não.

– O que é mais importante?

– Que um fale e o outro “entende”.

– Muito bem, assim as características mais importantes do texto são “ele é uma forma de comunicação num contexto determinado”.

Sublinhamos e relemos.

Na continuação da aula, apresentamos, de acordo com o plano, alguns tipos de textos como um conto, uma poesia, uma placa e fomos questionando se os textos eram textos e perguntamos o porquê. A maioria dos alunos participou dando sua opinião se aquele texto era um texto. Para contrastar as características de um texto, apresentamos a seguir um amontoado de palavras que não configurava um texto:

– Agora leiam o que está escrito neste papel: (distribuí uma folha)

***O sol é quadrado, azul como a goiaba. No entanto, realmente me ama, por que não desata o nó da gravata do cachorro, que voa livre e solto pelo céu de maré alta.***

– Isso é um texto?

– Sim.

– Não.

Alguns começaram a ler novamente, outros afirmaram que era texto. Outros afirmavam não ser um texto.

– O que você entendeu?

– Eu não entendi nada.

– Não é um texto.

– Não é um texto? Por que não é um texto?

– Porque não houve comunicação.

– O sol não é quadrado e nem é azul como a goiaba, tia!!!!

– Você já viu cachorro voar, tia?

Todos fizeram um comentário sobre as incoerências do texto.

– Então não é um texto?

– Não!

– Isso mesmo. Não houve comunicação.

De acordo com os comentários desses alunos, podemos perceber indícios de que mesmo que eles não tivessem total domínio do conceito de texto, já conseguiam perceber a característica essencial de todo texto, estavam se apropriando do conceito.

Para encerrar a primeira aula, a pesquisadora fez algumas observações sobre a importância de se escrever bem um texto, depois elaborou uma breve retrospectiva do que fora tratado no dia, assim como para a preparação para a próxima aula:

[...] A pessoa que escreveu essas palavras não ficou preocupada com as pessoas que iam ler. Não se preocupou em passar uma mensagem. Por isso é que os textos são importantes na nossa vida. Eles passam uma mensagem para quem lê. Ou para quem vê, ou ainda para quem ouve. Assim, quem escreve deve pensar que outra pessoa vai ler e por isso precisamos ser bem claros e precisamos nos preocupar com as palavras, os gestos, os desenhos quando queremos que as outras pessoas entendam o que estamos querendo dizer. É muito importante que a pessoa que lê, compreenda o que foi escrito. Assim terminamos a nossa aula de hoje. Hoje nós aprendemos o conceito de

texto.

– O que é mesmo um texto?

Todos leram o conceito no cartaz.

– Ficou claro o que é mais importante para o texto? O que é mesmo?

– Uma forma de comunicação num determinado contexto.

– Como tarefa de casa, quero que tragam exemplos de textos. Contem para as pessoas da sua família que hoje você aprendeu o conceito de texto e que vai pesquisar e trazer para a aula de amanhã alguns exemplos de textos. Reflitam bem. Vejam se o texto que vai trazer expressa uma forma de comunicação e em qual contexto ele é entendido, combinado?

Na segunda aula, em 14 de agosto, quando os alunos chegaram, as carteiras já estavam dispostas em círculo. A pesquisadora fez uma retrospectiva da aula passada. Questionou sobre o que falaram na aula anterior e explicou que o que aprenderam tem a ver com o que iam fazer hoje. Como tarefa foi solicitado aos alunos que trouxessem um texto. Pediu que lembrassem bem da essência do texto: que fosse uma forma de comunicação num contexto determinado. Em relação a esse aspecto de explanação do que irá acontecer na aula do dia seguinte, a professora da turma declarou, na entrevista ao final do experimento, que o aluno fica mais envolvido, pois sabe o que fazer, como fazer e para que fazer e, se ele faltasse, por exemplo, no outro dia, com a explicação do que tinha acontecido no dia anterior, ele teria condição de se inteirar do assunto. “E como criança é muito atenta a tudo, se você tivesse mudado o rumo da aula, eles teriam cobrado de você” – disse ela. Desde as primeiras aulas do experimento foi-se mostrando a importância de fazer uma boa orientação da atividade de estudo no início de cada uma, e logo um encerramento adequado ao final de cada aula. Ao mesmo tempo, começou-se a observar que o mesmo acontecia com a orientação das atividades de preparação para a próxima aula. Os alunos ficam envolvidos, preocupam-se por dar cumprimento às tarefas e, ainda, ficam motivados por participar na próxima atividade.

O atendimento à proposta da tarefa foi uma surpresa. Todos os alunos trouxeram, pelo menos, um tipo de texto. Alguns alunos trouxeram mais de um. Quando a pesquisadora pediu para que cada aluno apresentasse o texto que trouxera, notaram-se, a cada fala do aluno, os indícios de aprendizagem. Essa tarefa foi realizada pela ação verbal. Foi feita a orientação de como seria realizada essa tarefa: apresentação dos textos e a comprovação de ser um texto ou não, se levarmos em consideração sua essência. Os alunos estavam em círculo para facilitar que todos vissem o texto do colega, comprovando a necessidade da existência das condições para ser realizada a tarefa.

[...] O colega vai explicar qual texto trouxe, o que significa e qual a relação que tem do conceito de texto e o texto que ele trouxe. E nós vamos verificar se o texto que ele trouxe é um texto e por quê.

- Ah! A Letícia trouxe um texto escrito assim: Cuidado, cão bravo! A Sofia vai falar pra mim: Sofia, Cuidado, cão bravo é um texto?
- É.
- Por quê?
- É uma forma de comunicação.
- Isso! Houve uma forma de comunicação?
- Sim!
- Quem escreveu este texto? Vamos pensar. Quem é a pessoa que escreve um texto desses?
- É a pessoa que tem um cão bravo dentro de casa.
- A pessoa que tem um cão! Certo. A pessoa que tem um cão bravo escreveu: Cuidado, cão bravo! E as pessoas que estão lá fora vão ler e vão compreender. E eles vão entrar?
- Não!
- Será que elas vão arriscar entrar?
- Não! (Riram!)
- Outro texto: “Mais moda e beleza pra você”. Isso é um texto?
- É
- Quem pode ter escrito este texto?
- A dona de uma loja.
- Sim, a dona da loja está fazendo o quê?
- Uma propaganda.
- Muito bem! A intenção dela ao escrever o texto foi fazer uma propaganda. Ela está fazendo propaganda de quê?..... “Mais moda e beleza para você”. Uma propaganda de quê?
- Das coisas que ela vende na loja. [...]
- Houve comunicação?
- Sim.
- Outro exemplo: Banheiro! É um texto?
- É!
- Quem respondeu é?
- Porque estava mostrando que ali é um banheiro, tia!
- Por que é um texto? Onde você, Julia, acha que pode estar escrito esse texto?
- Na porta de um banheiro!
- Na nossa casa, geralmente, a gente escreve banheiro na porta da casa?
- Não.
- Onde você acha que isso pode estar escrito isso aqui?
- No hospital.
- No shopping.
- Por exemplo, ela entra num hospital e quer ir ao banheiro. Onde que vai estar escrito banheiro? Na porta da cozinha?
- Não!!! (Riram)
- Na porta de um banheiro! Disseram.
- O que esse texto está indicando pra pessoa que leu?
- Que ali é um banheiro.
- Houve comunicação?
- Houve comunicação entre a pessoa que leu.
- Isso aqui é uma palavra: Banheiro. Vocês notaram que é uma só palavra, mas que indicava uma ideia muito importante. Alguém leu e compreendeu. Então, é um texto?
- Sim.

Foram lendo os exemplos, numa interlocução entre pesquisadora e alunos e percebemos que eles estavam inteirados do assunto e cientes das características essenciais de um texto. Vejamos outros exemplos:

- Esse texto aqui é bonitinho, leiam: Sorria! Você está sendo filmado!
- É um texto? Indica que...
- Você está sendo filmado
- Que ali tem uma câmera
- Sim.
- O que significa?
- Que ali tem câmera e está filmando...
- É um texto?
- Sim.
- Por quê?
- Porque quem leu o cartaz, entendeu que estava sendo filmado.
- Isso! Houve comunicação?
- Sim.

Ainda, nessa aula, deparamos com um texto que não tinha todos os elementos necessários para ser totalmente compreendido, assim, foi logo identificado. Foi interessante como notaram a ausência do nome do remetente:

- [...] Convite. Olá, Luan, venha se divertir com a gente! Convidamos você para juntos comemorarmos o meu 10º aniversário, a realizar-se no dia 15/08/2013, das 17 às 19 horas, Local - Rua Rosa Bacin, nº 278 Volta Grande.
- Isso aqui é um texto?
  - É
  - Que tipo de texto?
  - Um convite.
  - Houve comunicação?
  - Sim
  - De quem?
  - Da pessoa que convidou.
  - E quem convidou? Foi o Luan?
  - Não.
  - Não sei.
  - Está faltando uma coisa aqui neste convite, não está não?
  - O nome da pessoa.
  - O nome da pessoa que está sendo convidada ou que fez o convite?
  - Que fez o convite.
  - Ela está fazendo 10 anos. Quem é?
  - A Sofia!
  - Sofia, coloque o seu nome aqui. Como que o Luan vai saber de quem é?

