



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA APARECIDA GONTIJO

**TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A RECOMPOSIÇÃO DA
APRENDIZAGEM PÓS-PANDEMIA: O PROJETO REVISA GOIÁS NA
PERSPECTIVA DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

GOIÂNIA
2024

MARIA APARECIDA GONTIJO

**TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A RECOMPOSIÇÃO DA
APRENDIZAGEM PÓS-PANDEMIA: O PROJETO REVISA GOIÁS NA
PERSPECTIVA DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* mestrado em educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para fins de obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

Orientador: Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz

GOIÂNIA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
SIBI PUC GOIÁS

Catalogação na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

G641t Gontijo, Maria Aparecida

Teoria da atividade de estudo e a recomposição da aprendizagem pós-pandemia : o projeto Revisa Goiás na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental / Maria Aparecida Gontijo.-- 2024.

134 f. : il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Duelci Aparecido de Freitas Vaz.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.

Inclui referências: f. 117-122.

1. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 2. Educação e Estado. I. Vaz, Duelci Aparecido de Freitas. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 16/08/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.015.3(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pontifical Catholic University of Goiás
Av. Universitária, 1049, Setor Universitário
Cidade Postal 86 - CEP 74.605-010
Goiânia - Goiás - Brasil

autentique

Autenticação eletrônica 2/2
Data e horário em GMT: 2024-08-16 11:34
[Uma assinatura em 21 ago 2024 às 11:34
Identificador: b7cf2018f433ba03544694c01c50932e5a07b71cbb5a23b]

ATA Nº 489/2024 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

Página de assinaturas

No dia 16 de agosto de 2024, às 08:30, foi realizada nas dependências da área VI da PUC Goiás, a sessão pública de Defesa de Dissertação de MARIA APARECIDA GONTIJO, discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado "TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM PÓS-PANDEMIA: O PROJETO REVISAR GOIÁS NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO ENSINO DESBENVOLVIMENTAL". A Banca Examinadora foi composta por: Prof. Dr. Duclécio Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás (Presidente); Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás; Prof. Dr. Cristiano Rodrigues dos Santos / SME Ap. Goiânia; Prof. Dr. Mado Júnior Miranda / PUC Goiás (Suplente) e Prof. Dr. Adelmo Cláudio Pimenta / IFG (Suplente). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu 30 minutos ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela manutenção do título original do trabalho apresentado. Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida coletivamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 16 de agosto de 2024

Assinatura Ata, Banca Examinadora

Prof. Dr. Duclécio Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás (Presidente); Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás e Prof. Dr. Cristiano Rodrigues dos Santos / SME Ap. Goiânia.

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Cristiano Santos
898.100.151-00
Signatário

Duclécio Vaz
530.656.381-34
Signatário

Assinado eletronicamente

Cláudia Cavalcante
517.308.391-34
Signatário

HISTÓRICO

- 19 ago 2024 10:05:04 Cláudia Valente Cavalcante criou este documento. (E-mail: pos.edu@pucgoias.edu.br)
- 19 ago 2024 19:42:19 Duclécio Aparecido de Freitas Vaz (E-mail: duclécio.vaz@gmail.com, CPF: 530.656.381-34) visualizou este documento por meio do IP 189.63.33.8 localizado em Goiânia - Goiás - Brasil
- 19 ago 2024 19:42:25 Duclécio Aparecido de Freitas Vaz (E-mail: duclécio.vaz@gmail.com, CPF: 530.656.381-34) assinou este documento por meio do IP 189.63.33.8 localizado em Goiânia - Goiás - Brasil
- 21 ago 2024 11:34:05 Cláudia Valente Cavalcante (E-mail: clava@pucgoias.edu.br, CPF: 517.308.391-34) visualizou este documento por meio do IP 200.18.170.171 localizado em Goiânia - Goiás - Brasil
- 21 ago 2024 11:34:12 Cláudia Valente Cavalcante (E-mail: clava@pucgoias.edu.br, CPF: 517.308.391-34) assinou este documento por meio do IP 200.18.170.171 localizado em Goiânia - Goiás - Brasil
- 19 ago 2024 10:06:45 Cristiano Rodrigues dos Santos (E-mail: cristiano32@matematica@gmail.com, CPF: 898.100.151-00) visualizou este documento por meio do IP 187.68.166.102 localizado em Goiânia - Goiás - Brasil
- 19 ago 2024 10:07:03 Cristiano Rodrigues dos Santos (E-mail: cristiano32@matematica@gmail.com, CPF: 898.100.151-00) assinou este documento por meio do IP 187.68.166.102 localizado em Goiânia - Goiás - Brasil



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Virgem Maria por me acompanharem nesse universo “amável” e por terem me conduzido na trajetória do mestrado, nutrindo-me de inspiração e fortalecendo a todo momento o meu desejo de continuar a pesquisa.

Agradeço ao meu marido, Lorenzo Lago, pelo companheirismo, também por me motivar a encarar desafios e, principalmente, por me fazer acreditar no meu potencial. Isso tem sido decisivo tanto para minha vida pessoal quanto profissional.

Enfim, não poderia deixar de agradecer ao meu orientador, professor Dr. Duelci Vaz, por ter respeitado a minha forma de conduzir o processo de pesquisa. A paciência com que me orientou nos momentos de incerteza em relação à escolha do objeto de estudo me trouxe tranquilidade e, com certeza, contribuiu para o meu desempenho. Assim, estou tendo a oportunidade de finalizar essa jornada de uma maneira prazerosa.

O sentimento que me apraz, neste momento, é de muita gratidão.

“Jamais, aqui, hão de me ensinar o nunca. E eu queria voltar a um terno recanto perdido, universo: amável. Se sorri, era o mundo todo coincidindo com a minha atualidade.”

(Guimarães Rosa)

RESUMO

A dissertação intitulada "Teoria da Atividade de Estudo e a Recomposição da Aprendizagem Pós-Pandemia: O Projeto Revisa Goiás na Perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental", vinculada à linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, tem como objetivo principal identificar possíveis contribuições da teoria do Ensino Desenvolvimental para as estratégias de recomposição da aprendizagem pós-pandemia, implementadas pelo projeto Revisa Goiás, no componente de Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano. O referido projeto, lançado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás em 2023, utiliza material elaborado para as séries finais de cada segmento da educação básica. A pesquisa busca conhecer e analisar criticamente esse projeto, tendo como referência a teoria do Ensino Desenvolvimental, com especial enfoque na proposta da atividade de estudo. Com base na análise dos resultados consolidados do desempenho dos estudantes nas atividades do Revisa Goiás, questionamos se as dificuldades dos estudantes na interpretação das questões propostas pelo projeto decorrem de alguma defasagem de competências e habilidades básicas de Língua Portuguesa ou da configuração dos instrumentos oferecidos pelo projeto. Adotamos uma abordagem qualitativa, desenvolvida em três etapas: i. estudo das teorias de Aprendizagem Desenvolvimental, Atividade de Estudo e Ensino Desenvolvimental; ii. revisão bibliográfica baseada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para verificar pesquisas recentes sobre os impactos da pandemia na aprendizagem; e iii. análise de conteúdo das atividades propostas pelo Revisa Goiás à luz das teorias mencionadas. Os resultados apontaram que a suspensão das atividades escolares presenciais durante a pandemia de Covid-19 não causou apenas defasagem na apropriação dos conhecimentos específicos de Língua Portuguesa, mas também reduziu significativamente a interação social e as atividades práticas essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. A implementação do projeto resultou em avanços na aprendizagem em questões básicas de Língua Portuguesa. Persistem, todavia, dificuldades na interpretação e análise linguística. Nesse cenário, a teoria do Ensino Desenvolvimental e a decorrente atividade de estudo poderiam fornecer recursos relevantes para o desenvolvimento de processos que capacitem os alunos na construção de modos generalizados de ação e no desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Concluímos que as propostas do Revisa Goiás poderiam ser utilizadas na perspectiva da atividade de estudo, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico-verbal dos estudantes. No entanto, apesar do potencial criativo do material pedagógico, ainda prevalece uma orientação para o treinamento direcionado a testes estandardizados. No contexto analisado, a eficácia da implementação dos processos de ensino-aprendizagem é prejudicada por questões estruturais, como turmas numerosas e desigualdade no acesso a recursos pedagógicos. A teoria do Ensino Desenvolvimental propõe que o ensino seja adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, promovendo a interação social e a colaboração, mas as condições atuais nas escolas dificultam a aplicação dessas práticas de maneira efetiva. Entendemos que este estudo seja relevante por reconhecer as estratégias mediante as quais a Teoria do Ensino Desenvolvimental pode contribuir para o desenvolvimento do projeto Revisa Goiás, especialmente em Língua Portuguesa, nas turmas de 9º ano.

Palavras-chave: Pandemia de Covid-19. Revisa Goiás. Ensino Desenvolvimental.

ABSTRACT

The dissertation titled "Study Activity Theory and the Recomposition of Post-Pandemic Learning: The Revisa Goiás Project from the Perspective of Developmental Teaching Theory" aims to identify possible contributions of Developmental Teaching Theory to the post-pandemic learning recomposition strategies implemented by the Revisa Goiás project for 9th-grade Portuguese Language classes. The Revisa Goiás project was launched by the Goiás State Department of Education in 2023, and the materials developed by the project are used in the final grades of each segment of basic education. The research seeks to critically examine and analyse the project with reference to Developmental Teaching Theory, particularly the proposal of the study activity. By analysing the consolidated results of student performance in the activities of Revisa Goiás, the study questioned whether the students' difficulties in interpreting the questions proposed by the project stem from a deficit in basic Portuguese Language skills and competencies or from the configuration of the instruments provided by the project. A qualitative approach was adopted, developed in three stages: studying the theories of Developmental Learning, Study Activity, and Developmental Teaching; conducting a literature review based on the CAPES Catalogue of Theses and Dissertations to verify recent research on the pandemic's impacts on learning; and content analysis of the activities proposed by Revisa Goiás considering the mentioned theories. The results indicate that the suspension of in-person school activities during the pandemic not only caused a lag in the acquisition of specific Portuguese Language knowledge, but also significantly reduced social interaction and practical activities essential for children's cognitive development. The implementation of the Revisa Goiás project resulted in advances in learning basic Portuguese Language issues. However, difficulties in linguistic interpretation and analysis persist. In this scenario, Developmental Teaching Theory and the resultant study activity could provide relevant resources for developing processes that enable students to construct generalized modes of action and develop higher mental functions. It is concluded that the proposals of Revisa could be used from the perspective of the study activity, promoting the development of students' logical-verbal thinking. Nonetheless, despite the creative potential of Revisa Goiás's pedagogical material, there is still a tendency toward training focused on standardized tests. In the analysed context, the effectiveness of implementing teaching-learning processes is hindered by structural deficits, such as large class sizes and unequal access to pedagogical resources. Developmental Teaching Theory proposes that teaching be adapted to students' needs and interests, promoting social interaction and collaboration, but current conditions in schools make it challenging to apply these practices effectively. This study is relevant for recognizing the strategies that Developmental Teaching Theory can contribute to the development of the Revisa Goiás project, especially in Portuguese Language for 9th-grade classes.

Keywords: Covid-19 pandemic. Revisa Goiás. Developmental Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de resultados - 2019 e 2021	63
Figura 2 – Gráfico de dispersão (IEAD 2021 contra Queda Líquida)	70
Figura 3 – O IEAD nos Estados da Federação e no DF em 2020 e em 2021.....	71
Figura 4 – Questão exemplo.....	75
Figura 5 – Países em evidência: Intervenção Curricular na pandemia.....	77
Figura 6 – Categorias do domínio cognitivo	82
Figura 7 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (janeiro).....	83
Figura 8 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (fevereiro)	85
Figura 9 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (março).....	86
Figura 10 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (maio).....	87
Figura 11 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (junho).....	89
Figura 12 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (agosto)	89
Figura 13 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (setembro)	91
Figura 14 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (outubro)	92
Figura 15 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (novembro)	94
Figura 16 – 1º Simulado Revisa Goiás	100
Figura 17 – 2º Simulado do Revisa Goiás	101
Figura 18 – Comparação entre descritores dos simulados	102
Figura 19 – Simulado, avaliação diagnóstica e formativa.....	103
Figura 20 – Infográfico: panorama mundial da situação da água.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	- Associação Americana de Psicologia
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
D	- Descritores
DCGO	- Documento Curricular de Goiás
DCGOEM	- Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio
ECW	- <i>Educacion Cannot Wait</i>
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
GPS	- Sistema de Posicionamento Global
IEAD	- Índice de Ensino a Distância
INSPER	- Instituto de Ensino e Pesquisa
LP	- Língua Portuguesa
MEC	- Ministério da Educação
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PRA	- Plano de Recomposição das Aprendizagens
Saeb	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saego	- Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
Seduc-GO	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SME	- Secretaria Municipal de Educação e Esporte
SMS	- Secretaria Municipal de Saúde
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – UM ESTUDO ACERCA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL, DA ATIVIDADE DE ESTUDO E DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	19
1.1 A GÊNESE DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL	20
1.2 A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA	28
1.3 A ATIVIDADE DE ESTUDO NA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL: UMA JORNADA HISTÓRICA E CONCEITUAL	29
1.4 A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	33
1.5 ATIVIDADE DE ESTUDO NA TEORIA DE DAVIDOV	36
1.6 ATIVIDADE DE ESTUDO NA PERSPECTIVA DE REPKIN	41
1.6.1 A organização da aprendizagem desenvolvimental no nível médio: desafios e perspectivas	52
1.6.2 A atividade de estudo e a adolescência sob a ótica da Teoria da Atividade de Estudo.....	54
1.6.3 Contribuições de Repkin para a aprendizagem desenvolvimental da língua materna	55
1.7 ASPECTOS IMPORTANTES: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS TRÊS TEORIAS	58
CAPÍTULO 2 – A DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM PÓS-PANDEMIA NAS TURMAS DE 9º ANO	61
2.1 LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS ANALISADOS.....	62
2.2 DISCURSO DETALHADO: PONTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES EM RELAÇÃO AOS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO	65
2.3 A PANDEMIA: IMPACTOS E DESAFIOS EM RELAÇÃO À ESCOLA PÚBLICA	67
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS CONCEITUAIS DO REVISIA GOIÁS.....	74
3.1 RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR: MUDANÇAS EMERGENCIAIS	76
3.2 APLICABILIDADE DO DOMÍNIO COGNITIVO DE BLOOM NO REVISIA GOIÁS	80
3.3 ATIVIDADES: UM VIÉS PARA A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM	83
3.4 DESCRITORES/HABILIDADES DO REVISIA GOIÁS: UMA SÍNTESE ANALÍTICA	96
3.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO REVISIA GOIÁS EM 2023	99
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS - DESAFIOS DA PRÁTICA	

PEDAGÓGICA: O REVISAR GOIÁS NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	106
4.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA O PROJETO REVISAR GOIÁS.....	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	123
APÊNDICE 1.....	123
APÊNDICE 2.....	126
APÊNDICE 3.....	129
APÊNDICE 4.....	131

INTRODUÇÃO

Desenvolver um estudo sobre um determinado objeto é como percorrer um caminho onde o sinal do Sistema de Posicionamento Global (GPS) nem sempre é confiável. Por mais que a tecnologia facilite o acesso à informação, no contexto de uma pesquisa, o GPS muitas vezes não é suficiente para orientar o pesquisador com relação às subjetividades de suas dúvidas, que ele próprio pode desconhecer. No entanto, acreditamos que a dúvida é a bússola que impulsiona o pesquisador a investigar, com o objetivo de conhecer e compreender teorias inicialmente desconhecidas, construindo conceitos e transformando conhecimentos empíricos em teóricos, trilhando caminhos já percorridos por outros.

Bakhtin (2020) argumenta que a verdadeira noção central da pesquisa estética não deve ser o material, mas a arquitetônica, ou a construção, ou a estrutura da obra, entendida como um ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo. Embora Bakhtin estivesse se referindo à arte e às construções poéticas, essas ideias também se aplicam ao ato de pesquisar.

Minha trajetória como pesquisadora começou de forma não estruturada, logo no início da minha carreira docente. Iniciei minha atuação no magistério, em 1985, trabalhando na alfabetização, quando possuía apenas um curso profissionalizante. Atualmente, continuo atuando na educação básica, como professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual desde 1999 e na rede municipal de Senador Canedo desde o início de 2023.

De início, o exercício de professora me empolgou, certamente por causa dos resultados visíveis e satisfatórios já no primeiro ano. Acredito que o processo de alfabetização gratifica o docente em um prazo curto. As crianças iniciam o ano sem saber ler, e, no fim do ano, a maioria delas já consegue ler. É muito prazeroso ouvir a leitura das crianças que antes não liam; é como descortinar a janela de um quarto escuro no raiar do sol. No entanto, a minoria que não conseguia ler despertou em mim um incômodo e um desconforto, pois eu desejava que todas elas aprendessem a ler. Esses sentimentos me motivaram a buscar estratégias para que a ação de alfabetizar fosse mais eficiente. Esse incômodo me acompanha até hoje e motiva minha constante busca por estratégias mais eficazes, a fim de compreender o fenômeno da aprendizagem a partir das experiências realizadas em sala de aula.

A pesquisa, por meio de um processo dialógico entre pesquisador, autores e contextos, conduz à construção de um objeto de estudo. Nesse dialogismo, o pesquisador desenvolve ideias, perspectivas e realidades distintas, visando compreender o objeto de pesquisa em sua complexa multiplicidade.

Neste contexto, nossa tarefa é revelar a práxis do objeto de estudo: "Revisa Goiás na

perspectiva da teoria do Ensino Desenvolvimental", focando na análise das atividades de Língua Portuguesa do 9º ano, área de especialização da pesquisadora mestranda. A análise de conteúdo das atividades propostas no projeto Revisa Goiás, sob essa perspectiva, enfoca a atividade de estudo. O pesquisador deve examinar o objeto de estudo como um ponto de inter-relações entre conteúdo e contextos, entendendo que os problemas apresentados em uma atividade de estudo emergem de uma necessidade observada pelo professor que medeia o processo de ensino-aprendizagem.

O Revisa Goiás consiste em um projeto desenvolvido por uma equipe de professores em colaboração com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO). O principal objetivo desse projeto é recompor a aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual, prejudicada significativamente pela pandemia de Covid-19. Esta impactou todos os aspectos da vida humana, resultando em deficiências educacionais que o Revisa Goiás busca mitigar.

Por ser um projeto voltado para emergências relacionadas com a aprendizagem, a principal preocupação da equipe foi a elaboração das atividades para recuperar o conteúdo e recompor a aprendizagem dos discentes. Em vista disso, a fundamentação teórica, que seria o alicerce do Revisa Goiás, não foi organizada de maneira sistemática. Por um lado, isso se tornou uma dificuldade para o andamento da pesquisa. Por outro, a necessidade de organizar todo o arcabouço teórico nos motivou a explorar não apenas o material fornecido pela equipe da Seduc-GO, mas também outras literaturas, que, embora citadas nas apresentações dos cadernos do Revisa Goiás, não foram detalhadamente esclarecidas.

Na visão de Vigotski (2003), o desenvolvimento humano muda sua natureza ao longo do tempo, passando de ser puramente biológico para tornar-se mais influenciado pelo contexto social e histórico. Ele destaca que o uso do pensamento verbal não é inato, e sim moldado por fatores históricos e culturais, possuindo características específicas que o distinguem do pensamento e da fala naturais. Reconhecendo esse caráter histórico do pensamento verbal, podemos aplicar a ele as mesmas considerações do materialismo histórico, relevantes para qualquer fenômeno na sociedade humana. Isso significa que, nesse contexto, o desenvolvimento do comportamento é determinado, principalmente, pelas leis gerais que governam a evolução histórica da sociedade humana.

Nesse sentido, o pesquisador que visa compreender as atividades que promovem o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes deve ter como objetivo entender as conexões essenciais entre as atividades externas e a evolução do desenvolvimento, considerando a formação de conceitos como um reflexo do crescimento social e cultural desses jovens. Esse crescimento influencia tanto o conteúdo quanto o processo de seu pensamento. Nessa

perspectiva, é importante lembrar que a adoção inovadora e substancial da linguagem e sua aplicação como ferramenta para a formação de conceitos são fatores psicológicos fundamentais por trás da mudança radical que ocorre no processo intelectual durante a transição para a adolescência.

O interesse que nos motivou a desenvolver a pesquisa sobre o Revisa Goiás, na perspectiva da teoria do Ensino Desenvolvimental, nasceu no contexto social e cultural da sala de aula. Ao retornar do regime remoto para as aulas presenciais, o clima em sala de aula era composto por um misto de alegria e ansiedade: alegria por estar de volta ao convívio escolar e ansiedade ao nos depararmos com dificuldades acumuladas ao longo do período fora da escola. Isso era perceptível tanto no comportamento dos discentes quanto no dos docentes. No início de 2023, quando o projeto Revisa Goiás foi apresentado nas escolas estaduais, alguns professores perceberam-no como uma estratégia impositiva da Seduc-GO, enquanto outros viram no material uma oportunidade de desenvolver um trabalho pedagógico voltado tanto para a recomposição de conteúdos que ficaram em defasagem, em razão da pandemia de Covid-19, quanto para a introdução de novos conteúdos.

Assim, a pesquisa guiou-se tendo como objetivo geral identificar possíveis contribuições da teoria do Ensino Desenvolvimental para as estratégias de recomposição da aprendizagem pós-pandemia implementadas pelo projeto Revisa Goiás. Elencamos como objetivos específicos: conhecer e analisar o projeto Revisa Goiás; utilizar a atividade de estudo, a partir da perspectiva da teoria do Ensino Desenvolvimental, para compreender as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes na implementação do Revisa Goiás.

Adotamos uma abordagem qualitativa e pesquisa documental para compreender os impactos do Projeto Revisa Goiás na recomposição da aprendizagem pós-pandemia, analisando dissertações, teses e documentos, entre 2020 e 2023, à luz da teoria do Ensino Desenvolvimental. Para tanto, o estudo foi desenvolvido em três etapas:

1. Estudo das teorias de Aprendizagem Desenvolvimental, Atividade de Estudo e Ensino Desenvolvimental: essas abordagens fundamentam nossas análises sobre o objeto de estudo, proporcionando uma base teórica sólida para a investigação.
2. Revisão bibliográfica: com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificamos pesquisas recentes sobre os impactos da pandemia na aprendizagem. Esse levantamento nos ajudou a compreender o contexto e as motivações para a criação do projeto de recomposição de conteúdo proposto pelo Revisa Goiás, além de avaliar a relevância do nosso estudo no contexto da pandemia.

3. Análise de conteúdo das atividades propostas pelo Revisa Goiás: realizamos uma análise à luz da perspectiva teórica da Aprendizagem Desenvolvimental, da Atividade de Estudo e do Ensino Desenvolvimental.

A proposta do Revisa Goiás possui, aparentemente, a intenção e o caráter de facilitar tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem discente. No entanto, a partir de minhas observações em sala de aula como professora de Língua Portuguesa, identifiquei dificuldades atípicas dos estudantes na interpretação das questões propostas pelas atividades do projeto. Essa percepção suscitou a seguinte pergunta: as dificuldades surgem por que os estudantes não adquiriram as competências e habilidades básicas de Língua Portuguesa ou por que o instrumento utilizado não é adequado?

Para tentar resolver essa incógnita, buscamos referências teóricas que permitissem problematizar tanto o contexto da retomada das atividades escolares pós-pandemia quanto a estratégia adotada pela Seduc-GO na recomposição da aprendizagem. Ao analisarmos o cerne da questão, percebemos a importância decisiva da relação que o professor estabelece com o aluno no momento da elaboração e execução de uma tarefa. Essa relação sofreu um forte estresse durante a pandemia devido ao distanciamento social. Paradoxalmente, a estratégia de elaboração centralizada e padronizada do Revisa Goiás manteve algumas características do cenário pandêmico, especialmente a distância entre os elaboradores das atividades e seus destinatários.

Apesar das intenções declaradas pela Seduc-GO, ao receber atividades prontas, a relação dialética e a perspectiva dialógica entre docente e discente foram comprometidas. Por outro lado, a proximidade dialógica é essencial na teoria do Ensino Desenvolvimental, desenvolvida por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin na metade do século XX, seguindo as pesquisas e o modelo elaborado por Vigotski. Essa perspectiva nos levou a formular dois questionamentos centrais: seria possível utilizar a atividade de estudo, à luz da teoria do Ensino Desenvolvimental, para compreender as dificuldades experimentadas por professores e estudantes na implementação do Revisa Goiás? Além disso, é possível identificar contribuições que o Ensino Desenvolvimental, por meio da atividade de estudo, poderia oferecer ao projeto Revisa Goiás?

Essas questões definem os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, buscamos, primeiramente, reconhecer e aplicar os aspectos da teoria da Atividade de Estudo para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos na resposta às atividades de Língua Portuguesa propostas pelo Projeto Revisa Goiás. Assim, ao longo de nossas análises do

conteúdo das atividades apresentadas, orientamo-nos pelas diretrizes da teoria do Ensino Desenvolvimental formuladas por Davidov e Repkin.

No primeiro capítulo, exploramos as contribuições teóricas e metodológicas das teorias de Aprendizagem e Ensino Desenvolvimental, com foco no sistema Elkonin-Davidov-Repkin e na influência de Vigotski. Iniciamos nosso estudo com a teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, abordando suas origens, seus conceitos-chave e os principais autores envolvidos. Destacamos Davidov, um dos coautores da teoria, que definiu a aprendizagem desenvolvimental e suas características, e Repkin, que realizou análises importantes sobre a atividade de estudo, o processo de transição entre diferentes níveis escolares e os desafios da alfabetização. Repkin também contribuiu com interpretações sobre os modos generalizados de ação, defendendo que o foco da aprendizagem desenvolvimental deve ser o desenvolvimento do sujeito como fonte da atividade de estudo.

Além disso, apresentamos a importância da atividade de estudo e do desenvolvimento do sujeito como componentes centrais não apenas dessa teoria, mas também da teoria do Ensino Desenvolvimental. É por meio da atividade de estudo que o aluno se apropria do conhecimento e constrói seu próprio saber. Durante o processo da atividade de estudo, o discente desenvolve ações essenciais para a compreensão da realidade e da experiência humana, incluindo aspectos motivacionais, escolhas e vontade.

A partir deste estudo, buscamos iluminar os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos educativos, considerando a interação entre atividade, aprendizagem e desenvolvimento mental. O trabalho de Vigotski, que revolucionou o entendimento dos processos psicológicos humanos, enfatiza a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), da cultura e da linguagem na formação das funções psicológicas superiores, além de destacar a interação social como essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Sob essa perspectiva, o conceito de atividade é abordado conforme a compreensão de diversos teóricos e sua aplicação na pedagogia, oferecendo uma visão detalhada do impacto das teorias da Aprendizagem, da Atividade de Estudo e do Ensino Desenvolvimental na prática educacional contemporânea. A análise visa destacar como essas abordagens teóricas fornecem *insights* valiosos para aprimorar práticas pedagógicas, ressaltando a centralidade da interação e da mediação cultural na aprendizagem. Além disso, discutimos como a teoria da Atividade de Estudo e a teoria do Ensino Desenvolvimental emergiram de um contexto teórico comum, evidenciando a complexidade e a riqueza de suas aplicações práticas no desenvolvimento de métodos educacionais que promovem não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o

desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

No segundo capítulo, dedicamo-nos a explorar a defasagem de aprendizagem observada nas turmas de 9º ano no contexto pós-pandemia, como uma consequência direta das interrupções educacionais causadas pela Covid-19. Com a pandemia alterando drasticamente o cenário educacional, emergiu a necessidade de compreender seus efeitos prolongados sobre a aprendizagem dos estudantes.

Iniciamos a análise com uma revisão das teses e dissertações disponíveis na CAPES, entre 2020 e 2023 com o objetivo de identificar estudos anteriores que abordassem os impactos comparativos da pandemia na educação, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse exame preliminar nos permitiu situar nossa investigação no contexto do conhecimento acadêmico existente, estabelecendo sua originalidade e relevância. A pesquisa revelou que a pandemia da Covid-19 teve um impacto significativo na educação, gerando diversos desafios para alunos, professores e famílias. Dentre os principais desafios identificados estão:

- retrocessos na aprendizagem dos alunos em diversas áreas do conhecimento;
- ampliação das desigualdades existentes, afetando de forma mais acentuada os alunos oriundos de contextos socioeconômicos mais desfavorecido; e
- falta de adaptação pedagógica de alguns professores, uma vez que nem todos estavam preparados para o ensino remoto, o que dificultou a continuidade do processo educativo.

Ressaltamos que este estudo é motivado pela implementação do projeto Revisa Goiás, desenvolvido especificamente para enfrentar as lacunas educacionais surgidas durante e após o período pandêmico. Buscamos mapear a extensão dos desafios enfrentados e as respostas institucionais a essas adversidades, com foco particular na recuperação da aprendizagem comprometida. Nesse contexto, propomos investigar o projeto à luz da teoria do Ensino Desenvolvimental, com o objetivo de otimizar as práticas pedagógicas e encontrar formas eficazes de recompor a aprendizagem dos alunos nesse novo cenário educacional.

Destarte, no terceiro capítulo, apresentamos nossa análise do "Revisa Goiás", destacando-o como uma iniciativa inovadora que surgiu da informalidade e da reflexão conjunta de um grupo de educadores sobre os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 na educação de Goiás. Lançado em 15 de novembro de 2022, o projeto tem como objetivo principal recompor a aprendizagem dos estudantes que foram significativamente impactados por quase dois anos de ensino remoto e híbrido. Com a colaboração de 15 professores e o apoio de toda a comunidade educativa das 999 unidades escolares do Estado de Goiás, o projeto foca no avanço

da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Esse esforço coletivo é sustentado por uma metodologia que envolve a elaboração de materiais didáticos, promovendo uma abordagem gradual e sistemática das atividades. Essa metodologia facilita a interação entre professores e alunos, respeitando o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A iniciativa também incorpora estratégias de avaliação e planejamento curricular baseadas em dados de desempenho anteriores, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), garantindo um alinhamento cuidadoso com as necessidades educacionais atuais e emergentes.

No quarto capítulo, dedicamo-nos à construção de uma discussão integradora sobre os desafios enfrentados na prática pedagógica em um contexto transformado pela pandemia de Covid-19, com um foco especial no Revisa Goiás à luz da teoria do Ensino Desenvolvimental. A pandemia não apenas trouxe desafios para a continuidade educacional, mas também exacerbou as desigualdades existentes, impactando profundamente tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento social dos alunos. Esse cenário complexo exigiu respostas pedagógicas que fossem além do simples ensino de conteúdo, visando também à recomposição do desenvolvimento cognitivo e social.

O estudo e a aplicação das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental, do Ensino Desenvolvimental e da Atividade de Estudo visam enriquecer o processo educacional, oferecendo abordagens que integram o aprendizado de conteúdos com a formação integral dos estudantes. Por meio de uma revisão da literatura e de uma análise crítica das práticas atuais, o quarto capítulo busca compreender como essas abordagens podem ser implementadas efetivamente para superar os desafios impostos pelo distanciamento social e pelas mudanças abruptas nos métodos de ensino.

Por fim, discutimos os materiais didáticos empregados pelo Revisa Goiás, avaliando como eles facilitam ou dificultam a interação e a mediação cultural essenciais no desenvolvimento cognitivo dos alunos, conforme proposto por Vigotski, Davidov e Repkin. Procuramos, dessa forma, esclarecer como práticas pedagógicas inovadoras e teoricamente fundamentadas podem transformar desafios em oportunidades para o desenvolvimento educacional pós-pandemia.

CAPÍTULO 1 – UM ESTUDO ACERCA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL, DA ATIVIDADE DE ESTUDO E DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Neste capítulo, aprofundaremos o entendimento sobre as teorias da Aprendizagem Desenvolvimental, da Atividade de Estudo e do Ensino Desenvolvimental, com o objetivo de identificar as contribuições que elas podem oferecer para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no contexto do projeto Revisa Goiás.

As investigações realizadas pelos integrantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, além de explorar a teoria e experimentação da aprendizagem no desenvolvimento, envolvem a análise dos princípios de Vigotski em relação a três temas fundamentais: atividade, aprendizagem e desenvolvimento mental humano. Ao longo das décadas de 1950 até o início deste século, os principais teóricos desse sistema produziram e divulgaram obras significativas sobre as proposições de Vigotski, abordando temas, com base na visão desse autor, sobre atividade, relação entre aprendizagem e desenvolvimento mental durante a idade escolar, conteúdo do aprendizado e formação de habilidades e processos mentais.

Embora Vigotski tenha concentrado seu interesse no estudo da origem dos processos psicológicos característicos dos seres humanos, ele, fundamentado nos princípios do método dialético, buscou compreender as transformações qualitativas do comportamento ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Como resultado, conseguiu integrar diversas áreas do conhecimento em uma abordagem unificada que reconhece a interação dos indivíduos com o contexto cultural em que estão inseridos (Rego, 1997). Compreender os escritos de Vigotski implica mergulhar nas descobertas de um pesquisador incansável e determinado, que dedicou sua vida a desafiar, transformar e expandir a compreensão e a reflexão sobre o desenvolvimento humano de sua época.

Por mais que Vigotski não tenha formulado um conceito específico de "aprendizagem do desenvolvimento" nem desenvolvido uma teoria explícita sobre isso, ele introduziu a ideia de que a aprendizagem desempenha um papel crucial no impulsionamento do desenvolvimento psíquico (Rego, 1997). De acordo com Rego (1997), Vigotski não tinha o objetivo de criar uma teoria específica do desenvolvimento infantil. No entanto, ele frequentemente utilizava a infância como um meio para explicar o comportamento humano, adotando uma abordagem mais ampla. Isso porque, a criança ocupa uma posição central na pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de ferramentas e da linguagem humana. Assim, o estudo da infância é essencial para compreender não apenas o desenvolvimento

infantil, mas também o desenvolvimento cultural e social de maneira mais ampla.

À luz disso, Vigotski enfatiza a importância de estudar o desenvolvimento humano em suas dimensões filogenética, histórico-social e ontogenética, investigando como esses processos se inter-relacionam e influenciam o desenvolvimento humano. Seu foco recai sobre os mecanismos psicológicos mais avançados, conhecidos como funções psicológicas superiores, que são características distintivas da espécie humana. Essas funções incluem habilidades como o controle consciente do comportamento, a atenção voluntária e consciente, a memória ativa e voluntária, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo e a capacidade de planejamento (Rego, 1997).

Para Vigotski (2003), essas funções não são inatas, mas desenvolvem-se por meio da interação com o ambiente social e cultural. Além de enfatizar o papel crucial da cultura e da linguagem na formação das funções psicológicas superiores, ele destaca como a mediação social influencia o desenvolvimento cognitivo. Sublinha também a importância de compreender o desenvolvimento humano em seu contexto social e cultural, ressaltando a complexidade e a interdependência dos processos mentais superiores. Essas premissas serviram como base teórica e metodológica para várias teorias, incluindo a teoria da Atividade e suas ramificações, como a Aprendizagem Desenvolvimental, a teoria da Atividade de Estudo e a teoria do Ensino Desenvolvimental.

Nesse sentido, é imperativo abordar essas teorias de forma integrada, considerando sua origem comum e os princípios subjacentes que as fundamentam. Uma vez que surgiram de um contexto compartilhado e se baseiam nos mesmos fundamentos, estão intrinsecamente interligadas. Portanto, é essencial adquirir uma compreensão abrangente dos conceitos que permeiam a concepção, evolução e aplicação dessas teorias. Somente assim poderemos discernir como incorporá-las de maneira eficaz em nossa prática pedagógica.

1.1 A GÊNESE DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL

A teoria da Aprendizagem Desenvolvimental surgiu na União Soviética entre as décadas de 1920 e 1990, influenciada pelo conceito de "atividade" da filosofia humanista alemã dos séculos XVIII e XIX, com destaque para Kant, Fichte, Schelling e Hegel. Enquanto Hegel abordava a "atividade" de uma perspectiva filosófica e lógica, Marx a via sob uma ótica materialista, considerando-a como a base de toda a vida. Diversos psicólogos russos, ucranianos e lituanos, influenciados por Marx, também interpretaram a "atividade" a partir de uma

perspectiva psicológica e pedagógica (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

A psicologia soviética, orientada pelo conceito-chave de "atividade", e, conseqüentemente, a teoria da Aprendizagem Desenvolvimental ganharam proeminência na União Soviética, sendo esse avanço também resultado das contribuições de fisiologistas, filósofos e pedagogos locais. Naquela época, Vigotski liderou um grupo de pesquisadores em Moscou, cujas ideias foram fundamentais para a consolidação da principal escola da psicologia soviética.

Apesar de Vigotski ter se aproximado da ideia de "atividade", ele não a desenvolveu plenamente do ponto de vista psicológico, utilizando-a principalmente de maneira filosófica. Acredita-se que o psicólogo se inspirou em como a atividade nos leva a relacionar com o mundo e com os outros. Outros psicólogos, como S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, também contribuíram significativamente para o desenvolvimento da psicologia soviética. Rubinstein definiu a atividade como a interação entre o sujeito e o mundo circundante, enquanto Leontiev enfatizou que é por meio dela que os seres humanos se desenvolvem, transformando tanto os objetos quanto a si mesmos, em uma relação de constituição mútua.

Esses estudiosos também exploraram aspectos relacionados com a implementação de uma educação específica voltada para maximizar o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Todos discutiram o papel e a importância da aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo humano. Na concepção de Vigotski (2010), por exemplo, a aprendizagem eficaz ocorre apenas quando precede o processo de desenvolvimento. Reconhecendo a importância dessa abordagem, Davidov (1998), um dos principais teóricos da aprendizagem desenvolvimental, afirmou que, sem uma compreensão dos significados filosóficos e psicológicos da atividade, é inviável compreender a natureza da atividade de estudo.

A atividade, no primeiro sentido, é vista de maneira abrangente como um conceito fundamental para compreender a natureza da realidade e a experiência humana. Ela se preocupa com os elementos motivacionais que impulsionam nossas ações, examina o papel da escolha e da vontade na atividade humana e explora como a atividade nos capacita a interagir com o mundo e com os outros. No segundo sentido, aborda algumas questões, por exemplo: como os processos cognitivos, emocionais e motivacionais influenciam a atividade humana? Como a atividade se desenvolve ao longo da vida e como ela é afetada por fatores biológicos, sociais e culturais? Além disso, busca desenvolver métodos para avaliar, diagnosticar e intervir em problemas relacionados com a atividade humana, como distúrbios de atenção, hiperatividade e dificuldades de aprendizagem.