Depois da falha nesse convite, achamos necessário ressaltar a importância de se escrever bem um texto. Muitos outros exemplos de texto foram lidos e analisados: receita

culinária, poesias, contos. O que podemos perceber até aqui é que os alunos iam se apropriando do conceito científico de texto, percebendo, em cada exemplo, a função essencial de cada um dos exemplos. O fato de às vezes não responder ao que a pesquisadora perguntava, permitiu-nos inferir que o aluno estava refletindo sobre a questão. Assim respondia apenas quando se sentia seguro em responder, com isso podemos afirmar que novas formações psicológicas estavam sendo desenvolvidas pela interferência da atividade de estudo.

Já, ao final da segunda aula, foi possível verificar um fato descoberto por Galperin e outros pesquisadores: crianças pequenas de 9 ou 10 anos podem se apropriar de conceitos científicos quando as condições de aprendizagem são favoráveis e quando o ensino é organizado de maneira que eles descubram os princípios estruturados que determinam a essência dos conceitos e objetos a serem apreendidos. Observe-se que, nesse caso, parte-se do conceito geral de texto, e não dos gêneros textuais mais específicos, o que permitiu mais adiante que os alunos descobrissem as características essenciais do texto em todas as formas textuais existentes. Avançou-se, pela via dedutiva, do geral para o particular, do coletivo para o individual.

Na terceira aula, do dia 19 de agosto, conforme a tarefa proposta no início da aula, a pesquisadora passou a mostrar um gênero específico de texto: o poema.

– Nós vamos ver agora um tipo de texto, outro tipo de texto. Na aula passada, nós vimos muitos tipos de texto. Hoje nós vamos ver um tipo que se chama poema e quero que vocês me mostrem porque ele é um texto. Vamos ler.

Foi distribuído o texto impresso: *Eu e o sabiá de Chitãozinho e Xororó* (ANEXO III)

– Uma coisa muito importante no texto é o jeito como o lemos. É muito importante a forma de se ler para a compreensão do mesmo. Este é um poema que o Chitãozinho e Xororó escreveram. Vejam lá embaixo do texto o nome dos autores.

A pesquisadora enfatizou como é importante a leitura do texto para sua melhor compreensão e levou os alunos a perceberem a essência do gênero, diante do conceito de poema. E quando releram, fizeram questão de colocar a entonação sugerida pela pesquisadora e viram a diferença.

– Como se chama o poema que eles escreveram?

– *Eu e o sabiá.*

– O que você acha que a pessoa estava sentindo quando escreveu esse

poema?

– Amor!

– Era um amor que ele ainda tinha ou já tinha perdido? Há um verso no poema que fala bem, que mostra que ele já tinha perdido o amor dele! Qual é?

– Tristeza!

– Arrancar.

– Buscando um novo amor!

– Muito bem! Esse verso: “Buscando um novo amor” indica que ele está buscando um novo amor porque ele já perdeu o seu outro não é?

– Sim.

[...] Os poemas têm uma coisa muito marcante neles. Quem sabe falar? Quando você lê um poema, quando se escreve um poema, o que quer transmitir?

– Amizade!

– Sentimento!

– Sentimento, muito bem! Quando você escreve um poema, você quer mostrar um sentimento de alegria, de tristeza, amizade, amargura, porque você perdeu um amor, ou quando você está com alegria, tem um amigo que quer falar alguma coisa bonita para ele. São nesses textos que devemos expressar esses sentimentos e emoção. Por isso, temos que ler os poemas com emoção. Eu gostei do jeito que vocês leram.

[...] Eu trouxe pra vocês o conceito de poema. Vocês vão ler e me mostrar se eu tenho razão quando afirmo que o mais importante no poema é o sentimento e a emoção.

***O poema é um gênero que tem como objetivo expressar sentimentos e emoções. Pode estar redigido em verso ou em prosa.***

Os alunos leram outros poemas com o intuito de descobrir neles a característica essencial e as características secundárias do poema. A seguir, a pesquisadora distribuiu um poema de Sérgio Caparelli – *Eu juro que vi* (ANEXO IV). Leu com os alunos, pediu que eles lessem sozinhos, em grupo, e fez uma interpretação oral do texto com eles evidenciando a semântica de algumas palavras para que ficassem bem “íntimos” do texto - detalhes dispensáveis aqui nesta análise. A pesquisadora pediu aos alunos que se agrupassem em duplas e propôs a criação de versos completando o primeiro verso do poema: eu juro que vi. Foi interessante a participação das duplas. Cada uma queria que o seu verso tivesse uma rima mais engraçada para que os colegas gostassem. Foi uma atividade que integrou todas as duplas da sala com todos os colegas. Cada dupla criou outro verso e foi entregando para a pesquisadora que os guardou para a atividade da próxima aula. Ela encerrou a aula agradecendo a participação dos alunos nas atividades do dia, relembrou com os alunos as características essenciais e secundárias do poema – expressar sentimentos e emoções e ser redigido em verso ou em prosa, características estas trabalhadas no início da aula, e combinou que, na próxima aula, a atividade seria a criação de um poema de autoria coletiva com os

versos que criaram nesta aula.

Na 4ª aula, do dia 20 de agosto, a pesquisadora lembrou que eles criaram versos para que, nessa aula, juntassem num texto coletivo. Explicou como seria a ação e o que deseja com essa aula. O texto coletivo fora criado evidenciando as características essenciais de um poema – expressar sentimentos e emoções – e, ainda, as características secundárias – escrito em verso ou prosa, apresentar rima ou não. O texto criado por eles está como anexo (ANEXO VII) dessa Dissertação.

Dando continuidade à aula, a pesquisadora propôs que os alunos criassem um poema, em duplas, a partir de fichas que lhes foram entregues. Nessa ficha, estava escrita uma palavra que serviria como tema para o texto. A pesquisadora falou da importância da intenção do autor ao escrever um poema e lembrou-os da característica essencial de um poema. Pediu que os alunos falassem qual era essa característica e eles falaram em coro: expressar sentimento e emoção. Os alunos incorporaram verdadeiros poetas e criaram poemas interessantíssimos, usando na maioria deles, as rimas e os versos. Veja o exemplo da dupla que recebeu a ficha com palavra **PIRULITO**:

“Chupa-chupa pirulito  
 Chupa-chupa de montão  
 chupa o pirulito  
 que você vai ficar gordão  
 Pirulito que trem “bão”<sup>8</sup>  
 O pirulito é colorido  
 iluminando você sem parar  
 ilumina a razão do teu cantar”<sup>2</sup>

Como não foi possível que todas as duplas terminassem o poema por causa do horário, o que já estava previsto no plano, a pesquisadora pediu para que os alunos, na próxima aula, do dia 21 de agosto, continuassem em duplas para terminar os textos. O resultado dessa produção provou que os alunos tinham entendido a intenção de se produzir um poema e foram além, quiseram notificar nos textos a presença de rimas, estrofes e versos. O interessante foi ver que cada dupla criava estrofes com o número diferente de versos, tratando com naturalidade essa diferença. Não ficaram presas a um mesmo número de versos, o que demonstra que a orientação foi bem feita, subsidiando em Talizina (1988), que defende a Base Orientadora da Ação (BOA) como a imagem da ação que o aluno irá realizar, dependendo tanto dos procedimentos quanto das condições exigidas para a realização da ação. Antes de

---

<sup>8</sup> Ressaltamos aqui que, quando surgiam dúvidas de ortografia ou sentido da palavra no texto, sempre intervínhamos, como por exemplo, no poema acima – “bão”, explicamos que quando a palavra está escrita de forma errada, de forma intencional para rimar, por exemplo, ela pode ser usada, desde que esteja assinalada com as aspas para notificar.

executar uma ação, o aluno deve ter clareza do que será feito, deve tomar consciência da estrutura da atividade.

Os objetivos dessas últimas aulas eram reconhecer as características essenciais de todo texto nos textos poéticos; conceituar o gênero poesia; identificar as características essenciais do gênero poético e distinguir algumas das marcas não essenciais do texto poético, e foi possível perceber bem que foram alcançados pela participação dos alunos. Pelos exemplos a seguir podemos ver a criatividade das duplas e a presença da essência do conceito de poema. O texto é de autoria de uma dupla que tinha a palavra **DOCE** como tema:

Doce, a coisa que adoçou a minha vida  
 Me deixou sem saída  
 Apaixonou meu coração  
 Quase me matou de paixão  
 Me deixou abalado  
 Quase morri apaixonado.

A intenção em escrever palavras do cotidiano dos alunos nas fichas que seriam entregues para serem usadas como tema dos poemas resultou-nos em textos criativos. A seguir apresentamos o poema da dupla que tinha como tema a palavra **COMPUTADOR**.

### **O computador**

todo matemático  
 podemos acessar google, facebook, etc  
 jogamos jogos  
 vemos videos  
 e até trabalhamos  
 o computador  
 nós sempre usamos.

A pesquisadora encerrou a aula questionando os alunos se o que tinham produzido eram textos e por quê. Como tarefa pediu que pesquisassem em livros, exemplos de poemas, que podiam estar escritos em versos ou prosa, e que memorizassem, pelo menos, um poema para declamar aos colegas na próxima aula.

Na 6ª aula, do dia 26 de agosto, a pesquisadora recebeu os alunos na sala, com as carteiras dispostas em fileiras, e pediu que cada aluno que memorizou o poema levantasse a mão. Deu todas as explicações de como aconteceria a aula daquele dia. A aula seria composta de declamações de poemas, com o intuito de verificar se os alunos deram a devida importância em declamar um poema enfatizando a característica essencial - expressar sentimento e emoção; e se os colegas conseguiram perceber, no texto apresentado, as

características essenciais e secundárias do poema. A pesquisadora explicou ainda que, nessa aula, seria trabalhado outro tipo de texto: o conto

Os alunos fizeram suas apresentações. Foi possível perceber o esforço com o qual os alunos declamavam os poemas tentando passar o sentimento para os colegas e para a pesquisadora. Ao final das aulas, percebemos que os alunos consolidaram as particularidades dos textos poéticos e pelos textos produzidos, foi possível observar, ainda, que eles tinham desenvolvido habilidades para criá-los de forma coletiva, desfrutando da beleza e do prazer da leitura.

A pesquisadora retoma o que fora combinado no início da aula e apresenta um cartaz com o conceito de conto: *Conto é uma narrativa breve, escrito em prosa ou em versos, de um fato ou determinado acontecimento*. O conceito de conto foi muito bem explorado, ressaltando o significado de narrativa e a diferença entre prosa e verso. A essência do conceito de conto – narrativa breve, foi sublinhada no cartaz. Foi possível perceber que os alunos, aos poucos, iam assimilando os conceitos e as diferenças entre os textos, bem como suas estruturas e as intenções com as quais um autor escreve um texto. Depois de discutido e apresentados exemplos de textos escritos em versos e em prosa, a pesquisadora questionou sobre o referido conceito e foi surpreendida pela explicação de um aluno. “[...] E qual é a diferença entre prosa e estrofes? Quem sabe me falar? “a estrofe é separadinha em linhas, e a prosa fala direto.”

Para confirmar as características de um conto, foi distribuído um conto impresso, com o título: *O macaco e o coelho*. O texto já era conhecido dos alunos e fora usado de propósito para que fosse feita a análise da estrutura do texto, facilitando assim que chegassem à conclusão de que aquele texto era uma narrativa breve, assim, designado como conto. Como já conheciam o conto, foi possível definir como começava o conto, o que havia acontecido depois e como terminava o fato. Contamos os parágrafos e tentamos mostrar a importância de partes dos fatos serem separadas em parágrafos. Aproveitou-se o momento para explorar o uso do travessão, do ponto: final, de interrogação e de exclamação. Como a professora regente da turma já tinha trabalhado esses sinais com os alunos, fizemos apenas uma revisão. A pesquisadora explorou ao máximo o conto que os alunos tinham nas mãos, e foi possível perceber que os alunos tinham entendido bem a diferença do tipo de texto trabalhado hoje em relação aos demais já vistos nas aulas anteriores, bem como as marcas características de um conto.

A pesquisadora fez o fechamento da aula “alinhando” os conceitos apreendidos na aula e aplicando esses conceitos. Assim, os alunos puderam responder às perguntas feitas no

encerramento da aula: Qual é a característica essencial do conto? Quais as marcas textuais de um conto? Por que o conto estudado é um texto de modo geral? Ela pede aos alunos que pesquisem em livros, revistas e em outras fontes, e tragam para a próxima aula um conto, comprovando a compreensão do que é um conto.

A 7ª aula, do dia 27 de agosto, começou com a pesquisadora retomando o conceito e características do conto e propondo aos alunos a produção de um texto do gênero. Os alunos, em duplas, escreveram um conto a partir de fatos retratados em uma sequência de figuras. A pesquisadora entregou a folha com as figuras para as duplas e pediu que falassem o que iriam fazer. Os alunos responderam que iriam escrever um texto, chamado conto, que é uma narrativa breve do fato retratado na sequência de figuras, observando os parágrafos e os sinais de pontuação. Esse coro falado de tudo o que fariam demonstrou que os alunos apreenderam o conceito de conto e a intenção com que um autor o escreve. Enquanto as duplas escreviam, a pesquisadora caminhava entre as carteiras, observando o comportamento das duplas. Foi muito interessante como demonstravam a preocupação em escrever bem o texto. À medida que as duplas terminavam, liam o texto para a turma. Ao final da aula, foi feita uma comparação oral do conceito de poema e do conto. Foi possível perceber que os alunos conseguiram entender a diferença entre os textos. Disponibilizamos nos anexos um texto produzido nessa aula.

Para terminar a aula, a pesquisadora manifestou a satisfação em estar diante de escritores de contos e incentivou que não deixassem de visitar as bibliotecas, onde teriam a oportunidade de ler bons livros de contos, bem como em outras fontes, como a internet, o seu livro didático adotado, entre outros. Combinou com a turma que, na próxima aula, conheceriam o conceito de outro tipo de texto: o bilhete.

Na 8ª aula, no dia 29 de agosto, a pesquisadora lembrou o conceito de conto com os alunos, fez perguntas oralmente sobre as características do conto e recolheu as folhas nas quais eles tinham escrito o conto a partir da sequência de figuras. A seguir, a pesquisadora fez a orientação da aula. Perguntou aos alunos quem sabia o que era um bilhete.

- Quem sabe me dizer o que é um bilhete?
- É uma forma de comunicação.
- Muito bem, bilhete é uma forma de comunicação. Quem mais?
- É um aviso.
- Um aviso, tia, um aviso que eu fui para algum lugar.
- Um informativo.
- Ah! Então o bilhete avisa, informa alguma coisa?
- Serve também para comunicar com outra pessoa.

- Isso mesmo. O bilhete é uma forma de comunicação, então ele é um texto?
- Sim.
- Quem sabe me falar mais alguma coisa sobre o bilhete?
- Saber pra quem está mandando o bilhete.
- Ah! Muito importante! O remetente é um dos elementos do bilhete. Um está mandando e o outro está recebendo....

Depois desse diálogo com os alunos, a pesquisadora escreveu o conceito de bilhete na lousa: ***Bilhete é uma mensagem curta, contendo recados ou recomendações.*** Ela pediu a eles que lessem e já procurassem a essência do conceito, isto é, aquilo que é mais importante. Os alunos leram e já falaram que a essência era mensagem curta. A pesquisadora leu, releu e instigou os alunos a encontrar mais alguma coisa no conceito que era importante. Concluíram que era recado. Sublinhamos: mensagem curta e recado. Podemos perceber que o sujeito envolvido nessa pesquisa já tinha apreendido a importância de se encontrar num conceito o que é essencial. Evidenciamos que o fato de ser uma mensagem curta não pode deixar de ter o essencial para que haja comunicação. Nesse momento do experimento, foi ficando claro que os alunos iam se apropriando do método de apreender o essencial dos conceitos, o qual foi incentivado desde o início da experiência. Os alunos aprenderam a distinguir o essencial do secundário, o qual é uma habilidade intelectual importantíssima.

A partir da descoberta da essência do conceito de bilhete, a pesquisadora proporcionou uma discussão com o intuito de despertar nos alunos a conscientização da importância de conter no bilhete todos os elementos necessários para fazer acontecer a comunicação entre as pessoas envolvidas no contexto, para que esse gênero configure um texto. Para exemplificar, a pesquisadora escreveu um bilhete na lousa:

Mamãe,  
A Marcela passou por aqui e fomos para a casa dela. Vou almoçar lá.  
Um beijo.  
Joana.  
29/05/2013.

Depois de lerem o bilhete, a pesquisadora fez uma análise detalhada dos elementos essenciais que deve conter um bilhete. Nesse exemplo, os alunos conseguiram encontrar qual era o recado que Joana dera à mãe. E concluíram que era uma mensagem curta, mas que de conseguir passar uma mensagem. Foi notável a importância que os alunos deram ao detalhe: ***Vou almoçar lá.*** Eles evidenciaram que a observação feita pela menina foi primordial para a mãe não se preocupar com o almoço. O que concluímos é que, nessa turma, a maioria das crianças conseguiu analisar, interpretar e reconhecer todas as informações essenciais contidas

nos textos, apresentando indícios de desenvolvimento mental na criança. A pesquisadora encerrou a aula cumprimentando os alunos pela participação e combinou que na próxima aula, iriam criar um bilhete coletivo.