Portanto, a filosofia e a psicologia oferecem abordagens complementares para o estudo

da atividade, demonstrando que podem se beneficiar mutuamente. Além disso, compreender a atividade de estudo a partir desses dois aspectos – filosófico e psicológico – é fundamental para a compreensão da aprendizagem desenvolvimental em sua totalidade.

Com base nesses fundamentos teóricos, na segunda metade da década de 1950, os princípios da teoria da Aprendizagem Desenvolvimental começaram a ser estabelecidos, fruto do trabalho consistente realizado por diversos sistemas psicológicos e didáticos alternativos. Dentre esses sistemas, destacam-se o sistema Zankoviano, o sistema Galperin-Talízina, o sistema de Sh. A. Amonashvili e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes; Longarezi, 2019; Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

O sistema Zankoviano foca em métodos específicos para a aprendizagem de conteúdos escolares (Puentes; Aquino, 2019; Puentes; Longarezi, 2019), enquanto o sistema Galperin-Talízina busca desenvolver uma teoria e um método geral de formação por etapas, além de promover o desenvolvimento das operações mentais e dos conceitos (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021). Por outro lado, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin concentra-se no desenvolvimento do pensamento teórico por meio de conceitos científicos e modos generalizados de ação, a partir dos quais derivam métodos de aprendizagem e formas de organização didática do processo (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Repkin, um dos principais representantes da última variante da teoria, desempenhou um papel crucial na elaboração da teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, contribuindo em cinco áreas-chave, quais sejam: conceito, função, objetivo, conteúdo e a atividade de estudo como componente central da aprendizagem que promove o desenvolvimento. Juntamente com Elkonin e Davidov, ele é considerado um dos coautores da teoria e pioneiro em diversas contribuições teóricas. Dentre suas contribuições, destaca-se a definição do termo "aprendizagem desenvolvimental", que se refere à aprendizagem cujos conteúdos, métodos e formas de organização são diretamente alinhados às leis do desenvolvimento.

A evolução e o refinamento das ideias relacionadas com aprendizagem desenvolvimental seguiram um percurso que começou com o conceito e culminou na criação do termo correspondente. Inicialmente, o foco foi articulado na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo posteriormente formalizado como "aprendizagem desenvolvimental". O primeiro registro conhecido dessa expressão foi encontrado na obra homônima publicada por Yakimanskaia, em 1979, embora sua origem seja atribuída a Davidov. De acordo com Davidov (1988), a construção da teoria da Aprendizagem Desenvolvimental resultou, principalmente, do trabalho realizado pelos membros dos sistemas didáticos Zankoviano e Elkonin-Davidov-Repkin.

Em 1996, Davidov concentrou-se na análise da teoria da Aprendizagem Desenvolvimental sob a perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Ele fez uma série de afirmações importantes sobre a teoria. Primeiramente, destacou que ela se baseia nos princípios fundamentais de Vigotski, os quais foram amplamente desenvolvidos e concretizados na prática escolar. Em segundo lugar, busca integrar as duas direções que surgiram na escola de Vigotski — a atividade e a abordagem histórico-cultural — que, por muito tempo, permaneceram separadas. Em terceiro lugar, procura dar uma forma conceitual à hipótese de Vigotski sobre o papel da aprendizagem no desenvolvimento psíquico humano. Em quarto lugar, reconhece que a teoria atual ainda está incompleta e necessita de aprimoramento e esclarecimento, especialmente com base em novas descobertas. Por fim, sugere que a apresentação futura da teoria deve se desvincular dos fundamentos teóricos e históricos, concentrando-se especialmente nas regularidades psicológicas e pedagógicas específicas da organização da aprendizagem para o desenvolvimento, com indicadores precisos e métodos metodológicos para sua detecção.

Na década de 1980, Davidov definiu a aprendizagem desenvolvimental como um tipo de aprendizagem que visa ativamente desenvolver nos alunos os fundamentos do pensamento contemporâneo, organizando uma aprendizagem que promove o desenvolvimento, a qual ele denominou "desenvolvente".

Entretanto, em anos posteriores, algumas das publicações mais influentes do sistema, incluindo as de Davidov, passaram a adotar o conceito elaborado por Repkin (1992, p. 8): "A aprendizagem desenvolvimental é a aprendizagem cujo conteúdo, métodos e formas de organização estão diretamente focados nas leis do desenvolvimento". Quando Repkin menciona desenvolvimento, ele se refere, primeiramente, ao desenvolvimento psíquico, englobando as dimensões cognitiva e subjetiva, e ao desenvolvimento da personalidade do aluno como um processo de maturação nas diferentes formas de atividade. Em segundo lugar, ao desenvolvimento entendido como a autotransformação do sujeito envolvido na atividade de estudo. E, em terceiro lugar, à ideia de desenvolvimento humano fundamentada em quatro disposições originadas na filosofia e na psicologia modernas, que derivam da compreensão da atividade criativa e transformadora da essência do ser humano como ente social. Essas disposições são: i. a necessidade de autodesenvolvimento contínuo como uma das premissas básicas, sem a qual a atividade criativa e transformadora – ou seja, a própria existência humana – é impossível; ii. a atividade criativo-transformadora como fonte do autodesenvolvimento; iii. a constatação de que a interação criativa do indivíduo com o mundo se torna progressivamente mais complexa à medida que suas fronteiras se expandem, exigindo preparação para a

criatividade e inclusão de um número cada vez maior de indivíduos como sujeitos; e iv. a preparação em massa de indivíduos para a inclusão na criatividade, que só pode ser garantida se baseada na ideia da natureza cultural e histórica da psique humana (Repkin; Repkina, 2019).

Repkin, ao abordar a função da aprendizagem desenvolvimental, apresentou uma perspectiva extremamente original. Segundo o cientista, a transferência de experiência entre gerações é uma condição essencial para a continuidade e o desenvolvimento das espécies. No entanto, para os seres humanos, a transmissão de experiência por meio de mecanismos hereditários é mínima, devido à natureza criativa e transformadora da atividade humana (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021). Isso impede que o conteúdo e os métodos de modificação rápida da atividade sejam fixados nas estruturas anatômicas e fisiológicas herdadas. Dessa forma, a transferência de experiência na espécie humana é garantida exclusivamente por meio da educação.

A principal função de qualquer processo educativo é transferir a experiência da atividade humana para preservar a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico e realizar a inclusão das novas gerações em certos tipos de atividades transformadoras (Repkin; Repkina, 2019, p. 29 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 61).

Na educação baseada na aprendizagem tradicional, a transferência de experiência ocorre por meio da inclusão das novas gerações na reprodução de tipos específicos de atividades. Em contraste, na abordagem da aprendizagem desenvolvimental, a experiência transferida envolve a atividade criativa, em que a criatividade é definida como a realização de atividades que visam alcançar um resultado fundamentalmente novo ou apresentar um resultado conhecido de uma forma inovadora, embora não esteja necessariamente relacionada a uma profissão criativa. O método apropriado para essa transferência é a assimilação da atividade conjunta, na qual o aluno aprende dentro de um contexto que incorpora modos generalizados de ação, habilidades e normas culturais (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021). Nesse sentido, Repkin destaca que:

[...] esse modo é amplamente utilizado por adultos na educação de crianças pequenas. Em vez de dizer as regras para a realização de uma ou outra ação, um adulto a realiza com a criança, discutindo com ela cada passo subsequente. Como resultado, as crianças não apenas realizam a ação desejada, mas também dominam as habilidades que estão em sua base, bem como a norma cultural que a governa (Repkin; Repkina, 2019, p. 32 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 62).

A especificidade da teoria da Aprendizagem Desenvolvimental em relação à sua função também define seu objetivo. Neste ponto, Repkin apresenta uma perspectiva distinta daquela adotada por Davidov. Enquanto Davidov defendia que o propósito da aprendizagem

desenvolvimental era criar condições para a formação do pensamento teórico por meio de conceitos científicos e atividades mentais, Repkin argumentava que:

[...] o principal objetivo do sistema de aprendizagem que se destina a preparar os alunos para a atividade criativa não é o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas (Repkin; Repkina, 2019, p. 35 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 62).

Davidov direcionava sua atenção para o desenvolvimento de um tipo mais elevado de pensamento; Repkin, por sua vez, a direcionava para o sujeito que está pensando. Segundo Repkin, as pesquisas conduzidas pelo Grupo de Kharkov revelaram que era impossível desenvolver o pensamento sem considerar a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem desenvolvimental (Repkin & Repkina, 2019). Esse *insight* o levou a se dedicar ao esclarecimento do conceito de sujeito em uma época em que a questão do sujeito como fonte da atividade não era amplamente considerada. Na teoria predominante, o sujeito era visto como um indivíduo ativo, consciente, engajado e capaz de se envolver nas tarefas propostas pelo professor, mas não como o criador dessas tarefas. Os psicólogos, ao discutirem a origem da criatividade, preferiam focar na personalidade em vez de no sujeito (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Nesse contexto, Repkin estabeleceu premissas que continuam a ser consideradas inovadoras dentro da teoria até hoje. Em primeiro lugar, ele criticou a concepção de sujeito individual e coletivo proposta por Zuckerman e Venguer (2010) e adotada por Davidov (1996). Argumentou que o desenvolvimento do sujeito, como estágio inicial do desenvolvimento da personalidade, é um processo individual, e não coletivo. Em segundo lugar, Repkin demonstrou que a criança, ao avançar em direção à condição de sujeito como fonte da atividade de estudo de sua própria autotransformação, passa por quatro etapas evolutivas distintas, que são: sujeito comunicativo, sujeito das ações práticas, sujeito compreensivo e sujeito criativo.

Além disso, os objetivos atribuídos por Repkin à aprendizagem desenvolvimental levaram alguns autores a uma compreensão diferenciada sobre seu conteúdo. Acerca desse aspecto, ele e Davidov compartilhavam alguns pontos de vista, mas divergiam em outros. Davidov (1972) considerava que o objetivo da aprendizagem desenvolvimental era a formação do pensamento teórico, defendendo que o conteúdo principal deveria ser um sistema de conceitos científicos; Repkin criticou essa abordagem. Em resposta, Davidov (1986 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021) introduziu o conceito de "modo generalizado da ação" para redefinir o conteúdo da aprendizagem desenvolvimental, substituindo os conceitos teóricos. No

entanto, a interpretação dos modos generalizados de ação como conceitos por alguns e como modos de ação por outros gerou controvérsia, pois esses conceitos não se encaixavam claramente em nenhuma dessas categorias.

Na busca por esclarecimento e definição do conteúdo dentro da teoria, Repkin desempenhou um papel crucial ao ajudar tanto os membros do sistema quanto os externos a compreenderem corretamente o significado do conceito de "modos generalizados de ação" na proposta de Davidov (1996). Para isso, ele alertou Davidov sobre a sua interpretação do modo generalizado de ação como a forma inicial do conceito. Segundo Repkin, essa forma de identificação não era a mais coerente, pois seria

[...] mais lógico falar sobre a generalização como um modo de ação baseado no conceito que generaliza a base objetiva de uma classe inteira de modos do mesmo tipo (por exemplo, modos de verificação de ortogramas de posições fracas de tipos diferentes) (Repkin; Repkina, 2019, p. 43 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 64).

Esse trecho revela que é mais coerente e lógico entender a generalização como um modo de ação fundamentado em um conceito que abrange uma classe inteira de modos semelhantes. Em outras palavras, em vez de considerar a generalização como um conceito isolado ou uma ação independente, é mais eficaz compreendê-la como um processo que envolve a aplicação de um conceito a uma ampla gama de situações ou exemplos similares.

O exemplo mencionado, “ortogramas de posições fracas de tipos diferentes”, sugere que, devido ao estágio inicial de desenvolvimento da criança, ela ainda não formou uma base linguística objetiva para estruturar frases. Portanto, o seu modo de generalizar esses objetos, que são as palavras, ainda não é suficientemente forte ou claro, levando-a a dificuldades na utilização correta das palavras em contextos mais complexos. Por exemplo, ao tentar expressar posse, a criança pode dizer: “Isso é de eu”. À medida que a criança se desenvolve cognitivamente por meio das interações com o ambiente e com os outros, ela aprimora sua capacidade de generalizar conceitos, passando a utilizar a estrutura correta: “Isso é meu”. Esse processo de desenvolvimento contínuo reflete uma mudança no modo de ação, que se aperfeiçoa gradualmente conforme a criança adquire maior compreensão e domínio da linguagem.

Para Repkin (1992), a generalização é um modo de ação específico que utiliza conceitos e objetos, os quais, por sua vez, também funcionam como modos de ação. De acordo com o autor, em vez de se concentrar em um método específico para a verificação de ortogramas de cada tipo de palavra, seria mais lógico e eficiente desenvolver um conceito ou método geral que

pudesse ser aplicado a uma classe inteira de palavras com características semelhantes, como aquelas com posições fracas de tipos diferentes. Essa abordagem tornaria o processo de generalização mais abrangente e aplicável a uma variedade maior de situações, aumentando, assim, sua utilidade e eficácia (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Repkin também abordou duas questões essenciais para o conteúdo da aprendizagem desenvolvimental. Em primeiro lugar, ele destacou que os modos generalizados de ação são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da atividade de estudo. Em segundo lugar, demonstrou que esses modos não permanecem estáticos ou inalteráveis; ao contrário, eles se tornam progressivamente mais complexos à medida que os estágios do desenvolvimento do aluno como sujeito evoluem, passando de sujeito das ações práticas para sujeito compreensivo e, finalmente, para sujeito criativo (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Repkin revisita os modos de ação definidos por Vigotski, ressaltando que essas ações se referem às formas como as crianças interagem com o mundo ao seu redor para aprender e se desenvolver. Vigotski (2003) sublinha a importância da atividade prática e da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo das crianças. Os modos de ação são fundamentais para a compreensão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito central na teoria vigotskiana.

Enquanto a ZDP descreve a diferença entre o que uma criança pode realizar sozinha e o que ela pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente, os modos de ação referem-se às formas pelas quais as crianças exploram e aprendem dentro dessa zona. Esses modos de exploração incluem a brincadeira simbólica, a imitação, o uso de ferramentas e objetos, e a conversação e interação social. Tais modos não apenas auxiliam as crianças na aquisição de conhecimento e habilidades, como também promovem o desenvolvimento de funções cognitivas superiores, como atenção, memória, pensamento e resolução de problemas (Vigotski, 2002).

Importa destacarmos que as contribuições mais significativas de Repkin para a teoria da Aprendizagem Desenvolvimental incluem suas análises sobre a atividade de estudo como o componente central da aprendizagem, o processo de transição entre diferentes níveis escolares e os desafios relacionados com a alfabetização e o aprendizado da Língua Russa. Em sua abordagem, Repkin corrigiu interpretações equivocadas sobre o conceito de "modos generalizados de ação" e enfatizou a importância de considerar o desenvolvimento do sujeito como a fonte da atividade de estudo.

Além disso, Repkin diferenciou sua perspectiva da de Davidov em relação ao objetivo da aprendizagem desenvolvimental. Enquanto Davidov (1972) argumentava que o foco

principal deveria ser a formação do pensamento teórico, Repkin (1992) sustentava que o objetivo não deveria ser o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental. Essa distinção entre os dois teóricos realça a importância de considerar, ao formular e implementar práticas educacionais eficazes, não apenas o pensamento, mas também o sujeito que está pensando.

1.2 A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

A teoria da Atividade de Estudo consiste no núcleo do sistema didático desenvolvimental soviético criado por Elkonin, Davidov e Repkin. Essa teoria emergiu a partir de uma série de experimentos conduzidos por diversos estudiosos, com base na teoria psicológica da atividade de estudo desenvolvida por Leontiev. Fundamentada na psicologia histórico-cultural, que foi aprimorada por Vigotski, Rubinstein, Luria, Zaporozhets, Zinchenko, Bozhovich e Leontiev, a teoria da Atividade de Estudo oferece uma abordagem inovadora sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Diferentemente da perspectiva tradicional, que vê a aprendizagem como dependente do desenvolvimento prévio, a teoria da Atividade de Estudo defende que, quando organizada de maneira adequada, a aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento, precedendo-o. Essa visão sugere que a educação deve ser estruturada para transcender o nível atual de habilidades do estudante, apresentando desafios adicionais que permitem a ele resolver problemas com a orientação do professor e a colaboração dos colegas. Essa perspectiva se fundamenta na ZDP de Vigotski, destacando o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem dos alunos.

Davidov aprofunda a discussão ao contrastar duas teorias da aprendizagem: a teoria reflexo-associativa e a teoria da atividade. Enquanto a primeira baseia-se na associação estímulo-resposta, a segunda se concentra em ações e tarefas, levando à distinção entre aprendizagem funcional e desenvolvimental (Longarezi, 2023). Dessa forma, a aprendizagem desenvolvimental é concebida como uma interação entre alunos e professores, mediada pelo conteúdo, e é implementada de forma prática pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin fundamenta-se em uma abordagem histórico-cultural da atividade, apoiada na teoria psicológica da atividade desenvolvida por Leontiev. Dentro desse sistema, a teoria central é a da Atividade de Estudo, que se insere em um conjunto de teorias, incluindo pelo menos outras dez auxiliares. Estas incluem a teoria do diagnóstico,

da generalização, do pensamento teórico, da transição do abstrato para o concreto, da cooperação, da comunicação, da transição de um nível para outro, da modelagem, da formação de professores e do experimento formativo. O desenvolvimento e a consolidação desse abrangente sistema teórico foram possibilitados pela atividade experimental significativa iniciada por Elkonin, em 1959, e ampliada por Davidov, Repkin e J. Lompscher (Longarezi, 2023).

A relevância da teoria da Atividade de Estudo reside em sua capacidade de oferecer uma abordagem inovadora para o processo didático, promovendo o desenvolvimento das capacidades humanas dos alunos. Ao compreender e aplicar os princípios dessa teoria em sala de aula, os professores podem construir um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

1.3 A ATIVIDADE DE ESTUDO NA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL: UMA JORNADA HISTÓRICA E CONCEITUAL

Os experimentos baseados na modelagem genética foram fundamentais para o desenvolvimento dos conceitos, objetivos, conteúdos e da estrutura da atividade de estudo, que foram consolidados na teoria da Atividade de Estudo. O sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin visava criar condições psicológicas ideais para o desenvolvimento da criança como sujeito da atividade de estudo, com foco na autotransformação do estudante. Em cada etapa da educação, isso se concretizava por meio de tarefas de estudo específicas, que modificavam as principais características do processo de aprendizagem, incluindo conteúdo, formas de atividade, métodos de organização e interação entre alunos e professores.