Percebemos até aqui a explicação de Galperin para a formação das ações mentais por etapas. A apropriação do conhecimento na realização de ações se movem do plano externo – interpsicológico para o plano interno – intrapsicológico. Foi possível perceber esse movimento pelo comportamento e falas dos participantes.

A 9ª aula, do dia 03 de setembro, começou com a pesquisadora perguntando do que trataram na aula passada; releu com os alunos o conceito de bilhete escrito no caderno, relembrou a essência do conceito e propôs à turma, conforme combinado, no final da aula passada, que escrevessem um bilhete para a supervisora da escola. Discutiram o recado que seria dado à supervisora e decidiram, em conjunto, o fato de um aluno ter de se ausentar na próxima aula, pois precisaria ir ao médico. Assim, a pesquisadora pediu um voluntário para ser o relator do bilhete na lousa, e os colegas foram ditando o texto a ele. O resultado foi:

Tia Ieda,  
Amanhã, dia 04 de setembro, o aluno Samuel não virá a aula, pois fará um exame.  
Um abraço.  
Wellerson.

A turma participou bem e ficou claro, pelas falas deles, que entenderam o conceito, bem como a intenção de se mandar um bilhete. Depois de terminar de produzir o texto coletivo, lemos em grupo e pedi para eles copiarem, lembrando da estrutura do bilhete. Um aluno entregou o bilhete à supervisora da escola e explicou a ela qual era o objetivo daquele bilhete.

Notamos que, de todos os gêneros trabalhados, esse foi o mais fácil para os alunos. Acreditamos ser pelo motivo de terem mais familiaridade com o gênero e por já terem aprendido a buscar a essência do conceito. A professora disse-nos que já havia trabalhado com bilhetes algumas vezes durante o ano. Ainda assim, mesmo sendo o gênero mais familiar, os alunos não conheciam o conceito, o que configurou para eles uma novidade, mas souberam buscar no conceito a essência com facilidade.

Em cada aula, a pesquisadora fazia uma retrospectiva das aulas passadas, enfatizando o conceito e a essência do conceito de texto, dos gêneros já estudados, fazendo um condensado do que já tinha sido realizado nas aulas e propondo outras atividades referentes a

textos em geral, tentando manter a relação da etapa material, da etapa verbal e enfim chegando à etapa mental da ação, que é a etapa que encerra o ciclo da transformação da ação externa em interna. Nesta etapa, a linguagem interna passa a ter função mental, conduzindo o aluno ao pensamento. Conforme exposto em nosso estudo teórico, quando o aluno resolve a tarefa proposta, na forma escrita ou verbal, efetiva-se a ação teórica. Por meio da linguagem os signos são criados, adquirem significados e passam a ser interiorizados, mesmo sem a presença do objeto. “O processo de colocar o pensamento em palavras permite ao aluno conscientizar-se de seus conhecimentos e desconhecimentos de suas ações, fator que contribui potencialmente para a assimilação dos conhecimentos científicos” (NUÑEZ, 2009, p.112).

Assim, podemos perceber a apropriação do conceito texto, de sua qualidade essencial, tanto como dos conceitos de diferentes formas genéricas por parte dos alunos, conformando um verdadeiro sistema conceitual que lhes permitiu não só a aprendizagem teórica, senão também sua aplicação prática na comunicação humana. A cada atividade e cada produção de texto proposta a partir dos conceitos científicos teve melhor qualidade.

Percebemos também essa evolução nas respostas do questionário que fizemos com parte dos alunos. Parte, pois, conforme já mencionamos, alguns alunos não eram muito frequentes e não participaram do questionário. Tentamos fazê-lo em mais de dois dias, mas não foi possível por causa de atividades programadas da professora regente com a turma. As respostas obtidas nos questionários nos alegrou muito, pois a aplicação do mesmo foi feita em uma outra sala, o que distanciou o aluno dos cartazes afixados na sala, que por ventura pudesse servir de apoio na hora da resposta, mas como não estavam vendo os cartazes e responderam que texto é uma forma de comunicação, comprovou a aprendizagem da essência do conceito de texto. Todos os alunos responderem no questionário que, de alguma forma, entenderam que a função de um texto é a comunicação.

### **3.3 Análise dos resultados dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.**

Apresentaremos, neste item, a análise dos resultados das respostas dos questionários feitos com a professora regente da turma e com os alunos ao final das aulas. Foi pedido à professora que avaliasse o experimento no que se refere à apresentação dos conceitos científicos para iniciar um conteúdo. Ela declarou:

O conceito científico era o último a ser mostrado ao aluno. Com as atividades que eu planejava, primeiro os alunos saíam do específico e íamos fazendo um caminho de parte por parte até chegarmos ao conceito. Eu nunca

começo um conteúdo pelo seu conceito. Achava que era mais difícil o aluno entender o conceito no princípio do assunto. Vou apresentando exemplos e parto do específico para o geral, até chegar no conceito. Eu achei que, com a apresentação do conceito no início, vamos ganhar tempo, pois não temos que percorrer um caminho de parte por parte até chegarmos nele. Com o conceito aprendido, já descartaríamos o que não era texto, se levássemos em conta a essência, como pelo exemplo dado, do texto.

A resposta da professora demonstra que ela e a maioria dos docentes acreditam que quem precisa saber o conceito dos conteúdos é o professor, e que o aluno não consegue apropriar-se de conceitos científicos. Assim, incumbem-se dessa tarefa de saber o conceito científico e não repassar por acreditarem que será mais difícil para o aluno.

A seguir, pedimos que ela falasse sobre o que achou da forma como iniciava a aula: explanando sobre tudo o que aconteceria e no final fazia seu fechamento.

Eu achei que o aluno ficou mais envolvido na aula, pois sabe o que fazer, como fazer e para que fazer e se ele faltasse, por exemplo, no outro dia, com a explicação do que tinha acontecido no dia anterior, ele teria condição de se inteirar do assunto. E como criança é muito atenta a tudo, se você tivesse mudado o rumo da aula, eles teriam cobrado de você.

Para ela, a orientação no início e o fechamento da aula implica em organizar o pensamento do professor e dos alunos referente ao conteúdo estudado. A partir da orientação no início da aula e o seu fechamento, é possível analisar se os objetivos foram alcançados e se os recursos atenderam às expectativas da aula.

Quando pedimos que ela falasse sobre o desenvolvimento das aulas sobre textos, ela afirmou:

Como você viu, o nosso planejamento para a disciplina é anual. Assim, achei realmente necessário se criar um plano de ensino para cada conteúdo e com o conceito científico de cada um, vamos chegar mais rápido ao objetivo. Gostei muito da forma que você conduziu as aulas, relacionando o assunto à vida do aluno. Pois o aluno convive a toda hora e em todo lugar com textos. Tenho certeza que, com essa experiência vivida nesses dias, o nosso aluno ficará mais atento aos textos que o rodeiam e vai melhorar muito nas produções porque ele vai ficar ligado na essência e na intenção de se escrever um texto.

Percebemos também, pelas respostas da professora, que o experimento refletiu positivamente para o planejamento das aulas, pois ela verificou a necessidade de reorganizar os planos de ensino, focando especificamente as ações nos objetivos de cada conteúdo.

E para terminar, pedimos que ela falasse sobre o anseio da direção da escola e da

supervisão em relação ao item produção de texto:

“A semente foi plantada na minha turma. Eu quero disseminar nas outras e quem sabe, você volta em outra época para fazer seu doutorado e aplica isso em todas as turmas da escola.”

Ao terminar as aulas, pedimos que quinze, dos trinta alunos da turma, respondessem a algumas perguntas. O questionário era composto de cinco perguntas, e os alunos responderam a elas, primeiramente oralmente, depois registraram o que tinha respondido. Perguntamos se eles tinham gostado de participar das aulas e das atividades em que aprenderam a trabalhar com diferentes tipos de texto e por quê. Todos os alunos responderam que tinham gostado e justificaram por gostar de aprender coisas novas ou porque achava importante aprender mais sobre textos. A seguir, perguntamos o que tinham aprendido sobre o conceito de texto. Doze responderam que texto é uma forma de comunicação. Três responderam que textos eram as histórias, os bilhetes e os poemas, mas não afirmaram que esses gêneros eram uma forma de comunicação. Restringiram ao gênero. Dez enumeraram as características de um texto, além de responderem que era uma forma de comunicação, afirmaram que um texto pode ser escrito, oral ou gráfico. Nove alunos enumeraram os tipos de texto que foram trabalhados em sala e que o texto só se configurava como um texto dependendo do contexto. Notamos que dois alunos demonstraram uma certa timidez, falaram pouco, e se restringiram apenas ao que fora perguntado. Não entraram em detalhes.

Pedi a eles que falassem o que era um poema. Todos responderam que o poema era um texto. Treze responderam que poema era um texto que expressava um sentimento e dois alunos precisaram de ajuda para lembrar da característica essencial do poema.

Quando pedi que falassem sobre a característica essencial do conto, todos os alunos responderam que conto era uma narrativa breve de um fato ocorrido. Quando perceberam que houve uma mistura dos gêneros de texto nas perguntas, ficaram confusos. Tinham que parar e pensar, mas a maioria deles responderam corretamente às perguntas. Alguns enfatizaram mais na característica essencial, e outros entravam em detalhes, enumerando também as marcas de um conto. Quando perguntei como reconhecer o bilhete como forma textual, houve muita coerência nas respostas. Os alunos responderam que o bilhete é uma forma textual, evidenciando sua característica essencial: é uma mensagem curta. Segundo a aluna Marcela “é uma mensagem curta, mas que diz tudo”.

A última pergunta foi: Se você está passeando de carro com o seu pai e, na esquina, avista uma placa assim: PARE. O que você acha que seu pai deve fazer? Por quê? Todos os alunos responderam que o pai deveria parar ao ver a placa PARE, e justificaram com

argumentos diferentes: “para não causar acidentes”, “para não ser multado”, “porque tinha pedestre passando”. Um deles respondeu que o pai deveria parar “porque pode estar passando um pedestre e pedestres têm preferência”. Quando perguntei: Essa placa de trânsito é um texto? Por quê? Todos responderam que sim porque houve comunicação. Para justificarem, afirmavam que o pai lera a placa e entendera a mensagem inserida nela.

Pelo comportamento em sala de aula, pelas falas e pelas produções de texto, foram evidentes novas aprendizagens. As etapas material ou materializada, etapa verbal e mental foram trabalhadas durante o experimento na medida do possível, sendo que a etapa mental foi visivelmente percebida nas entrevistas e nos textos produzidos em grupo e individualmente.

Acreditamos que, depois desse experimento, os alunos dessa turma, verão com outros olhos as formas de comunicação espalhadas pelo mundo afora. De acordo com a professora regente, a forma como foram conduzidas as aulas proporcionou aos alunos a oportunidade de perceberem os textos oral, gráficos e escritos no seu convívio: “Tenho certeza de que com essa experiência vivida nesses dias, o nosso aluno ficou mais atento aos textos que o rodeiam e vai melhorar muito nas produções porque ficará atento à essência e na intenção de se escrever um texto”.

Sabemos que o aprendizado não atingiu a turma toda, percebemos isso nos alunos que nunca respondiam às perguntas; pelos alunos, que na hora da entrevista, não responderam com conhecimento ou ficavam esperando a ajuda da pesquisadora na resposta; quando somente concordava com o que a pesquisadora falava e também, nas respostas escritas e produções de texto sem nexos ou com características essenciais de cada gênero erradas ou incompletas, mas ficamos felizes, pois a grande maioria participou e foi possível evidenciar aprendizado.

Conforme detalhado nesse capítulo, analisamos os dados coletados durante a pesquisa e concluímos que, na análise documental, foram identificados indícios de como os profissionais pensam a educação no que se refere à importância da inter-relação dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias de ensino e que esses não estão bem relacionados nos PCN, o que nos levou a concluir que os profissionais da educação precisam analisar melhor o documento e reorganizar os elementos que o compõem.

Ao lermos o Projeto Político-Pedagógico da escola, podemos perceber que há preocupação em proporcionar aos alunos um ambiente favorável e facilitador para a conquista e construção de novas aprendizagens e que, na organização curricular dos ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os componentes Curriculares são abordados a partir da prática vivencial dos alunos, possibilitando o aprendizado significativo e contextualizado. Ao

analisarmos o Plano de Ensino, deparamos com várias falhas, dentre elas, não foi elaborado por cada professor para uma determinada turma. Concluímos que é preciso rever os documentos e fazer as adequações necessárias, para que os objetivos de ensino sejam alcançados.

Portanto, no presente capítulo, fizemos uma apresentação dos resultados do diagnóstico da realidade pesquisada, embasada nos documentos docentes que foram revisados. Do mesmo modo, realizou-se uma análise das nove aulas experimentais, tendo como foco as condições em que se realizou o processo de ensino-aprendizagem, assim como as três etapas pelas quais transcorreu a formação das ações mentais dos alunos. Conclui-se com a análise dos depoimentos da professora e dos alunos, a partir de aspectos que complementam as informações coletadas, que a experiência vivida foi válida. Considera-se que a relevância deste capítulo se confirma à medida que ele apresenta os principais resultados das pesquisas, os quais permitiram a elaboração das conclusões do experimento didático-formativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu constatar que para que, os alunos se apropriem de conceitos científicos, o processo de ensino-aprendizagem precisa estar organizado de acordo com as particularidades psicológicas da faixa etária de que se trate e, principalmente, levar em conta o caráter da atividade guia do desenvolvimento; ou seja, que o professor deve estar sempre atento à atividade dominante da idade psicológica de seus alunos. No nosso caso, as crianças de nove anos com as quais trabalhamos, tinham como atividade guia do desenvolvimento a atividade de estudo. Isso foi levado em conta e potencializado tanto no planejamento da unidade didática, quanto na execução do experimento, assim como na análise dos dados. Em outras palavras, procurou-se organizar o ensino de forma que se viabilizassem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Outra evidência importante da pesquisa foi a influência das condições em que se realizou o processo de ensino-aprendizagem sobre os resultados dos alunos. No caso, contou-se com sala arejada, mobiliário escolar adequado, turma média de 30 alunos, material escolar apropriado, adequada organização das equipes estudantis, e um planejamento científico do ensino. Acredita-se que essas condições configuraram um fator positivo em favor dos resultados.

Analisando os começos das nove aulas experimentais, comprovou-se que os alunos prestaram atenção especial às explicações e às orientações dadas pela pesquisadora sobre as atividades de estudo. Eles se esforçavam na compreensão dos desafios a serem resolvidos, em saber o que fazer e como fazer, com que meios ou recursos etc., corroborando-se o achado Galperin acerca da importância da fase de orientação na formação das ações mentais. Para esse autor, é preciso que o aluno detenha todos os conhecimentos necessários sobre o objeto da ação, sobre as condições, as ações que compreendem a atividade a ser realizada, os meios de controle, e ainda deve conhecer os limites de aplicação da atividade. A pesquisa permitiu verificar a importância dessas ações docentes desde o início das aulas.

A análise da participação ativa dos alunos nas aulas experimentais, de suas ações, falas, comportamentos e resultados finais da atividade (produções textuais) permitiu esclarecer que, quando o processo de ensino-aprendizagem se organiza nas etapas Material ou Materializada, Verbal ou Etapa da Linguagem Externa e Etapa Mental, os alunos se apropriam sem muitas dificuldades dos conceitos científicos, o qual contribui para a formação do pensamento teórico dos mesmos. Do mesmo modo, através desses procedimentos didáticos, os alunos apreendem com maior rapidez e solidez, aplicar os conceitos aprendidos

aos casos particulares da série estudada e descubrem o método de elaboração científica dos conteúdos.

O anterior foi verificado com mais clareza ao trabalhar o terceiro tipo de texto estudado: o bilhete. Eles aprenderam rapidamente, pela via dedutiva, que o bilhete é um texto porque mantém as características essenciais de todo texto, distinguindo nele também os aspetos essenciais do conceito de bilhete. Ficou evidenciado que os alunos, além de saberem aplicar o conceito principal aos novos casos estudados, também se apropriaram do caminho do conhecimento. Isso corrobora também a tese de Vigotsky de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e o conduz.

Ficou claro também que, apesar dos alunos estarem familiarizados com os tipos de texto estudados (poesia, conto, bilhete), com os quais conviviam, não sabiam a importância do domínio do conceito de texto e suas aplicações. Eles puderam perceber quão é importante o conhecimento científico dos conteúdos trabalhados na escola, assim como as possibilidades de aplicação destes na vida.

Pelo depoimento da professora, foi possível perceber que ela considerou o experimento didático-formativo uma experiência positiva para sua atividade docente e, atuando como observadora, pode notar que a maioria dos alunos conseguiu aprender o conceito científico de texto. Ela declara que não tinha o costume de utilizar a metodologia que usamos nas aulas experimentais, e que achava que os alunos teriam dificuldade em aprender o conceito científico do conteúdo, mas percebeu a capacidade de eles abstrair esse conceito e, até mesmo, aplicá-lo nas atividades propostas. A professora manifestou ainda que a experiência foi muito válida para ela e para os alunos, pois a metodologia usada levou-a a refletir sobre sua prática. Também percebeu que seus alunos podiam compreender a importância dos textos em suas vidas. A professora garante que, com o trabalho realizado, seus alunos passaram a refletir cada vez que leem ou escrevem um texto. Da mesma maneira, pelos depoimentos dos alunos, comprova-se que eles gostaram da experiência por diferentes motivos: gostaram de aprender coisas novas de uma maneira diferente; porque aprenderam conceitos científicos que não dominavam; porque trabalharam em duplas e criaram textos para seu uso prático, ou por puro prazer.