Na primeira etapa da aprendizagem desenvolvimental, o objetivo principal era formar os mecanismos psicológicos necessários para a atividade de estudo, capacitando os alunos para que definissem e desenvolvessem suas próprias tarefas. Assim, a atividade de estudo deveria incluir a formação de conceitos e modos generalizados de ação, essenciais para a construção de uma classe específica de ações voltadas ao objeto de estudo. O delineamento experimental teve como objetivos:

- 1) edificar as bases teóricas e didáticas da atividade de estudo;
- 2) construir experimentalmente um tipo de atividade de estudo que impulsionasse o desenvolvimento;
- 3) apreender o nível de desenvolvimento alcançado em um

determinado momento, assim como as condições de sua determinação; 4) analisar a mudança de um estado para o outro, as consequências dessa mudança e as condições em que esse processo ocorre; 5) delimitar as características particulares das idades e das capacidades cognitivas de estudantes; e 6) criar os métodos para diagnosticar o desenvolvimento psíquico de crianças em idade escolar, assim como o nível de formação da atividade de estudo (Longarezi, 2023, p. 36).

Os experimentos realizados foram fundamentais para estabelecer as bases teóricas e didáticas da atividade de estudo, criando um tipo de atividade capaz de impulsionar o desenvolvimento e possibilitar a compreensão do nível de progresso alcançado pelos alunos. Essa abordagem da aprendizagem desenvolvimental se fundamenta em teses lógico-psicológicas essenciais, como:

1) a assimilação dos conhecimentos (do caráter geral ao abstrato) precede o contato dos estudantes com conhecimentos mais particulares e concretos porque esses últimos são deduzidos do geral e abstrato; 2) os conhecimentos são assimilados no processo de análise das condições de seu surgimento; 3) os alunos precisam aprender a descobrir, no material de estudo, a relação geneticamente inicial, essencial, universal que determina o conteúdo e a estrutura dos conhecimentos; 4) os alunos devem reproduzir a relação essencial em modelos objetivos que possibilitem estudar suas propriedades em forma pura; 5) os estudantes precisam saber concretizar relações geneticamente iniciais, universais, do objeto no sistema de conhecimentos particulares em condição de unidade que permita os trânsitos mentais do universal para o particular e vice-versa; 6) os alunos precisam ir da realização de ações no plano mental à sua concretização no plano externo e vice-versa (Longarezi, 2023, p. 37).

Com base nessas teses, a atividade de estudo foi concebida como uma quase-pesquisa (Davidov; Márkova, 2019 *apud* Longarezi, 2023), em que os alunos reproduzem ações reais e de pesquisa de maneira concisa e reduzida. Esse modelo de aprendizagem é orientado pelo método dedutivo (do abstrato ao concreto), em contraste com o método indutivo (do concreto ao abstrato). Assim, na aprendizagem desenvolvimental do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a atividade de estudo é realizada "pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, utilizando abstrações e generalizações substanciais e conceitos teóricos" (Davidov, 2019 *apud* Longarezi, 2023, p. 38). Esse processo é crucial para a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. A atividade de estudo, entendida como uma forma de autotransformação, visa promover a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico, assegurando a assimilação dos conhecimentos através da resolução autônoma de tarefas de estudo (Davidov; Márkova, 2019 *apud* Longarezi, 2023).

Embora o foco da organização didática seja promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, os objetivos da aprendizagem desenvolvimental não permaneceram estáticos ao longo do tempo. Durante a evolução das teorias nesse âmbito, surgiram divergências sobre o que deveria ser desenvolvido no processo educativo. Alguns

grupos priorizavam o desenvolvimento do estudante como sujeito e personalidade, levando à inclusão de aspectos relacionados com as emoções, os desejos e as vontades nas atividades experimentais. Isso revelou a diversidade e a natureza histórico-dialética dessas teorias, caracterizadas por processos contraditórios e superações. Para facilitar a compreensão das mudanças e do desenvolvimento que impactaram a construção da atividade de estudo, traçamos uma linha do tempo.

Em 1960, Elkonin defendia que a atividade de estudo, coordenada pelo professor, deveria se tornar uma atividade independente e consciente, sendo organizada também pelo próprio aluno, ou seja, deveria transformar-se em uma atividade de autoeducação (Elkonin, 2019 *apud* Longarezi, 2023). Durante o mesmo período, e nas décadas de 1970 e 1980, Davidov focou no desenvolvimento do pensamento teórico por meio da atividade de estudo. Nessa abordagem, a atividade de estudo se materializa com base em sistemas de conceitos teóricos, que constituem o conteúdo principal da aprendizagem desenvolvimental (Repkin; Repkina, 2019).

Na obra “Teoria da Atividade de Estudo”, Puentes (2023) destaca que, em Davidov, os dois componentes do conhecimento científico presentes na atividade de estudo – os padrões de ação generalizados e os conceitos científicos – passam a ser referidos como pensamento científico-teórico. Além disso, Davidov concentrou-se particularmente no estudo de um dos processos e formas do pensamento, a generalização substantiva, juntamente com dois processos intimamente relacionados, a abstração e o conceito. A generalização e a abstração substantiva são consideradas ações mentais, enquanto o conceito é visto como o conhecimento fundamental, a essência do objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a generalização substantiva refere-se à capacidade de extrair princípios gerais ou padrões a partir de dados específicos, enquanto a abstração envolve o processo de isolar características essenciais de um objeto para compreendê-lo de maneira mais profunda. Por sua vez, o conceito representa o conhecimento fundamental ou a essência do objeto de estudo. Com base nesse entendimento, os alunos, ao analisarem o material didático com a orientação do professor, identificam relações gerais que se iniciam nesse material e reconhecem que essas relações se manifestam em diversas outras relações particulares presentes no conteúdo em estudo. Utilizando signos como símbolos ou palavras, eles constroem abstrações substantivas. Nesse processo, transformam suas estruturas mentais iniciais em conceitos que encapsulam a essência do objeto de estudo (Puentes, 2023).

De acordo com Elkonin (1989 *apud* Longarezi, 2023, p. 39), “a atividade de estudo tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos,

reafirmando seu propósito de promover alterações no próprio aluno por se constituir em uma atividade de autotransformação”. Em 1961, Elkonin adotou o pensamento lógico-verbal (a assimilação) como conteúdo da atividade, e, em 1972, Davidov apresentou o sistema de conceitos teóricos como seu conteúdo. Somente nas obras finais, de 1996 e 1998, Davidov concorda com a ideia de que o principal objetivo do sistema de aprendizagem desenvolvimental é desenvolver o aluno como sujeito da atividade de estudo.

No entanto, Davidov manteve a interpretação desse objetivo como sendo o desenvolvimento do pensamento teórico (Repkin; Repkina, 2019 *apud* Longarezi, 2023). Posteriormente, ele reconheceu as limitações de considerar exclusivamente o pensamento teórico como a finalidade do estudo e destacou a necessidade de incluir os motivos que levam ao pensamento teórico, definindo o objetivo da atividade de estudo: desenvolver o estudante como sujeito. Nesse contexto, introduziu-se a consideração das emoções e dos desejos (Davidov, 2019 *apud* Longarezi, 2023). Esse enfoque incorporou os modos generalizados de ação na década de 1980, quando Davidov salientou que o principal conteúdo é a “assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança” (Davidov; Márkova, 2019 *apud* Longarezi, 2023, p. 39).

Ao longo de várias décadas, a atividade de estudo passou por modificações significativas, refletindo diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. A primeira estrutura da atividade de estudo foi apresentada por Elkonin, em 1960, e consistia em: tarefa de estudo, ações de estudo, ações de controle e ações de avaliação. Essa estrutura prevaleceu e acompanhou o grupo de Moscou em suas pesquisas experimentais durante duas décadas.

Mais tarde, nas obras de 1979, 1986 e 1991, Davidov baseou-se na estrutura da atividade psicológica geral apresentada por Leontiev, que inclui necessidades, motivos, tarefas, ações e operações. Apesar de incorporar necessidades e motivos à estrutura da atividade de estudo, em 1979, Davidov retornou à estrutura de 1960 dois anos depois. Esse retorno demonstra que, nesse período, ele oscilou entre a estrutura proposta por Elkonin, centrada em tarefas e ações, e a estrutura geral de atividade de Leontiev, que inclui necessidades e motivos.

Somente em 1997, em um de seus trabalhos finais, Davidov apresentou uma estrutura ampliada da atividade de estudo, incluindo desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, meios e planos de cognição e de vontade. Durante as décadas de 1960 e 1970, a atividade de estudo foi vista principalmente como um meio para desenvolver o pensamento lógico-verbal e a capacidade de abstração, com foco na assimilação de conhecimentos teóricos

por meio da leitura e resolução de problemas. Nesse período, sua estrutura estava relacionada predominantemente com as tarefas e ações. Ainda na década de 1970, houve uma ênfase crescente no desenvolvimento do pensamento teórico, com os sistemas de conceitos teóricos se tornando o conteúdo central da atividade de estudo.

Na década de 1980, a atividade de estudo expandiu seu foco além da assimilação de conceitos, incorporando os modos generalizados de ação como parte fundamental do conteúdo. Nos anos 1990, passou-se a reconhecer os motivos que levam ao pensamento teórico e a considerar o desenvolvimento do estudante como sujeito como o principal objetivo da atividade de estudo. Esse período começou com a introdução dos motivos educativo-cognitivos por Elkonin (Elkonin, 2019 *apud* Longarezi, 2023), atingindo seu auge em 1997, com Davidov incluindo, em sua abordagem, desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, meios e planos de cognição e vontade.

Somente nos últimos anos de vida dos precursores é que se chegou a delimitar estrutura, conteúdo e objetivos da atividade de estudo voltados para o desenvolvimento integral do sujeito. A trajetória experimental do grupo não avançou significativamente em pesquisas que investigassem aspectos subjetivos da atividade de estudo, como desejos e emoções, mantendo o foco predominante nos aspectos objetivos. No entanto, a evolução alcançada reflete uma mudança na compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem, reconhecendo a importância de uma abordagem holística que considere o indivíduo em sua totalidade.

A compreensão da atividade de estudo na perspectiva da Aprendizagem Desenvolvimental oferece subsídios valiosos para a prática educacional, permitindo aos professores planejarem atividades de estudo que promovam o desenvolvimento integral dos alunos e avaliem o processo de aprendizagem de forma abrangente. Assim, a Aprendizagem Desenvolvimental proporciona uma base teórica sólida para a construção de práticas educativas mais eficazes e humanizadoras, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

1.4 A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

A teoria do Ensino Desenvolvimental destaca-se como uma abordagem pedagógica que prioriza o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes, em vez de meramente transmitir conteúdos factuais. Essa perspectiva pedagógica enfatiza a importância de ensinar os alunos a pensarem criticamente e a navegar de forma independente pelo conhecimento científico e outras formas de informação. A ideia central é a de promover o desenvolvimento

intelectual dos alunos, organizando o ensino de maneira que estimule o pensamento.

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, grifos do autor).

Esse trecho ilustra claramente o conceito fundamental da teoria do Ensino Desenvolvimental, que é o foco desta parte de nosso estudo. A teoria não apenas enriquece nossa compreensão do processo de ensino-aprendizagem, mas também nos guia em nossas investigações e reflexões. O autor argumenta que o objetivo da escola contemporânea não é simplesmente transmitir uma coleção de fatos, e sim ensinar os alunos a se orientarem de forma independente, desenvolvendo os fundamentos do pensamento contemporâneo. Essa visão nos oferece uma base sólida para explorarmos práticas educacionais que promovam o desenvolvimento intelectual ativo dos estudantes.

Segundo Davidov (1988), o ensino desenvolvimental é uma abordagem educacional que visa promover o desenvolvimento do pensamento dos alunos, focando na formação de suas capacidades cognitivas. Isso envolve uma metodologia que vai além da simples transmissão de informações, estimulando ativamente o raciocínio, a análise crítica e a capacidade de resolver problemas de forma independente.

O ensino desenvolvimental busca, por meio de tarefas de estudo, criar situações-problema que desafiem os alunos a observar, comparar e distinguir aspectos essenciais dos não essenciais. Esse processo permite explorar contradições, conflitos, e realizar constatações e transformações do objeto de conhecimento (Libâneo, 2022). O objetivo é promover um aprendizado que transcenda a mera memorização de conteúdos, visando o desenvolvimento integral das capacidades cognitivas dos alunos e ensinando-os a pensar teoricamente.

Nesse contexto, Davidov (1988) destaca uma mudança de paradigma na concepção do papel da escola na educação contemporânea. Ele argumenta que a função da escola moderna não se limita a transmitir um conjunto de informações prontas, e sim a capacitar os alunos a navegarem de forma independente no vasto universo da informação científica e além dele. O ensino deve enfatizar o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de raciocínio dos alunos, habilidades essenciais para enfrentar os desafios complexos e em constante mudança da sociedade atual. Assim, a escola deve dedicar-se não apenas à transmissão de conhecimentos, como também ao cultivo ativo das bases do pensamento contemporâneo.

O projeto de formação do novo indivíduo na sociedade socialista soviética visava capacitar os alunos a se orientarem autonomamente na informação científica e em outras áreas do conhecimento, promovendo o pensamento dialético por meio de um ensino que estimulasse o desenvolvimento mental. Baseado em suas pesquisas, Davidov (1988) propõe uma teoria de ensino-aprendizagem que enfatiza a influência da educação e do ensino no desenvolvimento dos alunos. Essa teoria oferece uma fundamentação teórico-metodológica que integra princípios psicológicos para atingir objetivos pedagógicos e didáticos relacionados com a formação do pensamento teórico-científico dos alunos.

Davidov (1988) defende que o ensino deve estar mais alinhado com o mundo contemporâneo, incluindo ciência, tecnologia, meios de comunicação e cultura, e deve estar comprometido com a transformação pessoal e social dos alunos. O objetivo é ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de analisar os objetos de estudo por meio de um pensamento abstrato, generalizado e dialético.

Diante dessas circunstâncias, Davidov (1988) desenvolveu a teoria do Ensino Desenvolvimental, fundamentada na teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Para Vigotski, o ensino eficaz é aquele que valoriza a relação entre educação e desenvolvimento, com o objetivo de promover e expandir as capacidades mentais e influenciar a personalidade do aluno. Davidov argumenta que a interação com adultos e colegas durante o processo de ensino-aprendizagem na escola desempenha um papel essencial na formação das funções psíquicas da criança, conforme estipulado pela lei geral da gênese dessas funções.

Davidov (1995) adota as ideias de Vigotski ao enfatizar que o aprendizado é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ativa processos internos que, quando mediados pela interação social e cultural, impulsionam o desenvolvimento mental. No entanto, ele ressalta que o aprendizado, por si só, não constitui desenvolvimento; somente quando organizado de maneira adequada é que ele pode desencadear processos de desenvolvimento que não ocorreriam de outra forma. Essa abordagem reconhece que as características humanas são moldadas historicamente por meio da interação com o meio social e cultural, sem serem determinadas apenas pela biologia.

Assim como Vigotski, Davidov (1995) argumenta que o aprendizado é essencial e universal para o desenvolvimento humano. Na prática educacional, a teoria do Ensino Desenvolvimental defende que os professores devem concentrar seus esforços na promoção do desenvolvimento mental dos alunos, ajustando o ensino às suas necessidades e interesses, e incentivando a interação social e a colaboração entre eles. Nessa teoria, a atividade de estudo desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois é o instrumento que

estimula o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia das crianças.

Além disso, a contribuição de Davidov para a psicologia pedagógica e para a prática educacional é significativa, pois oferece uma compreensão mais profunda da relação entre ensino e desenvolvimento, fornecendo diretrizes úteis para os educadores. Ele também reconhece o papel de outros discípulos de Vigotski, como Leontiev, Galperin e Elkonin, na formulação da teoria do Ensino Desenvolvimental (Davidov, 1995).

Importa mencionarmos que, na década de 1950, psicólogos soviéticos como Zankov e Elkonin chegaram a um consenso sobre a necessidade fundamental do experimento formativo para a elaboração dos princípios do ensino desenvolvimental. Zankov, em particular, dedicou-se a desenvolver um sistema educacional voltado para o avanço do desenvolvimento psíquico das crianças, utilizando métodos inovadores e enfatizando a importância da atividade de estudo e do pensamento teórico-abstrato para estimular zonas de desenvolvimento proximal em crianças em idade escolar.

Nesse contexto, surge a necessidade de distinguir entre dois tipos de pensamento: o empírico e o teórico, cada um com características e métodos distintos de abordagem na escola. O pensamento empírico concentra-se nas manifestações externas dos objetos e em sua classificação, permitindo a generalização formal e a formação de noções essenciais para o desenvolvimento mental das crianças. Em contraste, o pensamento teórico busca a generalização substantiva, ou seja, a descoberta dos fundamentos originais, essenciais e universais de um sistema de conhecimento. A partir desses fundamentos, podemos inferir a aplicação a casos específicos dentro do sistema analisado. Como expressa Davidov (1995 *apud* Libâneo; Freitas, 2013, p. 330): "o pensamento teórico consiste exatamente em criar a generalização substantiva deste ou daquele sistema e depois construir mentalmente esse sistema revelando as possibilidades de seu fundamento universal".

1.5 ATIVIDADE DE ESTUDO NA TEORIA DE DAVIDOV

A essência do ensino desenvolvimental, conforme proposto por Davidov, reside na teoria da atividade de estudo e em seu objeto. Essa teoria deve ser aplicada desde as séries iniciais, com o objetivo de cultivar uma atitude positiva em relação ao estudo nas crianças. Em suas pesquisas, Davidov (1995 *apud* Libâneo; Freitas, 2013, p. 330) buscou "caracterizar o nível de desenvolvimento psíquico que se atingiu com o aprendizado dos conhecimentos teóricos no decorrer da atividade de estudo". Em outras palavras, a maior preocupação de

Davidov era descobrir se existia um tipo de ensino capaz de influenciar mais e melhor o desenvolvimento mental das crianças.

Outra questão fundamental para Davidov era investigar se, por meio do ensino e da educação, seria possível desenvolver capacidades ou qualidades mentais em uma pessoa que não as possuía anteriormente. Com base nessa hipótese, o autor integrou em sua teoria os elementos que constituem a atividade humana, conforme elaborados por Leontiev: objeto, necessidade, motivo, finalidade, ações, operações e condições. Esses elementos são observáveis em qualquer categoria da atividade humana. Inspirado por Leontiev, Davidov considerou o conhecimento teórico como o conteúdo central da atividade de aprendizagem dos alunos. Essa atividade pressupõe a necessidade de os alunos se apropriarem da experiência social e histórica da humanidade, ou seja, dos objetos de conhecimento (Libâneo; Freitas, 2013).

No entanto, Davidov vai além da estrutura psicológica proposta por Leontiev ao introduzir o conceito de desejo. Ele argumenta que:

[...] diferentemente da ideia de Leontiev, o desejo é essencial na estrutura interdisciplinar da atividade [...] é o núcleo básico de uma necessidade. [...] Ao observar as pessoas, pode-se descobrir que algumas não apresentam uma necessidade estética, mas mostram um desejo pela beleza, [...] que não é transformado em uma necessidade estética (Davidov, 1999, p. 41 *apud* Libâneo; Freitas, 2013, p. 331).