Na presente pesquisa, foi possível concluir, também, que ao nos depararmos com dificuldades que deveriam ser revistas em futuras investigações deste tipo: de início, os alunos apresentaram dificuldades para apreender o essencial dos conceitos e de executar as tarefas apoiadas neles, mas prestando-lhes os níveis de ajuda necessários, eles superaram essa fase com relativa facilidade. O tempo de trabalho em campo foi muito breve, considera-se que o tempo

mais adequado poderia ser entre três e quatro meses. O uso de uma só câmera também foi insuficiente para registrar todo o acontecido na sala de aula, recomenda-se usar, no mínimo, duas câmeras.

Por esse exposto, conclui-se que a pesquisa cumpriu com os objetivos propostos e que o problema científico teve solução satisfatória, além de contribuir para a formação da pesquisadora e da professora colaboradora, abrindo-lhes novos horizontes profissionais e pessoais. Considera-se ainda que pesquisas como essa apontam novos rumos, mesmo que modestos, na busca da melhoria da qualidade da educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Orlando Fernané. **Sistema de Métodos para a Educação Básica e Superior: uma contribuição para a didática desenvolvimental**: (Projeto de Pesquisa, Programa PAPE-CNPq –UNIUBE). 2012

AQUINO, Orlando Fernané. L.V. Zankov. Aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, A.M., PUENTES, R.V. Organizadores. **Ensino Desenvolvimental: vida e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

AQUINO, Orlando Fernández. **Sistema de Métodos para a Educação Básica e Superior: uma contribuição para a didática desenvolvimental**. (Projeto de Pesquisa, Programa PAPE-CNPq-UNIUBE). 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.**

\_\_\_\_\_. **O Experimento Didático-Formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov**. In: I Seminário GEPID/OBEDUC, 2013, Uberaba. **Mesa-redonda: A metodologia da pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental**, Uberaba, MG: 2013, p. 1-12.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Texto, textualidade e textualização**. In: CECCANTINI, J.L.Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa.v. 1*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação,2004. p.113-128.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Repensando a textualidade**. In: AZEVEDO, José Carlos (org.).*Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2001.p.34-51

COSTA VAL, M. da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

DANILOV, M.A. y SKATKIN, M.N. **Didáctica de la escuela media**. Segunda reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Revista Soviet Education*, August/VOL XXX, N° 8, 1986.

DAVYDOV, Vasily V. **O que é a verdadeira atividade de aprendizagem?** Tradução do inglês por Cristina Pereira Furtado do texto ¿What is real learning activity¿ de Vasily V. Davydov, para a disciplina Didática e aprendizagem do pensar e do aprender, no Mestrado em Educação da UCG. Revisão da tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas, 1999.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. **Característica general del desarrollo psíquico de los niños**. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). Psicología. México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. **Desarrollo psíquico de los niños**. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Grijalbo, 1960.

FACCI, Marilda G. Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky**. Cadernos Cedes. v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

GIL, Antônio Carlos: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

FREITAS, R. A. M. **Pesquisa em didática: o experimento didático-formativo**. 2009. Digitado.

GALPERIN, P. Y. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales: La ciencia psicológica en la URSS. T.I. 1959. 2. reimpr. In: ROJA, L. Q. (Comp.). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. 2001.

\_\_\_\_\_. **Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones de los conceptos**. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). Psicología del desarrollo del escolar. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003, p. 146-246

\_\_\_\_\_, P. Ya. **Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales**. In ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

KLINGBERG, Lothar. **Introducción a la didáctica general**. La Habana: Pueblo y Educación, 1985, p.447.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Texto e coerência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A.M, PUENTES, R.V. Organizadores. **Ensino Desenvolvimental: vida e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexei.N, **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LEONTIEV, A. N. VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone–Editora da Universidade de São Paulo, 1988

LEONTIEV, A.N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: edUSP, 1998b. p. 119-142.

LEONTIEV, A N. **Psicología y Pedagogía I: bases psicológicas del aprendizaje y el desarrollo.** Lisboa: Editorial Estampa, 1991. Los principios del desarrollo mental y el problema del atraso mental, p.110-25

LEONTIEV, A.L. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento e aprendizagem.** In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-84.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2004 No. 27.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. **A elaboração de planos de ensino** (ou unidades didáticas conforme a teoria do ensino desenvolvimental), digitado, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula** (texto de uso didático), 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Teoria Histórico-Cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.** Texto da conferência de abertura da VII Jornada de Ensino de Marília, promovido pelo Curso de Pedagogia da UNESP-Marília, 12 a 14 de agosto, 2008.

LONGAREZI, Andréa M. e PUENTES, Roberto.(Org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGAREZI, Andréa M. e PUENTES, Roberto. **O lugar da Didática nas Pesquisas e Produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Minas Gerais/BR.** In: Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010b, Belo Horizonte, Editora Autentica, v. 1, p. 2-14.

LONGAREZI, Andrea Maturano. **A teoria da atividade como fundamento para educação escolar.** 11ª Jornada do Núcleo de Marília, 2012. Palestra. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KMy0gMrzii&index=7&list=PL948BD8A23672B30D>. Acessado em 18/04/2013.

NÚÑES, Isauro B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto: leitura e redação.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.

SAMPIERI, R. H. **Metodología de la investigación.** Vol. 1 e 2. La Habana: Editorial Félix

Varela, 2003.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>> Acesso em: 26/03/2014.

SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S. L. E TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. México: Editora Grijalbo, 1960.

TALÍZINA, N. **Psicología de la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TALIZINA, N. F. **Conferencias sobre fundamentos psicológicos del proceso docente**. Universidad de La Habana, 1984.

TALÍZINA, Nina F. **Manual de psicología pedagógica**. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, pp, 103-117.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1993. v.2

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.

### Referências Webgráficas

<http://portal.inep.gov.br/home>

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/2011/escala\\_desempenho\\_portugues\\_fundamental.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf)

<http://linguagememacao2009.blogspot.com.br/p/poemas.html>

<http://portal.inep.gov.br/saeb>

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> – Lei 9304/96.

Plano Político Pedagógico – Escola Estadual Brasil - 2013

## ANEXO I: FICHA DE CONTEÚDO

Tema: Teoria da Atividade

Subtema: 2.5 A atividade da aprendizagem

Epígrafe: 2.5.1 História da atividade da aprendizagem

Fuente: DAVYDOV, Vasily V. **O que é a verdadeira atividade de aprendizagem?**

Tradução do inglês por Cristina Pereira Furtado do texto “What is real learning activity” de Vasily V. Davydov, para a disciplina Didática e aprendizagem do pensar e do aprender, no Mestrado em Educação da UCG. Revisão da tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas – pág.2

---

2- “Em sua origem histórica, entretanto, a aprendizagem escolar adequadamente organizada é o centro da atividade de aprendizagem. Para aprender, enquanto estiverem em sala de aula, as crianças deveriam apropriar-se de conhecimento e capacidades no processo da atividade de aprendizagem desenvolvida; tal atividade deveria ser *organizada adequadamente*. Qual seria, então a ideia de uma *organização adequada*?”

## ANEXO II - ROTEIRO TEMÁTICO GERAL DA PESQUISA.<sup>9</sup>

### 1. Teoria do conhecimento.

- 1.1 As sensações e os complexos de sensações.
- 1.2 O problema fundamental da filosofia.
- 1.3 O problema da cognoscibilidade do mundo.
- 1.4 A ‘coisa em si’ e ‘coisa para si’.
- 1.5 Verdade objetiva e conceito de matéria.
- 1.6 Verdade absoluta (eterna) e verdade relativa.
- 1.7 Papel da prática na teoria materialista do conhecimento.
- 1.8 Matéria e experiência.
- 1.9 Matéria y movimento.
- 1.10 Causalidade e necessidade na natureza.
- 1.11 Espaço e tempo.
- 1.12 Liberdade e necessidade.
- 1.13 Unidade material do mundo.
- 1.14 O cérebro: órgão do pensamento.
- 1.15 Dialética materialista.
- 1.16 Materialismo dialético.
- 1.17 Método materialista dialético.
- 1.18 O abstrato e o concreto.
- 1.19 O concreto pensado.
- 1.20 O ideal.
- 1.21 Atividade vital prática.
- 1.22 Atividade psíquica.
- 1.23 O ideal.
- 1.24 O conhecimento.