Sob essa ótica, entendemos que a introdução do desejo é crucial para a compreensão da estrutura interdisciplinar e dialética da atividade humana. O desejo é um componente essencial e constitui o núcleo de uma necessidade, diferenciando-se da visão de Leontiev. Davidov sugere que o desejo pode impulsionar a busca por algo que, por mais não seja uma necessidade primária, ainda exerce influência significativa sobre as ações e escolhas das pessoas. Ele exemplifica isso com a observação de que, embora algumas pessoas não apresentem uma necessidade estética explícita, possuem um desejo pela beleza. Esse desejo, apesar de não se converter em uma necessidade estética formal, ainda assim motiva comportamentos e preferências relacionadas à estética.

Na teoria do Ensino Desenvolvimental, a consideração dos desejos e interesses dos alunos é fundamental para o processo educacional. Essa teoria sugere que os educadores devem reconhecer e incorporar esses desejos e interesses ao planejar e conduzir as atividades de ensino. Ao compreender os desejos dos alunos, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo, promovendo assim um desenvolvimento mais completo e integrado.

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas devem ser mais fortemente vinculadas às

necessidades derivadas dos desejos dos alunos, em vez de focarem apenas nas necessidades baseadas em motivos, embora a importância destes últimos também seja reconhecida. As necessidades, as emoções, os relacionamentos interpessoais e as linguagens precedem as ações humanas. Compreender essa dinâmica é crucial, pois destaca as interações entre afetividade e cognição e sua integração na subjetividade (Libâneo; Freitas, 2013).

Na atividade científica, o elemento mais essencial não é apenas a reflexão, o pensamento ou a tarefa em si, e sim a relação entre necessidades e emoções. As emoções desempenham um papel fundamental, pois constituem a base para todas as diversas tarefas que um indivíduo se propõe, inclusive aquelas relacionadas com o pensamento. As emoções são mais importantes que os pensamentos porque são elas que capacitam uma pessoa a iniciar certas tarefas vitais. No entanto, o aspecto mais relevante é que as emoções permitem que a pessoa determine desde o início se existem os meios físicos, espirituais e morais necessários para alcançar seus objetivos (Davidov, 1999 *apud* Libâneo; Freitas, 2013).

Imbuído dessas ideias e comprometido em criar condições que se opusessem ao ensino tradicional, Davidov estrutura a atividade de estudo dos alunos seguindo um formato que os leva a desenvolver o pensamento teórico mediante um processo investigativo semelhante ao dos cientistas e da exploração dos resultados científicos referentes ao objeto de estudo. Assim, o professor apresenta aos alunos tarefas na forma de situações-problema que induzem os discentes a um processo de investigação científica, visando descobrir a gênese do objeto e elaborar o movimento do abstrato ao concreto. Conforme Davidov (1982 *apud* Libâneo; Freitas, 2013, p. 331), “[...] trata-se de incluir nas disciplinas não definições extraídas dos conceitos e suas ilustrações, mas problemas que exijam esclarecer as condições de origem desses conceitos”.

Durante a atividade de estudo, os alunos devem identificar o conceito nuclear ou "núcleo" do objeto em análise (Libâneo; Freitas, 2013). Na perspectiva do ensino desenvolvimental, entender o conceito nuclear é essencial para a compreensão mais ampla e profunda de um conteúdo ou objeto de estudo, pois ele define o objeto e serve como base para deduzir suas relações específicas. Por exemplo, na gramática, os conceitos de "sujeito" e "predicado" podem ser considerados conceitos nucleares. Segundo o gramático Evanildo Bechara (2009, p. 409), o sujeito é definido como “a unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração”. Ele é um termo de natureza substantiva ou pronominal que mantém uma relação direta com o predicado, formando, assim, a oração.

Dessa forma, a função de sujeito é exercida por um substantivo ou pronome que o

substitua, mantendo todas as suas características. Existem vários tipos de sujeito, incluindo o inexistente. Por outro lado, o predicado é tudo o que se diz sobre o sujeito, sendo o termo essencial da oração (Bechara, 2009); isto é, pode haver uma oração sem sujeito, mas nunca sem predicado. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão da estrutura básica de uma oração. Ao dominar esses conceitos, o aluno adquire a capacidade de desenvolver um pensamento generalizado sobre as diversas formas da estrutura de um período. Compreender esses conceitos é crucial para analisar e construir orações de maneira correta e coerente na língua portuguesa.

Desse modo, os discentes aprenderão a desenvolver o pensamento de generalização substantiva, que consiste na capacidade de aplicar um conceito ou habilidade adquirida em uma variedade de contextos ou situações diferentes daquelas em que foi inicialmente ensinada. Na perspectiva do ensino desenvolvimental, o objetivo não é apenas ensinar conceitos isolados, mas também capacitar os alunos a generalizarem e aplicarem esses conceitos de maneira significativa em diversas situações. Isso envolve não apenas a compreensão do conceito em seu contexto original, como também a habilidade de transferir esse conhecimento para novas situações, adaptando-o conforme necessário.

A atividade de estudo é uma das principais atividades humanas, ao lado do trabalho e do lazer. Ela se destaca como a principal ocupação dos alunos, tendo como objetivo facilitar a compreensão das formas mais avançadas de consciência social – como a ciência, a arte e a lei –, cujas bases são fundamentadas em conhecimentos científicos teóricos. Essa prática constitui o cerne da teoria do Ensino Desenvolvimental, na qual os professores orientam os alunos na assimilação dos modos generalizados de ações materiais e cognitivas relacionadas com os objetos de conhecimento, promovendo a aquisição do conhecimento teórico generalizado.

Destarte, a tarefa apresentada pelo professor é vista como uma oportunidade para que os alunos pratiquem ações que os levem a dominar os procedimentos de reprodução de conceitos, imagens, valores e normas. Durante essas ações, os alunos assimilam o conteúdo proposto dentro da estrutura da atividade de aprendizagem. Nesse contexto, a motivação para aprender, alimentada pelos motivos subjacentes dos alunos, é o estímulo que os impulsiona a compreenderem os objetos de conhecimento. Esses motivos são responsáveis por incentivá-los a assimilarem os métodos de pensamento necessários para lidarem com os objetos de conhecimento presentes nas atividades de estudo orientadas para a conclusão da tarefa proposta.

Em síntese, a tarefa apresentada pelo professor é concebida como uma oportunidade para que os alunos pratiquem e assimilem o conteúdo, impulsionados pela motivação intrínseca e pelos objetivos específicos da atividade. Com base nisso, Davidov propõe uma estrutura para

a atividade de estudo a ser realizada pelos educandos ao investigarem um objeto de estudo.

A primeira ação é a transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado. A segunda ação de estudo é a modelação desta relação universal descoberta. Consiste na criação de um 'modelo' representativo da relação universal, de suas conexões internas. Na terceira ação de estudo, os alunos devem transformar o modelo. Essa transformação visa o estudo das propriedades da relação universal. No modelo, essa relação aparece em forma abstrata. A quarta ação é a realização de várias tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral descoberto pelos alunos. Aqui os alunos atualizam o conceito teórico (abstrato) para solucionar as várias tarefas envolvendo o objeto em distintas situações particulares como variantes da tarefa inicial. A quinta ação refere-se ao controle (ou monitoramento) da realização de todas as ações anteriores. E a sexta ação trata-se da avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada (Libâneo; Freitas, 2013, p. 343).

A partir da estrutura da atividade de estudo proposta por Davidov, entendemos que, na primeira ação, os alunos começam a analisar os dados ou informações fornecidas na tarefa e identificam padrões ou relações universais subjacentes ao objeto de estudo. Eles buscam compreender a natureza essencial do objeto ou conceito em questão.

Na segunda ação, a modelagem da relação universal descoberta, os discentes criam um modelo que representa a relação universal identificada anteriormente. Esse modelo é uma representação visual ou conceitual que ilustra as conexões internas da relação universal, com o objetivo de tornar explícita a estrutura implícita da relação.

Na terceira ação, que envolve a transformação do modelo para o estudo das propriedades da relação universal, os educandos realizam modificações no modelo, a fim de explorarem e compreenderem as propriedades da relação universal. Eles podem alterar o modelo de várias maneiras para testar hipóteses, prever resultados e investigar diferentes aspectos da relação.

Na quarta ação, durante a realização de tarefas particulares com base no procedimento geral descoberto, os alunos aplicam o conhecimento adquirido por meio da modelagem e transformação da relação universal para resolver uma variedade de tarefas específicas relacionadas com o objeto de estudo. Eles adaptam o procedimento geral para resolverem problemas em diferentes contextos ou situações particulares.

A quinta ação consiste no monitoramento da realização das etapas anteriores. Nessa fase, os alunos revisam e avaliam todo o processo de estudo, assegurando que cada etapa tenha sido executada de maneira adequada e eficaz. Eles podem revisar seus modelos, verificar a precisão de suas transformações e refletir sobre o que aprenderam durante a atividade. Essas ações são projetadas para promover uma compreensão profunda e significativa do conteúdo, incentivando os alunos a investigarem, modelarem e aplicarem conceitos de forma ativa e

autônoma. O objetivo é desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e transferência de conhecimento para situações do mundo real.

Para ilustrar a aplicação prática do processo de estudo descrito por Davidov, apresentamos um exemplo de atividade de estudo no Apêndice 1, demonstrando como as ações propostas são implementadas na prática.

1.6 ATIVIDADE DE ESTUDO NA PERSPECTIVA DE REPKIN

Vladimir Vladimirovich Repkin, cientista ucraniano e membro do grupo Elkonin-Davidov-Repkin, dedicou-se, na década de 1960, ao desenvolvimento de uma teoria psicológica baseada na investigação de formas, tipos, estrutura e conteúdo da atividade de estudo. Segundo Repkin, a análise dessa atividade é relevante não apenas do ponto de vista científico, mas também, e principalmente, do ponto de vista prático e aplicado (Repkin, 2014 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

O desafio relacionado com a atividade de estudo está intimamente ligado à compreensão precisa do processo de aprendizagem e com a avaliação do uso racional das capacidades dos estudantes na escola. Nesse contexto, a análise do problema busca abordar três aspectos fundamentais: primeiro, como o sujeito aprende? Segundo, quais mecanismos estão subjacentes à aprendizagem do sujeito? Terceiro, existem reservas ocultas nesses mecanismos? (Repkin, 2014 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

A consideração dessas questões é precedida por um aspecto puramente prático, especialmente no que diz respeito à primeira questão: a ineficiência do sistema tradicional de ensino. Repkin argumenta que esse sistema se limita a realizar tarefas educacionais meramente funcionais, sem promover o desenvolvimento humano necessário e o autodesenvolvimento do sujeito. Por essa razão, ele critica o modelo predominante nas escolas, que prepara os educandos para a vida com base na ideia de que o conhecimento "acumulado" em sala de aula é suficiente para sua formação contínua.

Diante dessa constatação, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem mais humanista que supere as limitações do modelo tradicional, considerando as questões mencionadas anteriormente. Além disso, é essencial que essa abordagem seja voltada para uma aprendizagem que valorize o desenvolvimento integral do sujeito. Essa necessidade motivou os membros do sistema Elkonin-Davidov-Repkin a elucidarem as leis fundamentais do processo de estudo e a analisarem a estrutura, o conteúdo e a origem da atividade de estudo como uma

forma específica de atuação humana. Assim surgiu a teoria da Atividade de Estudo e suas teorias auxiliares (Puentes; Longarezi, 2019 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Repkin trouxe uma inovação significativa no campo dos estudos psicológicos, especialmente na teoria da atividade, ao focar particularmente na atividade de estudo. Ele abordou seu conteúdo, sua estrutura, suas tarefas e metas, oferecendo contribuições importantes para a teoria didática da atividade de estudo e para a formação de professores, com ênfase na didática específica da aprendizagem da Língua Russa e na criação de material pedagógico.

Uma parte significativa da obra de Repkin está dedicada a reforçar as principais teses elaboradas por Elkonin e Davidov em relação à teoria da Atividade de Estudo. Repkin argumenta que o que diferencia uma atividade de outra não é sua manifestação externa ou as ações e operações realizadas pelo indivíduo, e sim o objetivo específico que está sendo perseguido. Com base nas ideias de Elkonin (1960/2019), Repkin destaca o que torna a atividade de estudo distinta de qualquer outra atividade. Ele analisa a distinção na perspectiva de que o propósito e o resultado da atividade de estudo não se limitam à modificação do objeto com o qual o sujeito interage, mas, sobretudo, à autotransformação do próprio sujeito que conduz a atividade. Assim, a transformação do objeto assume um papel crucial, pois é dela que depende a autotransformação do sujeito.

[...] no estudo, o objetivo é completamente diferente, pois ele e o resultado não são externos, mas se referem à mudança de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a Atividade de Estudo deve ser entendida como uma atividade para a autotransformação do sujeito (Repkin, 1997, p. 374 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 69).

Com base nessa concepção, entendemos que a teoria da Atividade de Estudo propõe que a atividade de estudo serve como um instrumento para desenvolver três princípios preponderantes. Em primeiro lugar, o propósito fundamental é a autotransformação do indivíduo, e o conteúdo responsável por essa transformação é a formação dos modos generalizados das ações. Em segundo lugar, essa autotransformação pressupõe a presença ativa do aluno na condição de sujeito da atividade. Em terceiro lugar, a atividade de estudo é vista como um meio pelo qual o sujeito pode se transformar, crescer e desenvolver-se intelectualmente (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Isso significa que é preciso um processo ativo por parte do sujeito no âmbito cognitivo, visando à mudança e, principalmente, ao desenvolvimento intelectual. Segundo Repkin, o intelecto é a faculdade que inicia a atividade e torna seu desempenho possível. Ao enfatizar o enfoque cognitivista da teoria, apresentando o intelecto como princípio do desenvolvimento

humano, ele e outros representantes do sistema, negam, por um lado, a unidade dialética entre cognição e afeto. No entanto, por outro, reconhecem o aspecto social da atividade de estudo, admitindo que a transformação do indivíduo em personalidade ocorre à medida que este se forma como sujeito em uma atividade que é conjunta e social.

Simultaneamente, o desenvolvimento é visto como o processo pelo qual uma pessoa evolui para se tornar um sujeito, e este sujeito é percebido como uma fonte de ação eficaz, atividade, presença na atividade e potencial para ação. Assim, desenvolvimento e sujeito estão intimamente conectados. Para ele,

[...] a atividade se realiza somente no caso em que o aluno é sujeito que atua conscientemente e com responsabilidade, o que significa livremente; quando o aluno faz algo não porque o professor ordenou, mas porque é necessário para ele. Como consequência, o conceito de estudo e a Atividade de Estudo não coincidem (Repkin, 1997, p. 376 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 71).

Repkin valoriza a importância de o aluno agir de forma consciente e responsável durante a atividade de estudo. Isso sugere que o aprendizado não é apenas passivo, uma vez que requer envolvimento ativo por parte do aluno, que deve ser consciente de suas ações e responsável por seus resultados. Ele também ressalta a relevância da liberdade na aprendizagem, indicando que os discentes devem realizar as atividades não porque foram ordenadas pelo professor, e sim porque reconhecem a necessidade delas para a construção de seu próprio conhecimento.

Ademais, o trecho mencionado sugere uma distinção importante entre o simples ato de estudar e o engajamento na atividade de estudo. Enquanto o estudo pode ser entendido como uma atividade passiva de absorção de informações, a atividade de estudo exige uma participação ativa do aluno, com consciência e responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem. Nesse contexto, destacam-se a liberdade e a responsabilidade, sublinhando a diferença entre simplesmente estudar e se comprometer de forma significativa e reflexiva na atividade de estudo.

Repkin também critica os equívocos presentes na educação primária, apontando que, quando as condições apropriadas para a expansão das necessidades da criança não são estabelecidas, surgem problemas. Na infância, a criança cresce e se desenvolve satisfatoriamente ao ter a liberdade de brincar e agir. No entanto, na escola secundária, ocorre uma ruptura devido à abordagem excessivamente intelectualizada, que sobrecarrega o intelecto e ignora as necessidades específicas dessa nova fase do desenvolvimento. Ele argumenta que o foco prematuro no desenvolvimento intelectual pode comprometer a subjetividade da criança, enfatizando a importância das relações humanas no avanço do desenvolvimento.

O autor atribui o problema à organização inadequada do ensino nas escolas tradicionais e ressalta a necessidade de um processo de aprendizagem que preserve a continuidade da ação e do engajamento, conferindo à atividade o caráter de uma prática contínua. Outros estudiosos, como Zuckerman (1997), também examinaram a transição da criança do período pré-escolar para o escolar, mostrando a importância de associar a atividade de estudo à ação efetiva do sujeito. Essa ação deve ser uma resposta a uma necessidade específica do nível de desenvolvimento individual e histórico da pessoa.

Se não houver necessidade, não existe atividade. Algumas formas de atividade humana aparecem ou se destacam na medida em que novas necessidades aparecem no plano do desenvolvimento individual e no plano histórico. É por isso que, para caracterizar verdadeiramente um ou outro tipo de atividade, precisamos, em primeiro lugar, esclarecer a que necessidade ela responde (Repkin, 1997, p. 379 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 72).

Para Puentes, Amorim e Cardoso (2021), por um lado, Repkin valoriza a necessidade para o desenvolvimento eficiente da atividade no processo de aprendizagem dos alunos; por outro, deixa algumas lacunas, visto que não esclarece quais são os princípios fundamentais dessa necessidade que precedem a atividade, nem as diferenças entre essa necessidade primária e as novas necessidades que surgem ao longo da atividade. Além disso, não aborda o papel que essas novas necessidades desempenham em relação às necessidades iniciais e à própria atividade, nem a posição que ocupam nas diversas formas de atividades adotadas.

Por conseguinte, ao não definir claramente o caráter da necessidade que precede a atividade, Repkin gera dúvidas sobre se essa necessidade deve ser entendida como um instinto fisiológico ou como uma qualidade humana desenvolvida a partir de atividades anteriores. Isso leva a uma interpretação específica da relação entre necessidade e atividade, na qual o ponto de partida é a necessidade, seguindo a sequência: necessidade-atividade-necessidade.

Dentro do contexto da teoria da atividade, uma necessidade biológica inicial se transforma em uma necessidade superior por meio da atividade. Com relação à atividade de estudo, o ciclo seria: uma necessidade superior desencadeia uma atividade, que, por sua vez, se transforma em uma nova necessidade superior. No entanto, Leontiev (1985) critica essa perspectiva, argumentando que o esquema correto é representado pelo ciclo: atividade-necessidade-atividade.

[...] este esquema, que responde à interpretação marxista das necessidades, é também fundamental para a psicologia, na qual nenhuma concepção que se baseia na ideia de um 'motor' precedente a mesma atividade, pode desempenhar o papel de ponto de partida, capaz de servir de fundamento suficiente para a teoria científica da

personalidade humana (Leontiev, 1985, p. 158 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 73).

Leontiev reconhece o princípio histórico-materialista, segundo o qual as necessidades humanas se originam na atividade. No entanto, há uma ressalva: assim como na obra de Repkin não se esclarece a origem da necessidade inicial que antecede a atividade, Leontiev também não explica a origem da atividade que gera uma necessidade superior, a qual não pode ser satisfeita por si mesma, mas que motiva o sujeito a buscar uma nova atividade. Lembramos que, na visão desse autor, “necessidade superior” refere-se às necessidades que se configuram não de maneira biológica, e sim social e humana (Leontiev, 1985).

Davidov (1988), compartilhando a ideia de Leontiev de que as necessidades superiores emergem da atividade, propõe uma abordagem diferente para resolver esse problema. Ele argumenta que a necessidade se desenvolve no processo da atividade humana, mas que sua base psicológica é o interesse cognitivo. Em outras palavras, a necessidade superior não antecede a atividade como um impulso inicial; em vez disso, é o interesse cognitivo que desempenha esse papel. Dessa forma, o esquema de Davidov difere dos anteriores e pode ser representado pela sequência: interesse cognitivo-necessidade/atividade-interesse cognitivo. Assim,

[...] mesmo no começo da vida escolar a criança ainda não experimenta a necessidade de conhecimentos teóricos como base psicológica da atividade de estudo. Esta necessidade surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização conjunta com o professor das ações de estudo mais simples, dirigidas à solução das correspondentes tarefas de estudo (Davidov, 1988, p. 178 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 74).

O autor argumenta que, no início da vida escolar, as crianças ainda não desenvolvem uma necessidade intrínseca de conhecimentos teóricos. Dessa forma, a motivação inicial para estudar não está necessariamente enraizada na busca pelo conhecimento teórico, pois essa necessidade somente surgirá durante o processo de assimilação desse conhecimento. Isso sugere que a necessidade é um produto da atividade de estudo, surgindo à medida que a criança interage com o conteúdo teórico e o integra ao seu entendimento.

Davidov também ressalta a importância do papel do professor na formação da necessidade de conhecimento teórico, afirmando que essa necessidade se desenvolve durante a realização de atividades de estudo simples em colaboração com o professor. Esse processo sugere que a interação com o professor desempenha um papel crucial no estímulo da necessidade de conhecimento. Portanto, a necessidade de conhecimento teórico não é inata, mas construída ao longo do tempo, conforme a criança participa de atividades de estudo e

interage com o conteúdo teórico de forma cada vez mais complexa.

Ao discutir a dinâmica da necessidade superior dentro da estrutura da atividade de estudo, Davidov (1988) pontua que essa necessidade se desenvolve gradualmente ao longo do processo de aprendizagem, sendo moldada pela interação com o conteúdo estudado e com o professor. Isso remete ao conceito vigotskiano de ZDP, que diferencia o nível de desenvolvimento atual da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente, do seu potencial de desenvolvimento, que é definido pela capacidade de resolver problemas com a assistência de um adulto ou de pares mais capacitados.

No entanto, além de deixar em aberto o conceito de "interesse cognitivo", Davidov não esclarece a distinção psicológica entre interesse e necessidade. Além disso, não explora detalhadamente a relação complexa entre necessidade e atividade: enquanto a atividade não depende necessariamente de uma necessidade como impulso, pois possui sua própria dinâmica interna, a necessidade emerge dentro da atividade, não sendo completamente satisfeita por ela, requerendo uma nova atividade para sua plenitude. Simultaneamente, a atividade é influenciada pela necessidade que surge dentro dela e é moldada por necessidades preexistentes (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Essa questão pode ser compreendida à luz da teoria vigotskiana da mediação. De acordo com Vigotski (2010), a aprendizagem é um processo de internalização das ferramentas culturais e dos processos cognitivos mediados pela cultura. Portanto, a atividade de estudo pode desempenhar um papel fundamental na criação de necessidades e na motivação para aprender, mas a plena satisfação dessas necessidades pode exigir a mediação de outros elementos do ambiente, como o papel do professor ou o acesso a recursos.

Na visão de Repkin, o papel dos interesses conscientes na atividade de estudo é crucial para a motivação na resolução de tarefas de estudo. Quando um aluno começa a examinar uma situação-problema apresentada pelo professor e percebe que suas ideias anteriores não são suficientes para uma ação eficaz, o propósito da ação se torna claro. Nesse momento, o objeto em questão adquire um significado especial e se torna interessante para o aluno. Ele afirma que:

[...] o interesse é a experiência subjetiva do significado do objeto. Para nós, adquire interesse aquilo que tem significado subjetivo. Nisso está a diferença entre o interesse e a necessidade. Então, o interesse surge na base da necessidade. Ao surgir na base das necessidades, os interesses delas separam-se, saem dos seus limites e nesse fato, surgem novas necessidades. Esse é um fato muito importante para a prática escolar. A criança, que começa a estudar, tem uma necessidade cognitiva. O problema está em como dessa necessidade se forma a necessidade de estudo. O caminho para esse objetivo passa pelo interesse no estudo. Para que essa necessidade surja, é preciso saber estudar. Uma análise da estrutura da Atividade de Estudo nos permite concluir que o estudo e a Atividade de Estudo são duas coisas diferentes. É possível estudar de

muitas maneiras diferentes e não precisamente na forma de Atividade de Estudo (Repkin, 1997, p. 390 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 77).

Segundo Repkin, o interesse surge a partir da necessidade, mas pode se desvincular dela, gerando novas necessidades. Essa observação é particularmente relevante para a prática escolar, em que as crianças iniciam seus estudos com uma necessidade cognitiva. O desafio está em como essa necessidade se transforma em uma necessidade de estudo. Ele sugere que o interesse pelo estudo é essencial para o surgimento dessa necessidade, e que a habilidade de estudar é fundamental para esse processo. Ele também reforça a distinção entre estudo e atividade de estudo, afirmando que são conceitos distintos. Segundo Repkin, é possível estudar de várias maneiras, não apenas por meio da atividade de estudo. Essa distinção destaca a importância de compreender a relação entre interesses e necessidades no processo de aprendizagem e como a prática escolar pode influenciar essa dinâmica.

Além disso, Repkin enfatiza que a necessidade é a ausência de um objeto, como a necessidade de saber, enquanto o interesse é a experiência subjetiva que o significado desse objeto provoca no sujeito. A partir desse princípio, podemos afirmar que ambos se completam em uma relação dialética, na qual os interesses emergem das necessidades e novas necessidades podem surgir desses interesses. No entanto, esse autor não explora completamente como os interesses transcendem as necessidades.

Tanto Davidov quanto Repkin destacam que os interesses têm uma natureza simbólica e cognitiva, originada no objeto da realidade que desperta a necessidade de conhecimento. Ambos argumentam que o sujeito não cria esses interesses, mas os carrega como reflexos da realidade na consciência do aluno, manifestando-se como experiência subjetiva (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Em 1997, pouco antes de seu falecimento, Davidov, insatisfeito com algumas questões teóricas da teoria da Atividade de Estudo, integrou o tema "emoção" em seus trabalhos com o objetivo de superar deficiências metodológicas. Ele associou a gênese das necessidades não apenas a fatores cognitivos, mas também a aspectos emocionais, introduzindo a categoria "desejo" como uma nova unidade para o estudo das funções psíquicas. Para ele,

[...] é preciso uma nova e original abordagem para a compreensão da atividade [...] para ele [refere-se a A. N. Leontiev] a atividade é composta por necessidades, objetivos, ações e operações. Adoto essa estrutura da atividade, porém pretendo expandi-la. De acordo com Leontiev, o desejo não faz parte da estrutura psicológica da atividade. Do meu ponto de vista, a estrutura da atividade não pode ser exclusivamente psicológica, pois tem um caráter multidisciplinar. Portanto, apenas um aspecto específico da atividade pode ser estudado na psicologia [...]. O termo desejo atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis das

necessidades. Ao discutir certa emoção, podemos sempre identificar a necessidade em que aquela está baseada. E, quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam, para especificarmos o que foi citado acima (Davidov, 1997, p. 290 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 79).

Para Davidov, a estrutura da atividade não deve ser entendida exclusivamente como psicológica, dado seu caráter multidisciplinar, e propõe a inclusão da categoria "desejo" como um componente essencial da atividade. Ele enfatiza que as emoções estão intrinsecamente ligadas às necessidades; portanto, ao discutir uma emoção, é possível identificar a necessidade subjacente, e vice-versa. Essa abordagem expandida da teoria da Atividade reconhece a interconexão entre aspectos psicológicos, sociais e emocionais na compreensão da atividade humana. Tal perspectiva enriquece a análise e oferece uma visão mais abrangente sobre o comportamento humano.

Contudo, assim como ocorreu com os interesses cognitivos, Davidov não esclarece adequadamente a origem das emoções, falhando em especificar o sistema no qual elas são geradas. Segundo Rey (2013 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 80), “a inclusão do desejo dentro da estrutura não leva à identificação do sistema dentro do qual o desejo teve sua gênese: o sistema da subjetividade humana”.

Com base nesses posicionamentos, é pertinente retomarmos as contribuições de Leontiev (1985), que oferece considerações relevantes sobre os motivos como estímulos diretos da atividade, críticas que se aplicam aos principais representantes do sistema Elkonin e Davidov, incluindo Repkin. Leontiev (1985) propõe que os motivos são objetos nos quais as necessidades assumem uma forma concreta, impulsionando e direcionando a atividade do indivíduo. Ele enfatiza que as necessidades, por si só, não têm a força propulsora necessária para a atividade; elas devem se transformar em motivos, que são os alvos para os quais a atividade é direcionada. À medida que a atividade avança, a premissa da necessidade se transforma em seu resultado.

Após analisar as definições propostas por Leontiev, observamos que sua influência na obra de Repkin é predominante, especialmente no que diz respeito ao papel dos motivos na transformação das necessidades funcionais em necessidades superiores no contexto da atividade de estudo. Inspirado por esses princípios, Repkin amplia sua abordagem ao argumentar que a necessidade de conhecimento é um interesse primordial que motiva a atividade de estudo. Contudo, ele ressalta que essa necessidade pode ser satisfeita por diversas atividades, não sendo exclusiva da atividade de estudo. Assim, a mera presença da necessidade de conhecimento não é suficiente para gerar a atividade de estudo; é preciso que essa

necessidade encontre um objeto específico que a transforme em motivo, impulsionando, portanto, a atividade de estudo. Para o autor,

[...] a própria necessidade não garante a atividade. O encontro com o objeto deve ocorrer. Esse objeto, que é capaz de satisfazer a necessidade, constitui a verdadeira causa. Na psicologia, isso é chamado de motivo. Em cada atividade existem os motivos específicos. Caracterizar a necessidade significa caracterizar os motivos (Repkin, 1997, p. 379 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 82).

Na visão de Repkin, as necessidades dos escolares motivam o desejo de adquirirem conhecimentos teóricos. Entretanto, são os motivos que os impulsionam a assimilar os procedimentos necessários para reproduzirem esses conhecimentos através das atividades de estudo, especialmente ao enfrentarem tarefas específicas relacionadas com o estudo. Assim, enquanto as necessidades estimulam os alunos a aprenderem os conteúdos teóricos, os motivos direcionam suas ações de estudo para alcançarem a compreensão e a capacidade de aplicarem esse conhecimento conforme necessário.

Com base na teoria da atividade de Leontiev, particularmente em relação à função e à hierarquia dos motivos na atividade de estudo, Repkin destaca que os motivos desempenham uma função dupla. A primeira é a função de estímulo, que age como um impulso ou tonificante energético para a atividade, e a segunda é a função de formação de sentido, que atribui à atividade um significado relacionado à personalidade do indivíduo. Repkin também distingue entre motivos internos e externos. Motivos internos são gerados pela própria atividade, enquanto motivos externos não são criados pela atividade, mas emergem do processo de troca de atividades, por exemplo, a nota obtida em uma avaliação.

Embora Repkin siga a teoria da Atividade de Leontiev, Elkonin e Davidov, ele não avança significativamente na compreensão das leis do desenvolvimento das necessidades. O autor não explora detalhadamente os mecanismos psicológicos subjacentes à criação de objetos de necessidade. Ele enfatiza que o desenvolvimento das necessidades depende das mudanças no objeto da realidade objetiva, e não dos estados subjetivos. Ao afirmar que o desenvolvimento das necessidades está relacionado às mudanças na realidade objetiva, sublinha a importância das condições externas, dos contextos culturais e das interações sociais na formação das necessidades humanas. Isso sugere que as necessidades não são determinadas apenas por estados subjetivos individuais, mas também são influenciadas por fatores externos e contextuais.

O autor acrescenta que o objetivo atua como um componente essencial da atividade, emergindo da natureza consciente dos motivos internos, tais como impulsos, necessidades e

interesses individuais que impulsionam o comportamento humano. Além disso, o objetivo influencia diretamente a ação regulada, a qual se refere a um comportamento humano específico orientado por metas e mediado tanto por ferramentas culturais quanto por processos psicológicos. Dessa forma, uma atividade de estudo guiada por objetivos, influenciada por uma ação regulada, propiciará um processo ativo e intencional, no qual o sujeito utiliza recursos internos e externos para alcançar um determinado fim, sem se contentar apenas com respostas automáticas resultantes de estímulos externos. Essa abordagem destaca a importância da mediação sociocultural na atividade humana e na construção do conhecimento.

Na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental, toda atividade de estudo é vista como um processo de resolução de tarefas, apresentando-se na forma de um "problema de aprendizagem" que promove a formação do pensamento teórico por meio do domínio de conceitos científicos e princípios de ação. Repkin conclui que:

[...] o objetivo da atividade de estudo, a tarefa de estudo, é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação. Assim, de acordo com Davidov, a tarefa de estudo está ligada ao domínio da generalização teórica do conhecimento – dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado. Obtiveram-se duas descrições da tarefa de estudo. Por um lado, falamos da tarefa de autotransformação do sujeito; por outro lado, da tarefa de dominar o conhecimento teórico. Na verdade, não há contradição aqui. Quando a criança domina o conhecimento teórico, domina os princípios teóricos para a construção de modos de ação (Repkin, 1997, p. 382 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 84).

Nesse contexto, o autor aborda a dualidade da função da tarefa na aprendizagem, destacando dois aspectos principais, que são a promoção da autotransformação do sujeito e o domínio dos conhecimentos teóricos. Essas funções estão interligadas de forma dialética, à medida que a aquisição de conhecimentos teóricos propicia a transformação do sujeito, e, ao se transformar, o sujeito adquire novos conhecimentos teóricos. No entanto, a citação de Repkin parece limitar o conhecimento a apenas conceitos, leis e princípios, sem abordar os elementos que constituem o conhecimento de maneira mais ampla. Em contraste, fica claro que o domínio dos modos de ação (habilidades), ao qual o autor se refere, está incorporado ao conhecimento, como indicado pela afirmativa sobre o “domínio da generalização teórica do conhecimento”. Saber generalizar teoricamente o conhecimento implica, inicialmente, dominar conceitos e leis e, posteriormente, aplicar esse domínio na resolução de problemas diversos dentro de uma área específica.

Para Repkin (1992), ao discutir a tarefa de dominar os princípios da generalização teórica, Davidov está abordando a tarefa de formar habilidades. Ou seja, o resultado da

atividade de estudo reside na transformação das habilidades. De acordo com Davidov,

[...] os conhecimentos do homem se encontram em unidade com suas ações mentais (abstração, generalização etc.) [...] por isso, é legítimo considerar os conhecimentos, por uma parte, como resultado das ações mentais que implicitamente contém em si e, por outra, como processo de obtenção deste resultado, no que encontra sua expressão o funcionamento das ações mentais. Em consequência, é completamente aceitável designar com o termo conhecimento o resultado do pensamento (reflexo da realidade) e o processo de sua obtenção (isto é, as ações mentais) (Davidov, 1988, p. 174 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 85).

Desse modo, Davidov destaca a inter-relação entre ações mentais e conhecimento, sugerindo que o conhecimento não é um produto estático, e sim algo forjado através das ações mentais humanas, como abstração e generalização. Isso significa que a mente humana está ativa e envolvida no processo de adquirir e compreender conhecimento. Além de ser o resultado das ações mentais, o conhecimento é o próprio processo de sua obtenção. Portanto, os atos de pensar, refletir e processar informações são fundamentais para a formação e a expansão do conhecimento. Davidov defende que o termo "conhecimento" deve abranger tanto o produto do pensamento (ou seja, a compreensão reflexiva da realidade) quanto o processo mental envolvido na sua obtenção.

Além disso, é importante considerar três aspectos cruciais relacionados à formação dos modos de ação e fundamentos teóricos, especialmente no contexto da atividade de estudo. Primeiro, tanto os modos de ação quanto os fundamentos teóricos são moldados pelo desenvolvimento de um mecanismo que inclui a capacidade de analisar e generalizar informações. Segundo, esse mecanismo se desenvolve dentro da atividade de estudo, que se assemelha à pesquisa e ao processo de resolução de situações-problema, desempenhando um papel central na estimulação dos modos de ação. Terceiro, as atividades de estudo não são uniformes; ao contrário, são específicas e baseadas em diferentes necessidades e habilidades, como cognitivas, artísticas, esportivas e técnicas (Repkin, 2014 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Ademais, a atividade de pesquisa, que envolve a formulação e resolução de problemas de aprendizagem, é de extrema importância, pois demanda novos modos de ação para superar as discrepâncias entre o plano e as condições reais. Finalmente, Repkin destaca que a análise da atividade de estudo deve abranger o ato completo da atividade, desde a definição da tarefa até sua conclusão, incluindo planejamento, execução, controle e correção.

1.6.1 A organização da aprendizagem desenvolvimental no nível médio: desafios e perspectivas

Os escritos de Repkin, particularmente o artigo intitulado "As crianças crescem. E você? Como organizar a aprendizagem desenvolvimental nas classes de 5º a 9º ano do nível médio", publicado em 1996, enfatiza a importância de considerar a organização da aprendizagem desenvolvimental no nível médio (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021). No Brasil, isso corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a crescente implementação do sistema Elkonin-Davidov e a presença de alunos que passaram por esse modelo de aprendizagem, surge a necessidade de adaptar a estrutura educacional nesse nível para garantir a continuidade da formação desses estudantes. Essa adaptação não se limita apenas à elaboração de novos currículos, como também exige uma mudança substancial na dinâmica escolar dos alunos (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Segundo Repkin, essa transição apresenta desafios significativos, começando pela seleção de conteúdos e métodos de ensino. A adolescência possui características e necessidades específicas que devem ser consideradas na organização da aprendizagem. Portanto, é fundamental desenvolver métodos que estimulem o desenvolvimento intelectual e moral dos adolescentes. Além disso, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental devem receber formação adequada, abrangendo tanto os fundamentos teóricos quanto práticos da aprendizagem desenvolvimental.

Outro ponto destacado por Repkin diz respeito à necessidade de criar programas e materiais didáticos específicos para os anos finais do Ensino Fundamental, que estejam alinhados com os conteúdos e métodos da aprendizagem desenvolvimental. Para enfrentar esses desafios, ele propôs a formação de grupos de trabalho interdisciplinares, compostos por pesquisadores do sistema Elkonin-Davidov, professores dessa etapa de ensino, especialistas em didática, órgãos regionais de educação, universidades e institutos pedagógicos. A colaboração entre esses diferentes setores possibilitou a realização de pesquisas sobre os conteúdos e métodos de ensino mais adequados para a adolescência (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Além disso, Repkin enfatizou a importância de oferecer formação continuada para os professores sobre a aprendizagem desenvolvimental. No entanto, o avanço nesse segmento não acompanhou o ritmo do anterior. No que diz respeito ao ensino da Língua Russa nos anos finais do Ensino Fundamental, Repkin argumenta que as principais hipóteses testadas e validadas na formação de crianças nos primeiros anos escolares também são aplicáveis ao desenvolvimento da língua materna no ensino secundário em larga escala. Ele entende que confirmar essas

hipóteses ao longo do tempo na prática escolar é suficiente para comprovar sua eficácia (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Para que a aprendizagem desenvolvimental seja eficaz, é essencial que o aluno seja capaz de identificar e avaliar criticamente os modos generalizados de ação para a resolução de problemas. Nesse sentido, a aprendizagem deve começar com o domínio dos modos generalizados de ação em uma área específica, como linguística ou matemática, antes de avançar para a resolução de problemas específicos.