---

<sup>9</sup> O roteiro temático estabelece a trama conceitual geral da pesquisa bibliográfica. Os subprojetos que se derivem do projeto geral deverão alcançar um maior grau de especificação dos temas e subtemas, de acordo com os objetivos específicos estabelecidos para eles.

1.25 Caminho dialético do conhecimento.

1.26 Lógica dialética.

## 2. **Enfoque histórico-cultural na psicologia.**

2.1 Raízes genéticas do pensamento e da linguagem.

2.2 Gênese da formação dos conceitos.

2.3 Desenvolvimento dos conceitos científicos.

2.3.1 A relação entre a instrução e o desenvolvimento das funções psicológicas.

2.3.2 A teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo.

2.3.3 O conceito.

2.3.4 A essência dos conceitos.

2.3.5 Formação dos conceitos espontâneos.

2.3.6 Formação dos conceitos científicos.

2.3.7 A inter-relação dos conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

2.3.8 A integração dos conceitos científicos em sistemas.

2.3.9 Implicações dos conceitos científicos para a educação e a instrução.

2.3.10 Vias para a assimilação dos conceitos científicos.

2.3.11 Ações usadas durante a formação dos conceitos.

2.3.12 Papel da definição do conceito no processo de assimilação.

2.3.13 Condições que garantem a assimilação dos conhecimentos.

2.3.14 Exigências do conteúdo e forma das tarefas de aprendizagem.

2.3.15 Qualidade dos conceitos formados no processo de assimilação.

2.3.16 Particularidades da formação de conceitos nas diferentes idades.

2.3.17 A relação pensamento-linguagem.

2.3.18 Importância da relação pensamento-linguagem para a educação e o ensino.

2.4 A teoria da atividade na psicologia histórico-cultural.

2.4.1 Importância da categoria da atividade para a psicologia cognitiva.

2.4.2 A atividade com objetos (material externa).

2.4.3 Características da atividade humana.

- 2.4.4 Correlação atividade externa e interna: interiorização.
- 2.4.5 Formação e características da atividade interna.
- 2.4.6 A estrutura da atividade. Seus componentes.
- 2.4.7 A mobilidade (dialética) dos componentes da atividade.
- 2.5 A atividade de aprendizagem.
  - 2.5.1 História da atividade de aprendizagem.
  - 2.5.2 Conteúdo e estrutura da atividade de aprendizagem.
- 2.6 A teoria da formação por etapas das ações mentais.
  - 2.6.1 Partes estruturais y funcionais da ação.
  - 2.6.2 Características da ação.
  - 2.6.3 A forma da ação.
  - 2.6.4 Caráter generalizado da ação.
  - 2.6.5 Caráter despregado e assimilado da ação.
  - 2.6.6 Tipos de orientação e tipos de formação das ações e dos conceitos.
  - 2.6.7 Formação dos conceitos e das ações mentais.
  - 2.6.8 Tipos de base orientadora da ação.
  - 2.6.9 Etapas da formação das ações mentais.
  - 2.6.10 Características das principais etapas do processo de assimilação.
  - 2.6.11 Organização do controle do processo de assimilação.
  - 2.6.12 Etapas da assimilação dos conhecimentos.
- 2.7 A teoria da atividade lúdica.
  - 2.7.1 Estrutura e desenvolvimento da atividade lúdica.
  - 2.7.2 Unidade da forma desenvolvida da atividade lúdica.
  - 2.7.3 A natureza social da atividade lúdica.
- 2.8 Caracterização psicológica dos escolares nas diferentes etapas do desenvolvimento.
  - 2.8.1 A periodização do desenvolvimento psíquico na idade infantil.
  - 2.8.2 Particularidades psicológicas da idade pré-escolar.
  - 2.8.3 Desenvolvimento da personalidade na idade pré-escolar.
  - 2.8.4 Particularidades psicológicas da idade escolar menor.

- 2.8.5 Desenvolvimento da personalidade do escolar menor.
- 2.8.6 Particularidades psicológicas do adolescente.
- 2.8.7 Desenvolvimento da personalidade na adolescência.
- 2.8.8 Particularidades psicológicas da juventude.
- 2.8.9 Desenvolvimento da personalidade na juventude.

### **3. Didática desenvolvimental.**

- 3.1 Origem e desenvolvimento da didática.
- 3.2 Conceito de didática desenvolvimental.
- 3.3 Objeto e campo de estudo.
- 3.4 A didática como teoria e como objeto.
- 3.5 Regularidades do processo docente.
- 3.6 Leis do ensino.
- 3.7 Didática e didáticas especiais.
- 3.8 Tarefas das didáticas especiais.
- 3.9 Problemas da didática contemporânea.
- 3.10 Tarefas e conteúdos do ensino desenvolvimental.
- 3.11 Educação, aprendizagem e desenvolvimento.
- 3.12 A natureza da aprendizagem humana.
- 3.13 Componentes da aprendizagem.
- 3.14 Aprendizagem desenvolvimental. Dimensões e subdimensões.
- 3.15 O ensino desenvolvimental.
- 3.16 Os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e as mediações entre eles.
- 3.17 Promovendo uma aprendizagem desenvolvimental.
- 3.18 Promovendo uma aprendizagem ativa e autorregulada.
- 3.19 O grupo e a aprendizagem escolar.
- 3.20 Como lograr os ambientes de colaboração?
- 3.21 Os métodos. Seu papel no ensino.

- 3.21.1 Definição do método na didática.
- 3.21.2 Estrutura e funcionamento do método.
- 3.21.3 Aspectos do método de ensino.
- 3.21.4 Os métodos e os níveis de assimilação.
- 3.21.5 A relação objetivo-conteúdo-método.
- 3.21.6 A relação objetivo-conteúdo-método e condições do ensino.
- 3.21.7 A relação métodos-médios de ensino.
- 3.21.8 A relação métodos-avaliação.
- 3.21.9 A relação método-formas de organização.
- 3.21.10 Diferentes classificações de métodos. Crítica.
- 3.21.11 Formação dos conhecimentos e novos métodos de ensino.
- 3.22 Os princípios didáticos. Conceito e classificações. Suas relações com o método de ensino.
- 3.23 O professor, o método e o ensino como atividade criadora.

## ANEXO III: FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto de pesquisa: “Sistema de Métodos para a Educação Básica e Superior: uma contribuição à didática desenvolvimental”  
(Apoio PAPE-CNPq. Processo 2012/008)

FICHA DE ANÁLISE	
1. Título do subprojeto	
2. Pesquisador responsável	
3. Documento estudado (Referência completa)	
4. Data da Leitura	
5. Escola ou IES, série ou ano.	
6. Objetivos gerais (ou por temas) propostos pelo documento.	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <p>Favor transcrever os objetivos de ensino propostos pelo documento estudado. Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do documento (Recomendado). Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor, não use aspas, escreva <b>LEITOR</b>; e indique a página comentada no corpo da inferência.</p>
7. Conteúdos de ensino (gerais ou por temas) propostos pelo documento	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <p>Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do documento (recomendada).. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor, não use aspas, escreva <b>LEITOR</b>; e indique a página comentada no corpo da inferência.</p>
8. Métodos de ensino (ou metodologia de forma geral) proposta pelo documento.	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <p>Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do documento (recomendado). Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor, não use aspas, escreva <b>LEITOR</b>; e indique a página comentada no corpo da inferência.</p>

<b>9. Recursos de ensino (gerais ou por temas) propostos pelo documento</b>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <p>Escrever no campo (cor branca) o que o documento propõe. Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do documento (recomendado). Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor, não use aspas, escreva <b><u>LEITOR:</u></b> e indique a página comentada no corpo da inferência.</p>
<b>10. Discussão dos resultados da análise do documento.</b>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <p>Favor realizar uma discussão do documento estudado visando à coerência ou não que se observa entre objetivos, conteúdos, métodos e recursos de ensino. (Apontar fragilidades, aspectos positivos, críticas, incoerências, etc).</p>

Nota: Esta ficha foi adaptada as necessidades da pesquisa, a partir do formulário usado pela Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste – REDECENTRO.

## ANEXO IV - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Nome da pesquisa:**

**Pesquisadores:**

**Roteiro de observação de aulas organizado em seis dimensões.**

I. Sobre os objetivos:

1. O docente manifesta clareza dos propósitos da aula?
2. A aula revela que o professor tem por objetivos...
3. Em que medida os objetivos da aula são atingidos?

II. Sobre o tratamento dos conteúdos:

4. Os conteúdos são estruturados de maneira lógica e coerente?
5. Destina-se o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios, realizem resumos e conclusões parciais?
6. O tratamento dos conteúdos está orientando a formação do pensamento teórico?
7. Orienta corretamente o estudo independente?