A implementação da aprendizagem desenvolvimental requer uma mudança significativa nas relações entre os participantes do processo educativo, especialmente na interação entre alunos e professores. Isso implica oferecer maior autonomia aos alunos e criar um ambiente que estimule o pensamento crítico, a independência e a colaboração. Davidov e Repkin. (1997, p. 2 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 99) esclarecem que:

[...] o professor deve orientar as ações dos estudantes nesses casos, mas para isso ele só pode 'desde dentro', resolvendo o problema com os alunos, e não em vez deles. Isto significa que suas declarações de ação não devem ser autoritárias, mas de quem está aberto à discussão e à avaliação no mesmo grau que os alunos. Sem a parceria e a colaboração conjunta entre estudantes e professores os objetivos da aprendizagem desenvolvimental não são atingidos.

É evidente que a maneira como o professor medeia o processo educativo é de suma importância para que o aluno tenha motivos para desenvolver modos de ação. Para que isso ocorra, esse sujeito precisa de um professor que não apenas oriente e discuta, mas que também seja aberto à troca de experiências, abdicando-se do protagonismo do processo, de modo a permitir que o aluno ocupe esse papel central.

Salientamos também que a reorganização das relações entre os participantes da aprendizagem-pesquisa e das estratégias de organização do processo educativo é essencial para o aspecto comunicativo da aprendizagem desenvolvimental. Nesse contexto, a comunicação torna-se uma interação interpessoal intensa, que vai além da simples troca de informações.

Diferentemente do modelo convencional de ensino, no qual o professor é o principal transmissor de conhecimento de forma passiva, e a comunicação se restringe à transferência unidirecional de dados, a abordagem da aprendizagem desenvolvimental vê a comunicação como um processo dinâmico e dialógico. É por meio da linguagem que a mediação ocorre efetivamente (Vigotski, 2003). Nesse modelo, os participantes colaboram para compartilhar ideias e experiências, construir conhecimento em conjunto, negociar significados e refletir sobre suas próprias experiências de aprendizagem.

Dentro dessa concepção, a comunicação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da responsabilidade social dos alunos. Por meio da interação com colegas e professores, os alunos aprimoram suas habilidades para articular ideias, sustentar pontos de vista, ouvir respeitosamente as opiniões alheias e colaborar em trabalhos em equipe.

1.6.2 A atividade de estudo e a adolescência sob a ótica da Teoria da Atividade de Estudo

Originalmente desenvolvida para o ensino primário, a teoria da Atividade de Estudo não se mostrava diretamente aplicável aos anos finais Ensino Fundamental, uma vez que a principal atividade dos alunos passa por mudanças significativas durante a adolescência. Reconhecendo a necessidade de adaptação, ele defende a criação de uma nova teoria da aprendizagem que leve em consideração as características específicas desse período. Nesse sentido, o autor propõe a formação de grupos de trabalho dedicados a estabelecer as bases dessa nova teoria. Sob uma perspectiva didática, Repkin (1997 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021) sugere diversas medidas, incluindo:

- implementação de atividades escolares e extracurriculares voltadas para o ensino das normas de trabalho social e organizacional aos alunos;
- envolvimento dos estudantes em atividades de formação que os capacitem a dominar os meios de comunicação reais em contextos grupais;
- integração na escola de experiências que reflitam a realidade vivida pelos alunos fora do ambiente escolar por meio de conteúdos e tarefas pertinentes ao seu cotidiano.

Outro aspecto relevante destacado por Repkin é a formação do sistema de valores próprios da adolescência. Segundo ele, a escola deveria proporcionar ao adolescente atividades que o auxiliassem na identificação, análise e síntese do sistema de valores humanos inerentes à atividade. Nesse sentido, as atividades escolares precisam considerar a interação entre os valores individuais e sociais, bem como como esses valores individuais direcionam a atividade e se generalizam por meio da realização de tarefas coletivas.

[...] isto significa que no programa de formação do adolescente, juntamente com as disciplinas acadêmicas devem ser incluídos itens que revelem os valores humanos que são baseados nas relações entre as pessoas nas diferentes esferas das atividades conjuntas (Davidov; Repkin, 1997, p. 3 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 97).

Desenvolver atividades colaborativas é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento dos adolescentes, pois, por meio da interação com seus pares, os jovens podem compartilhar e confrontar seus valores a partir de diferentes perspectivas. Esse processo facilita a compreensão dos valores sociais e a construção de um senso crítico, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para a vida adulta. A colaboração, a comunicação e a resolução de conflitos permitem que os adolescentes aprendam a se relacionar de forma saudável e produtiva. Ao se sentirem parte de um grupo, eles se tornam mais seguros e confiantes, fortalecendo o senso de pertencimento e a própria identidade.

Desse modo, a educação deve transcender as disciplinas acadêmicas tradicionais. Nesse sentido, é essencial incluir no programa de formação elementos que revelem os valores humanos, baseados nas relações interpessoais, nas diversas esferas das atividades coletivas. A educação deve, portanto, promover não apenas o desenvolvimento intelectual dos adolescentes, como também seu desenvolvimento social e emocional (Davidov; Repkin, 1997 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Repkin afirma que o principal objetivo da aprendizagem na adolescência é fomentar nos alunos o interesse e a capacidade de se autotransformarem. Nessa perspectiva, a didática desenvolvimental busca criar condições ideais para essa formação, organizando conteúdos voltados para o desenvolvimento da autotransformação, atividades de estudo que estimulem a busca independente e crítica de soluções para problemas, métodos e formas de organização que enfatizem a participação ativa e a comunicação entre os participantes, e uma transformação na relação entre alunos e professores, promovendo maior autonomia entre os discentes.

1.6.3 Contribuições de Repkin para a aprendizagem desenvolvimental da língua materna

Embora tenha feito contribuições significativas para a construção de conceitos sobre a aprendizagem desenvolvimental e a atividade de estudo, a principal contribuição de Repkin se concentrou na didática, especialmente na metodologia para o ensino da Língua Russa. Repkin foi responsável pela elaboração de livros didáticos e instruções metodológicas tanto para professores quanto para alunos no contexto do ensino da língua materna.

Segundo Puentes, Amorim e Cardoso (2021), os escritos mais importantes de Repkin sobre a aprendizagem da língua estão nas teses publicadas em artigos nas décadas de 1970 e

1980, com destaque para os livros didáticos desenvolvidos para os professores. Repkin refletiu criticamente sobre o modelo tradicional de ensino da ortografia, que, ao focar em regras morfológicas e na memorização de exceções, apresentava diversas falhas, limitando a eficácia do aprendizado dos alunos.

Em primeiro lugar, a falta de coesão e lógica na fragmentação da ortografia em regras e exceções resulta em um aprendizado árduo e desestimulante. Sem uma linha de raciocínio unificada, os alunos enfrentam um conjunto de regras desconexas, dificultando a internalização e a aplicação autônoma na produção textual. Em segundo lugar, a ênfase na memorização promove uma aprendizagem superficial e pouco significativa. Os alunos decoram regras para passar em testes, mas não as internalizam nem as aplicam de maneira autônoma. Por fim, o modelo tradicional desconsidera o desenvolvimento cognitivo dos alunos, negligenciando a necessidade de atividades que estimulem o raciocínio e a reflexão sobre a ortografia. Essa abordagem impede que os alunos compreendam os princípios subjacentes à ortografia e desenvolvam autonomia na escrita.

Em contraste com a abordagem tradicional, Repkin propõe uma metodologia mais abrangente e contextualizada para o ensino da ortografia, fundamentada na perspectiva desenvolvimental. Ele argumenta que o ensino da ortografia deve seguir a lógica subjacente à própria ortografia. Para isso, é necessário apresentá-la como um sistema coeso e lógico, com princípios unificadores que expliquem as diferentes grafias. Essa abordagem facilita o aprendizado, permitindo que os alunos compreendam as relações entre regras e exceções. Portanto, esse autor substitui o ensino da ortografia baseado em morfologia pelo princípio fonético, no qual as letras do alfabeto representam fonemas em todas as suas variações. A seguir, apresentamos um trecho das explicações de Repkin:

[...] O fonema é assumido como a unidade da estrutura sonora da língua que cumpre a função de identificação e diferenciação de suas unidades significativas (morfemas) e que não se realiza em um único som (ou tipo de som), mas em um sistema sucessivo de sons. No começo do estudo da língua, a criança tem como objeto de análise a palavra e não o morfema. Sendo assim, o significado nominativo da palavra, interpretada em forma visual/objetal e que é, portanto, intuitivamente compreensível para as crianças, torna-se o primeiro objeto na relação a ser examinada. Para a criança, a forma do fonema da palavra é amorfa e diferenciada, por isso mesmo a demarcação e diferenciação de seus elementos, ou seja, a análise do som da palavra é o primeiro e importante passo na análise da relação indicada que responde as seguintes perguntas: – quais sons estão sendo usados em uma determinada palavra? – quais funções são desempenhadas por este som nesta palavra em particular? Durante a busca de resposta a essas perguntas a criança realiza transformações especiais da forma sonora da palavra (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 105).

A partir dessa explicação, entendemos que, para esse tipo de aprendizagem, é essencial

desenvolver a autonomia dos alunos, incentivando-os a refletirem, raciocinarem, analisarem textos, identificarem padrões e formularem hipóteses sobre o funcionamento da ortografia. A mediação da atividade deve ser entendida como um processo de desenvolvimento, e não como uma mera série de dicas para a memorização de regras.

A estrutura da atividade de estudo proposta por Repkin é inspirada nas investigações de Elkonin e Davidov, incorporando os principais elementos sugeridos por esses autores. No entanto, Repkin cumpriu papel essencial no aprimoramento dessa estrutura ao adicionar dois componentes significativos: introduziu o conceito de "interesse cognitivo-teórico prévio", que precede o motivo inicial do estudo; propôs a inclusão de um "sistema de metas intermediárias" após a definição do objetivo final do estudo. Essas adições não visam diminuir a importância dos aspectos concretos da atividade de estudo, e sim aprimorar sua estrutura geral. A proposta desse autor inclui os seguintes componentes:

- 1) A atualização do interesse cognitivo-teórico presente;
- 2) A definição do motivo-meta de estudo final;
- 3) A definição preliminar do sistema de metas intermediárias e das formas de seu alcance;
- 4) A execução do sistema de ações de estudo próprias, cujo lugar central é ocupado pela transformação específica do objeto e a construção de seu modelo;
- 5) As ações de controle;
- 6) As ações de avaliação (Repkin, 1976, p. 327 *apud* Amorim; Puentes, 2021, p. 22).

A primeira etapa refere-se à identificação e à atualização do interesse intelectual ou teórico que motiva o estudo. É essencial que o estudante reconheça o contexto atual de seu interesse e compreenda sua relação com o objeto de estudo.

Na segunda etapa, o estudante deve definir claramente o objetivo final do estudo, que pode incluir a compreensão completa de um conceito, a resolução de um problema específico ou a aquisição de habilidades concretas. O motivo-meta serve como a direção para todo o processo de estudo.

Na terceira etapa, o estudante divide o objetivo final em metas intermediárias menores e identifica as estratégias ou métodos necessários para alcançá-las. Essas metas intermediárias funcionam como marcos ao longo do caminho para atingir o objetivo final.

A quarta etapa corresponde ao momento central da atividade de estudo, em que o estudante realiza as ações necessárias para alcançar as metas intermediárias e, eventualmente, o objetivo final. Essa fase pode envolver pesquisa, experimentação, prática e outras atividades diretamente relacionadas com o estudo do objeto em questão.

A quinta etapa refere-se às ações de controle, que são essenciais para que o estudante

monitore seu progresso em relação às metas intermediárias e ao objetivo final. Essas ações incluem a avaliação contínua do próprio desempenho e a identificação de áreas que necessitam de mais atenção ou ajustes.

Por fim, a sexta etapa envolve a avaliação geral do processo ao concluir o estudo. Nesta fase, o estudante revisa as metas alcançadas, reflete sobre os métodos utilizados e analisa seu próprio aprendizado. A avaliação é essencial para o desenvolvimento contínuo do estudante e para orientar futuros processos de estudo.

Um exemplo de como uma atividade de estudo pode ser elaborada utilizando a estrutura proposta por Repkin está disponível no Apêndice 2, e visa auxiliar os estudantes interessados em aprimorar suas habilidades de redação criativa.

1.7 ASPECTOS IMPORTANTES: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS TRÊS TEORIAS

Assim como a *troika* composta pelos pensadores Alexander Luria e Alexei Leontiev, que se uniram a Vigotski para aprofundarem e expandirem suas pesquisas científicas, a tríade das teorias de Aprendizagem Desenvolvimental, Atividade de Estudo e Ensino Desenvolvimental, fundamentada na teoria Histórico-Cultural de Vigotski, revela uma série de semelhanças e diferenças significativas. A seguir, destacamos três princípios comuns entre essas teorias.

Em primeiro lugar, todas são profundamente influenciadas pelas premissas da teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Elas enfatizam a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel da linguagem e da mediação social no desenvolvimento mental, e o conceito de ZDP. Em segundo lugar, essas teorias compartilham um foco comum no desenvolvimento mental e cognitivo dos indivíduos, propondo que a educação deve promover não apenas a aquisição de conhecimentos específicos, mas também o desenvolvimento de capacidades de pensamento mais gerais e avançadas. Em terceiro lugar, o conceito de atividade é central em todas as três teorias. A atividade é vista como o motor do desenvolvimento psicológico, sendo a partir dela que os estudantes desenvolvem princípios de generalização teórica, visando à promoção do desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Identificamos três aspectos fundamentais que diferenciam uma teoria da outra: ênfase e aplicação prática, metodologias e estratégias de ensino, e objetivos educacionais. A seguir, apresentamos uma síntese dessas diferenças:

1. **Ênfase e aplicação prática:** a Aprendizagem Desenvolvidora se concentra em como a aprendizagem pode preceder e impulsionar o desenvolvimento cognitivo e psicológico, destacando o papel da atividade, especialmente a atividade de estudo, na transformação dos processos psicológicos. Em contraposição, o Ensino Desenvolvidora foca na organização do processo de ensino de forma a maximizar o desenvolvimento cognitivo e psicológico dos alunos, propondo métodos específicos que promovam uma compreensão profunda e a capacidade de aplicar o conhecimento de maneira independente e criativa. Por sua vez, a Atividade de Estudo aborda especificamente o papel das tarefas de estudo no processo educativo, sublinhando como essa atividade pode ser estruturada para promover o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos discentes.
2. **Metodologias e estratégias de ensino:** enquanto a Aprendizagem Desenvolvidora propõe a criação de condições que permitem aos alunos tomarem a iniciativa em sua própria aprendizagem, enfatizando a descoberta e a resolução de problemas, o Ensino Desenvolvidora sugere uma abordagem mais estruturada para o ensino. Nesta última, o conteúdo é organizado de modo a promover o desenvolvimento teórico e conceitual, frequentemente por meio da generalização e da exploração sistemática de conceitos. A Atividade de Estudo, por seu turno, ressalta a centralidade da atividade de estudo no aprendizado e no desenvolvimento, propondo estratégias específicas para engajar os alunos em formas de estudo que promovam uma compreensão profunda e o pensamento crítico.
3. **Objetivos educacionais:** a Aprendizagem Desenvolvidora visa à formação de indivíduos capazes de participarem ativamente de atividades sociais complexas, enfatizando o desenvolvimento de uma personalidade integral e autônoma. Já o Ensino Desenvolvidora se concentra no desenvolvimento do pensamento teórico e conceitual, com o objetivo de equipar os alunos com as ferramentas necessárias para compreender e transformar ativamente o mundo ao seu redor. Por outro lado, a Atividade de Estudo tem como objetivo principal promover a autonomia dos alunos em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de organizarem e conduzirem as próprias atividades de estudo de forma eficaz.

Apesar das diferenças nas ênfases específicas, nas metodologias de ensino e nos objetivos educacionais, essas teorias não se configuram em incongruências, podendo ser caracterizadas como complementares. Juntas, elas oferecem uma estrutura rica para entender e

projetar práticas educacionais que promovem o desenvolvimento integral dos alunos. A integração dessas abordagens pode proporcionar uma visão abrangente e eficaz para a prática pedagógica.

CAPÍTULO 2 – A DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM PÓS-PANDEMIA NAS TURMAS DE 9º ANO

A motivação para investigar a situação da aprendizagem dos alunos do 9º ano no período pós-pandemia decorre da necessidade de mapear e compreender os efeitos dessa crise sanitária no cenário educacional atual. Esse interesse nos leva a examinar os fatores que motivaram a criação do projeto Revisa Goiás, cujo objetivo é mitigar os prejuízos no aprendizado dos estudantes causados pela pandemia de Covid-19.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para avaliar a relevância do nosso estudo. O projeto Revisa Goiás visa oferecer recursos para recuperar o aprendizado dos alunos das últimas séries de cada ciclo educacional pós-pandemia. Assim, nossa investigação intenta verificar se existem publicações na plataforma que apresentem índices comparativos entre os períodos pré e pós-pandemia, especialmente nas turmas de 9º ano, e se essas publicações demonstram como a aprendizagem desse grupo foi afetada. O objetivo é encontrar dados que justifiquem um estudo sobre as deficiências educacionais causadas pela pandemia ou determinar se o tema já foi amplamente discutido e esgotado.

Com base nos resultados obtidos, avaliaremos a viabilidade de investigar o projeto Revisa Goiás sob a ótica da teoria do ensino desenvolvimental. Nosso objetivo é determinar se essa abordagem teórica pode oferecer *insights* valiosos para aprimorar as ações pedagógicas do Revisa Goiás, especialmente no contexto pós-pandêmico, com foco na recuperação da aprendizagem dos alunos. A análise objetiva identificar possíveis estratégias que possam ser implementadas com base nessa teoria, visando à melhoria efetiva dos processos de ensino-aprendizagem.

Para atingir esse objetivo, realizamos três buscas na plataforma da CAPES, em outubro de 2023, divididas em grupos, denominados de Grupo I (GI), Grupo II (GII) e Grupo III (GIII). Cada grupo utilizou um conjunto diferente de palavras-chave para uma pesquisa mais abrangente. No GI, utilizamos as palavras-chave "aprendizagem pós-pandemia Ensino Fundamental II" e encontramos dez resultados, incluindo as dissertações de Brito (2022), Bueno (2022), Castro (2022), Garcia (2022), Gomes (2023), Martins (2022), Melo (2021), Oliveira (2021), Passos (2021) e Santos (2022). No GII, com as palavras-chave "déficit de aprendizagem pós-pandemia", identificamos seis resultados, dentre os quais se encontram uma tese e cinco dissertações, respectivamente: Gonçalves (2022), Nakanichi (2020), Nunes (2020), Rufato (2021), Setti (2023) e Souza (2022). No GIII, utilizando as palavras-chave "aprendizagem pós-

pandemia 9º ano", e não encontramos resultados relevantes.