III. Sobre os métodos e procedimentos:

9. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da aula?
10. Os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes?
11. Assume-se a aprendizagem dos métodos de ensino como conteúdo de aprendizagem?
12. Como se expressa a Atividade/ação de ensino organizada pelo professor?
13. Como se expressa a Atividade/ação de estudo orientada pelo professor para os alunos?
14. Os métodos estimulam as aptidões gerais dos alunos para colocar e tratar problemas e a formação de princípios organizadores que permitam ligar os saberes adquiridos e lhes dar sentido?
15. Estimula a busca independente do conhecimento até chegar à essência e aplicação?

IV. Sobre os meios de ensino ou recursos:

15. Os meios adéquam-se às exigências do conteúdo e dos métodos da aula?
16. Utiliza corretamente o texto principal e outros meios de ensino (visuais, sonoros, digitais)?

V. Sobre a organização do espaço de aprendizagem:

17. Organiza a aula com o grupo total, em disposição frontal, em pequenos grupos?
18. Funciona corretamente a organização criada, facilitando a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes?

VI. Sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem:

19. Acompanha o desenvolvimento das Atividades/ações de aprendizagem por parte dos alunos?

Sobre o questionário:

Ao finalizar o período de observação das aulas, aplicar-se-á um questionário para 50% dos alunos da turma experimental. O mesmo é um intercâmbio com um pequeno grupo de estudantes, selecionados aleatoriamente, para que neles estejam representados alunos com melhor desempenho, alunos com desempenho médio e alunos de baixo desempenho. Esse intercâmbio do pesquisador com os estudantes se realizará fora do horário normal da sala de aula, mas, mesmo nesse local, com o propósito de indagar sobre o processo de formação dos conceitos e das ações intelectuais durante o processo de ensino-aprendizagem e em que medida são capazes ou não de utilizarem o conhecimento adquirido na solução de pequenos problemas, assim como sua aplicação em novas situações dadas.

## ANEXO V - EU E O SABIÁ

Ai quem me dera Sábia  
Também ter asas pra voar  
E ver do alto a natureza  
Perceber toda beleza  
A razão do teu cantar

Ai quem me dera Sabiá  
Ter teu canto e arrancar esta tristeza do meu peito  
De um amor que não tem jeito  
Me dê asas pra voar

Pra longe eu voaria  
Buscando um novo amor  
Mais alto eu iria  
Pra esquecer a dor  
Mais forte eu cantaria  
Essa canção de amor  
Ao som da melodia  
Que o sabiá cantou

Ai quem me dera Sabiá  
Ter teu canto e arrancar esta tristeza do meu peito  
De o um amor que não tem jeito  
Me dê asas pra voar

Chitãozinho e Xororó

## ANEXO VI - EU JURO QUE VI

EU VI UMA ARARA VERMELHA  
COM PITANGAS NAS ORELHAS.

EU VI UMA COBRA JARARACA  
ENGOLINDO INTEIRA UMA JACA.

EU VI UMA ONÇA PINTADA  
SE COÇANDO COM A ESPINGARDA.

EU VI O SENHOR JUVENAL  
COMENDO AÇÚCAR COM SAL.

EU VI UM DROMEDÁRIO  
FAZENDO TRICÔ NO ARMÁRIO.

EU VI NO MAR A BALEIA  
DANÇANDO COM A LUA CHEIA.

EU VI UMA CABRA “BRABA”  
DIZENDO ABRACADABRA.

**Sérgio Capparelli**

## ANEXO VII - POEMA – 4º ANO

Poema - 4º ano

Eu vi uma aranha amarela  
Pulando da janela

Eu vi um cão pretão  
Comendo mamão com pimentão

Eu vi uma pomba branca  
Com saia de dança

Eu vi uma maçã vermelha  
Iluminando minha orelha

Eu vi um grande cão  
Comendo macarrão

Eu vi um macaco verde  
No meio da parede

Eu vi um cão marrom  
Brincando com um batom

Eu vi um carrinho de chocolate  
Brincando de bate-bate

Eu vi uma grande montanha  
Fazendo manha

Eu vi um macaco vermelho  
Penteando o cabelo.

Eu vi um grande cupim  
Dentro de mim...

## ANEXO VIII – O MACACO E O COELHO

Um macaco e um coelho fizeram a combinação de um matar as borboletas e outro matar as cobras. Logo depois o coelho dormiu. O macaco veio e puxou-lhe as orelhas.

– O que é isso? – gritou o coelho, acordando num pulo.

O macaco deu uma risada.

– Ah, ah! Pensei que fossem duas borboletas...

O coelho danou com a brincadeira e disse lá consigo: “Espere que te curo.”

Logo depois o macaco se sentou numa pedra para comer uma banana. O coelho veio por trás, com um pau e lept! – pregou-lhe uma grande paulada no rabo.

O macaco deu um berro, pulando para cima numa árvore, a gemer.

– Desculpe, amigo – disse lá embaixo o coelho – vi aquele rabo torcidinho em cima da pedra e pensei que fosse cobra.

Foi desde aí que o coelho, de medo do macaco vingar-se, passou a morar em buracos.

Monteiro Lobato

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Você gostou de participar nas aulas e atividades nas que aprendemos a trabalhar com diferentes tipos de textos?

( ) sim ( ) não

– Por quê?

Escreva o que você aprendeu sobre:

- a) o conceito de texto
- b) O que é um poema?
- c) Quais são as características essenciais do conto?
- d) Como reconhecer o bilhete como forma textual?

Se você está passeando de carro com o seu pai e na esquina avista uma placa assim: PARE

O que você acha que seu pai deve fazer? Por quê?

Esta placa de trânsito é um texto? Por quê?

## APÊNDICE II- QUESTIONÁRIO PROFESSORA

### Análise do ensino-aprendizagem do conteúdo

- 1- Você já tinha apresentado um conceito científico para iniciar um conteúdo? O que você achou dessa forma de ensino?
- 2- Você acha que fez alguma diferença para a aprendizagem dos alunos começar as aulas apresentando o conceito científico do conteúdo?
- 3- Você acompanhou as aulas e notou que eu sempre iniciava a aula explanando tudo o que aconteceria e no final da aula fazia o fechamento da aula. O que você achou disso?
- 4- O que você gostaria de dizer sobre o desenvolvimento das aulas sobre textos.

## APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Uberaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013.

Nome do aluno (sujeito da pesquisa): \_\_\_\_\_

Nome do responsável : \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do responsável: \_\_\_\_\_

Título do projeto:

Instituição onde será realizado:

Pesquisador Responsável:

Convidamos para participar do projeto “Sistema de métodos para a educação básica e superior: contribuições para uma didática desenvolvimental”, de responsabilidade de Orlando Fernández Aquino, desenvolvido na Universidade de Uberaba-UNIUBE.

Este projeto tem como objetivo a elaboração um sistema de métodos para a educação básica e superior que contribua para elevar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nesses níveis de ensino.

Este projeto se justifica a partir dos resultados das pesquisas nas áreas de didática e formação de professores, assim como pelos resultados da avaliação da qualidade da educação no Brasil, e pode trazer como benefícios um sistema de métodos de ensino que permita elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica e superior.

Se permitir a participação de seu(sua) filho(a) nesse projeto, ele integrará um grupo de um experimento formativo, se beneficiando de novos métodos de ensino e aprendizagem que lhe permitirão aprender de maneira mais eficiente, assim como desenvolver as capacidades intelectuais com maior facilidade e brevidade. A participação no projeto não causará desconfortos, nem haverá riscos morais, nem físicos que possam afetá-lo. Os seus dados serão

mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc) jamais aparecerá.

Pela participação no estudo, não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. O aluno pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não permitir a participação de seu (sua) filho (a), nenhuma penalidade será imposta, nem sua participação nas aulas será alterada ou prejudicada.

O aluno receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

---

Assinatura do responsável

---

Orlando Fernández Aquino

CPF: 017.485.716-05.

## Última página

Mais uma vez o tempo me assusta.

Passa afobado pelo meu dia,  
atropela minha hora,  
despreza minha agenda.

Corre prepotente,  
a disputar lugar com a ventania.  
O tempo envelhece, não se emenda.

Deveria haver algum decreto  
que obrigasse o tempo a desacelerar  
e a respeitar meu projeto.

Só assim, eu daria conta  
dos livros que vão se empilhando,  
das melodias que estão me aguardando,  
das saudades que venho sentindo,  
das verdades que ando mentindo,  
das promessas que venho esquecendo,  
dos impulsos que sigo contendo,  
dos prazeres que chegam partindo,  
dos receios que partem voltando.

Agora, que redijo a página final,  
percebo o tanto de caminho percorrido  
ao impulso da hora que vai me acelerando.  
Apesar do tempo, e sua pressa desleal,  
agradeço a Deus por ter vivido,  
amanhecer e continuar teimando ...

Flora Figueiredo  
Do Livro “Chão de Vento”