Em seguida, examinamos as implicações e relações entre as palavras-chave e as abordagens adotadas em cada dissertação. Essa organização seguiu uma sequência de leitura: inicialmente, o título; logo após, o sumário; depois, o resumo; e, por último, as considerações finais. Dessa forma, dentre os dezesseis trabalhos verificados, apenas sete dissertações e uma tese tiveram todas essas seções lidas e analisadas. As demais foram descartadas por não se alinharem com a nossa proposta de pesquisa.

2.1 LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS ANALISADOS

Como mencionado, este estudo visa analisar os impactos da pandemia da Covid-19 na educação, com base em uma seleção de textos que abordam diferentes aspectos dessa temática. A pandemia gerou um cenário desafiador para o sistema educacional global, impondo mudanças abruptas e exigindo adaptações de alunos, professores e instituições de ensino. A seguir, apresentamos a síntese dos trabalhos selecionados para discussão, com o intuito de facilitar a compreensão dos resultados e a comparação com os objetivos desta pesquisa.

1. Lívia Nascimento Bueno (2022): “Programa de estimulação fonológico-ortográfico para escolares com dificuldades de aprendizagem: elaboração e aplicação em contexto de pandemia”.
 - **Foco principal:** a dissertação apresenta um programa de estimulação fonológico-ortográfico destinado a auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem ortográfica, especialmente no contexto da pandemia.
 - **Temas abordados:** a autora destaca a influência da metodologia de alfabetização, das condições emocionais e socioeconômicas nas dificuldades de aprendizagem. Além disso, aborda os impactos da pandemia na aprendizagem de alunos, profissionais da educação e famílias. O programa proposto visa desenvolver habilidades específicas de fonologia e ortografia, oferecendo uma abordagem individualizada.

2. Natália Lemes dos Santos (2022): “Programa de estimulação percepto-viso-motor para escolares com dificuldades de aprendizagem: elaboração e aplicação em contexto de pandemia”.
 - **Foco principal:** o texto concentra-se na apresentação de um programa de estimulação visomotora para crianças com dificuldades de aprendizagem na fase inicial da

alfabetização, relacionando-o com as dificuldades agravadas pela pandemia.

- **Temas abordados:** a autora enfatiza a importância da estimulação visomotora, o impacto do ensino remoto na aprendizagem e a necessidade de políticas públicas para a recuperação acadêmica.

3. Luciana dos Reis Martins (2022): “Desigualdades sociais em meio à pandemia de Covid-19: ações e estratégias de gestoras escolares do município de Santo André/SP”.

- **Foco principal:** o texto analisa as ações e estratégias adotadas por gestores públicos em escolas municipais durante a pandemia, com ênfase na redução das desigualdades educacionais.
- **Temas abordados:** a dissertação identifica disparidades educacionais, destaca a autonomia das gestoras escolares, ressalta as fragilidades no enfrentamento da pandemia e aborda os impactos sociais da crise.

4. Antonine Bicalho Garcia (2022): “Funções reais: um mergulho nos problemas do dia a dia”.

Embora a dissertação de Garcia esteja centrada na disciplina de Matemática, destaca-se pela inclusão de gráficos que apresentam as médias de proficiência em Língua Portuguesa (LP) e Matemática do 9º ano, comparando os dados do ano anterior ao início da pandemia com o ano seguinte ao seu início, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Gráfico de resultados - 2019 e 2021



Fonte: Secretaria de Estado da Educação (2021 *apud* Garcia, 2022).

Os resultados revelam uma redução de 3,33% na aprendizagem em Língua Portuguesa,

indicando um retrocesso de dois anos em relação ao desempenho de 2017.

5. Fabiano Paes de Oliveira (2021): “DIES – Desenvolvimento inovador na educação superior: cenário Maker no contexto pós-março de 2020”.
 - **Foco principal:** o texto analisa o cenário da Educação Superior durante a pandemia, com destaque para a inovação pedagógica e o papel das tecnologias digitais.
 - **Temas abordados:** o autor menciona a flexibilidade no ensino, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a importância do pensamento computacional e a necessidade de repensar o conceito de universidade.

6. Rafael de Brito (2022): “Rodas de conversa sobre a gestão escolar democrática e a educação física escolar: um diálogo necessário pós pandemia”.
 - **Foco principal:** o texto investiga as práticas e as ações de gestão democrática na Educação Física Escolar após a pandemia, com ênfase na participação coletiva.
 - **Temas abordados:** o autor destaca a relevância da Educação Física Escolar, a necessidade de adaptação de atividades e reflete sobre a autonomia dos alunos e as condições familiares.

7. Bruno Bueno de Castro Setti (2023): “Percepções de pais e professores sobre impactos escolares da pandemia de Covid-19 em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento”.
 - **Foco principal:** examina os impactos da pandemia de Covid-19 na educação de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, com ênfase nas consequências sociais e educacionais, especialmente em áreas vulneráveis.
 - **Temas abordados:** contextualiza a pandemia, incluindo antecedentes históricos e consequências para pessoas de diferentes níveis socioeconômicos; aborda o impacto negativo da pandemia na educação, destacando retrocessos nos níveis de aprendizagem e implicações do distanciamento social; examina o agravamento dos desafios de aprendizagem, especialmente para alunos cujos pais não podem apoiar nas atividades escolares; discute desigualdades sociais e educacionais exacerbadas nas escolas públicas durante a pandemia; e propõe estratégias para minimizar os impactos, enfatizando a importância do diálogo entre escolas e famílias para promover a aprendizagem das crianças e superar desafios durante o retorno às aulas presenciais.

8. Crislainy de Lira Gonçalves (2022): “‘A gente teve que reinventar totalmente o que fazia’ – sentidos de avaliação movimentados em contextos extraordinários: a impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do ensino fundamental”
- **Foco principal:** o tema principal desta tese é o impacto da pandemia da Covid-19 no contexto educacional, com foco específico nas práticas de avaliação dos professores do ensino fundamental.
 - **Temas abordados:** a necessidade de adaptação e reinvenção das práticas educacionais durante a pandemia; as consequências das políticas governamentais e da lógica neoliberal na educação, exacerbadas pela pandemia; a falta de preparo e ausência do Estado na gestão da crise educacional durante a pandemia; a importância da avaliação como ferramenta formativa e sua dificuldade de aplicação durante a pandemia; o papel dos professores na resistência e defesa da educação pública; a percepção dos professores sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a pandemia e a necessidade de adaptação das práticas docentes; a reflexão sobre a "morte da escola" em um contexto de crise; e as possíveis mudanças nas bases educacionais estabelecidas.

2.2 DISCURSO DETALHADO: PONTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES EM RELAÇÃO AOS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Os textos selecionados para este estudo oferecem uma visão abrangente sobre o impacto da pandemia na educação, abordando a questão sob diferentes perspectivas e focos. Alguns trabalhos concentram-se em áreas específicas, como a estimulação fonológico-ortográfica e visomotora, enquanto outros analisam ações adotadas em escolas municipais, a educação superior, a gestão democrática na Educação Física Escolar e as percepções de pais e professores sobre crianças com transtornos do neurodesenvolvimento.

Apesar das diferenças de foco, todos os trabalhos analisados compartilham temas comuns, como dificuldades de aprendizagem, adaptação pedagógica, desigualdades sociais e educacionais, estratégias de intervenção, mudanças nas políticas públicas e o papel dos profissionais da educação. Os estudos ressaltam os desafios enfrentados por alunos, professores e famílias durante a pandemia, incluindo retrocessos na aprendizagem, desigualdades socioeconômicas, falta de acesso a recursos adequados e dificuldades de adaptação ao ensino remoto.

Enfatizamos que diversos autores propõem programas específicos de estimulação para

enfrentar dificuldades de aprendizagem, como os programas de estimulação fonológico-ortográfica e visomotora. Outros discutem ações e estratégias em diferentes contextos, incluindo escolas municipais, educação superior e Educação Física Escolar, além de refletirem sobre questões relacionadas com políticas públicas e gestão escolar. Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação de gestores na mitigação dos impactos da pandemia e na promoção da equidade educacional. Alguns textos também abordam as percepções de pais e professores sobre os desafios enfrentados pelas crianças durante a pandemia, sublinhando a relevância do apoio familiar e da comunicação eficaz entre escola e família.

A análise comparativa dos textos revela tanto pontos convergentes quanto divergentes em relação aos impactos da pandemia na educação. Dentre os pontos convergentes, destacam-se:

- **Dificuldades de aprendizagem:** todos os textos reconhecem que a pandemia gerou dificuldades de aprendizagem para os alunos, afetando diversas áreas do conhecimento e níveis educacionais.
- **Desigualdades sociais e educacionais:** a pandemia aprofundou as desigualdades sociais e educacionais preexistentes, impactando de maneira mais acentuada os alunos provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos.
- **Importância da adaptação pedagógica:** a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas ao contexto remoto foi essencial para assegurar a continuidade do processo educativo durante a pandemia.

Dentre os pontos divergentes, destacam-se:

- **A eficácia das estratégias de intervenção:** os textos apresentam perspectivas variadas sobre a eficácia das estratégias de intervenção adotadas para mitigar os impactos da pandemia na educação.
- **O papel das políticas públicas:** as visões sobre o papel das políticas públicas na resposta à pandemia e na construção de um sistema educacional mais resiliente são divergentes.
- **As perspectivas dos profissionais da educação:** as percepções de pais e professores sobre os desafios impostos pela pandemia variam conforme o contexto social, cultural e econômico.

Após a análise dos textos, identificamos que, embora universidades públicas e privadas

estejam investindo em pesquisas relacionadas com a pandemia de Covid-19, como evidenciado na tabela do Apêndice 3, ainda existem lacunas e oportunidades significativas para o desenvolvimento de nossa pesquisa. É evidente a necessidade de estudos que explorem os impactos pós-pandemia na educação, com um foco especial nos alunos mais vulneráveis cognitivamente. Além disso, é essencial aprofundar a investigação sobre práticas educativas eficazes que possam contribuir para a recuperação da aprendizagem.

Ao revisarmos os trabalhos selecionados, observamos que a maioria das pesquisas se concentrou apenas no período durante a pandemia. Embora este seja um assunto relevante para a educação, há uma carência de estudos que analisem as consequências enfrentadas pela população após o pico da pandemia. Além disso, por mais que as dissertações e teses selecionadas tenham destacado o impacto significativo da pandemia na educação e os desafios enfrentados por todos os envolvidos no processo educativo, nenhuma delas abordou um projeto específico voltado para a recuperação da aprendizagem em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, particularmente no 9º ano.

Nesse contexto, os gráficos (Figura 1) apresentados por Garcia (2022) em sua dissertação "Funções reais: um mergulho nos problemas do dia a dia" merecem destaque, pois evidenciam o retrocesso na aprendizagem dos alunos devido à pandemia.

Diante disso, reforçamos a importância de abordar o projeto Revisa Goiás sob a ótica da teoria do Ensino Desenvolvimental. Primeiro, para mitigar as defasagens de conteúdo; segundo, para proporcionar aos alunos atividades de estudo que estimulem o desenvolvimento cognitivo, auxiliando na construção de conceitos e contribuindo para o progresso acadêmico desses sujeitos.

2.3 A PANDEMIA: IMPACTOS E DESAFIOS EM RELAÇÃO À ESCOLA PÚBLICA

A palavra "pandemia", de origem grega, foi utilizada pela primeira vez por Platão para se referir a qualquer evento que alcança toda a população. No contexto moderno, o termo descreve uma epidemia de grandes proporções que se espalha por vários países e continentes simultaneamente, como exemplificado pela Gripe Espanhola, a Influenza H1N1 (Rezende, 1998) e, mais recentemente, a pandemia de Covid-19.

A pandemia da Covid-19 impactou e continua a impactar todos os aspectos da vida humana. Desde o final de 2019, a população mundial enfrentou uma situação aterrorizante: uma luta contra um inimigo invisível. O coronavírus se espalhou globalmente, infectando pessoas

sem discriminação de raça, cor, poder, condição social ou gênero. No Brasil, os desafios foram ainda maiores devido à grande desigualdade social, com muitas populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento básico, e a alta densidade populacional dificultou a contenção da transmissão da doença.

Nesse cenário, tornou-se imperativo implementar medidas para mitigar os impactos da pandemia. Foi necessário um decreto para assegurar o distanciamento social, visando reduzir a propagação do vírus. Como descrito por Werneck e Carvalho (2020, p. 3):

[...] essas medidas, denominadas de ‘isolamento vertical’, são em geral acompanhadas de algum grau de redução do contato social. Em geral começa com o cancelamento de grandes eventos, seguido paulatinamente por ações como a suspensão das atividades escolares, proibição de eventos menores, fechamento de teatros, cinemas e shoppings, recomendações para a redução da circulação de pessoas. É o que se convencionou chamar de ‘achatar a curva’ da epidemia.

A suspensão das atividades escolares em março de 2020, em Goiânia, foi inicialmente pensada como uma medida temporária, mas acabou se estendendo por um ano e meio na rede pública. Em julho de 2021, ainda se aguardava um retorno gradual previsto para agosto. Durante esse período, as perdas foram significativas, incluindo redução da socialização, problemas emocionais e socioeconômicos enfrentados pelas famílias, que impactaram negativamente tanto o desempenho escolar quanto o engajamento dos alunos com o novo formato de aulas.

O Instituto Unibanco e o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) conduziram um estudo utilizando evidências nacionais e internacionais para estimar as perdas de aprendizagem causadas pela Covid-19 entre os alunos das redes estaduais do Ensino Médio. Os resultados obtidos são alarmantes. O estudo revela que:

[...] o impacto da pandemia sobre os alunos que devem concluir o Ensino Médio em 2021 é grande. Os estudantes que concluíram a 2ª série do Ensino Médio em 2020 possivelmente iniciaram a 3ª série com uma proficiência em Matemática de 10 pontos abaixo do que iriam alcançar, caso não tivessem tido a necessidade de transitar do ensino presencial para o remoto, por causa da pandemia. Em Língua Portuguesa, a perda estimada é de 9 pontos. Para referência, um aluno tipicamente aprende, ao longo de todo o Ensino Médio, em média, 20 pontos em Língua Portuguesa e 15 em Matemática (Barros *et al.*, 2021, p. 5).

Esse estudo analisou os impactos da pandemia em alunos do Ensino Médio, mas é possível inferir que as perdas no Ensino Fundamental podem ser ainda maiores. Os alunos dessa faixa etária frequentemente não possuem a maturidade necessária para gerenciar seus estudos de forma autônoma e, em muitos casos, carecem das habilidades técnicas para utilizarem recursos tecnológicos de maneira eficaz. Consideramos esses resultados são importantes para

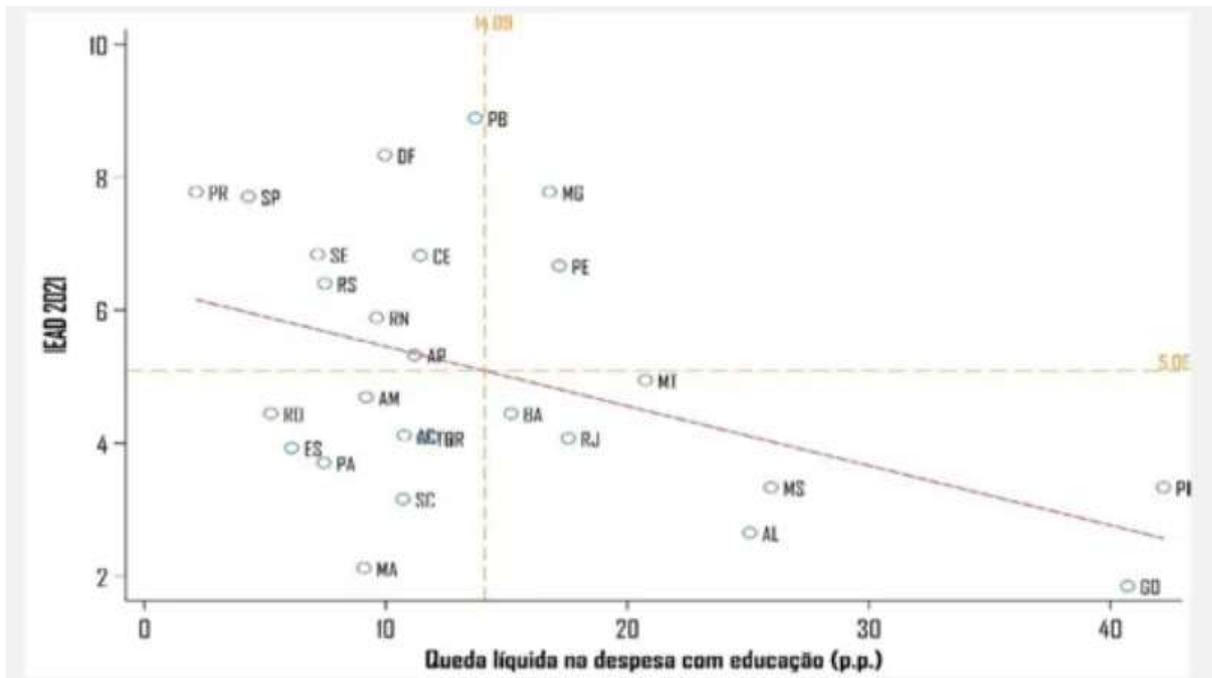
as decisões que precisam ser tomadas no país em resposta aos desafios pós-pandemia.

Além disso, houve um agravante significativo: a falta de disciplina nos estudos, aparentemente causada pelo desvio no uso das ferramentas digitais. Muitos jovens, em casa e sem a supervisão dos pais, acabavam se distraíndo com jogos em vez de se dedicarem às atividades escolares. No que diz respeito à Educação Infantil, embora a Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) tenha se empenhado para promover a equidade no atendimento pedagógico durante a pandemia e garantir oportunidades de aprendizagem, não conseguiu manter o vínculo com a maioria dos alunos. Como resultado, a perda de aprendizagem foi substancial e sem precedentes (Barros *et al.*, 2021).

A falta de atenção à educação durante a pandemia pode ser atribuída a diversos fatores, começando pelo ensino remoto. Por um lado, a ausência das famílias, muitas vezes incapazes de acompanhar os filhos devido a compromissos de trabalho ou à falta de recursos e conhecimento, agravou a situação. Por outro, o investimento inadequado por parte das autoridades públicas prejudicou a estruturação de uma logística básica, essencial para que docentes e discentes pudessem realizar atividades pedagógicas de forma eficiente no regime remoto. Além disso, as reformas nas unidades escolares, necessárias para adaptarem os espaços aos protocolos sanitários exigidos pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) para a reabertura, foram insuficientes.

Sem um plano de ensino a distância estabelecido, o Ministério da Educação delegou a responsabilidade aos estados e municípios para a implementação de estratégias adequadas. No entanto, os planos desenvolvidos foram mal estruturados, resultando em pouco sucesso na garantia de continuidade educacional durante o fechamento das escolas (Jornal da USP, 2021). Observamos que países mais ricos, ao oferecerem melhores condições para o acesso ao ensino a distância, conseguiram alcançar resultados mais positivos.

Figura 2 – Gráfico de dispersão (IEAD 2021 contra Queda Líquida)

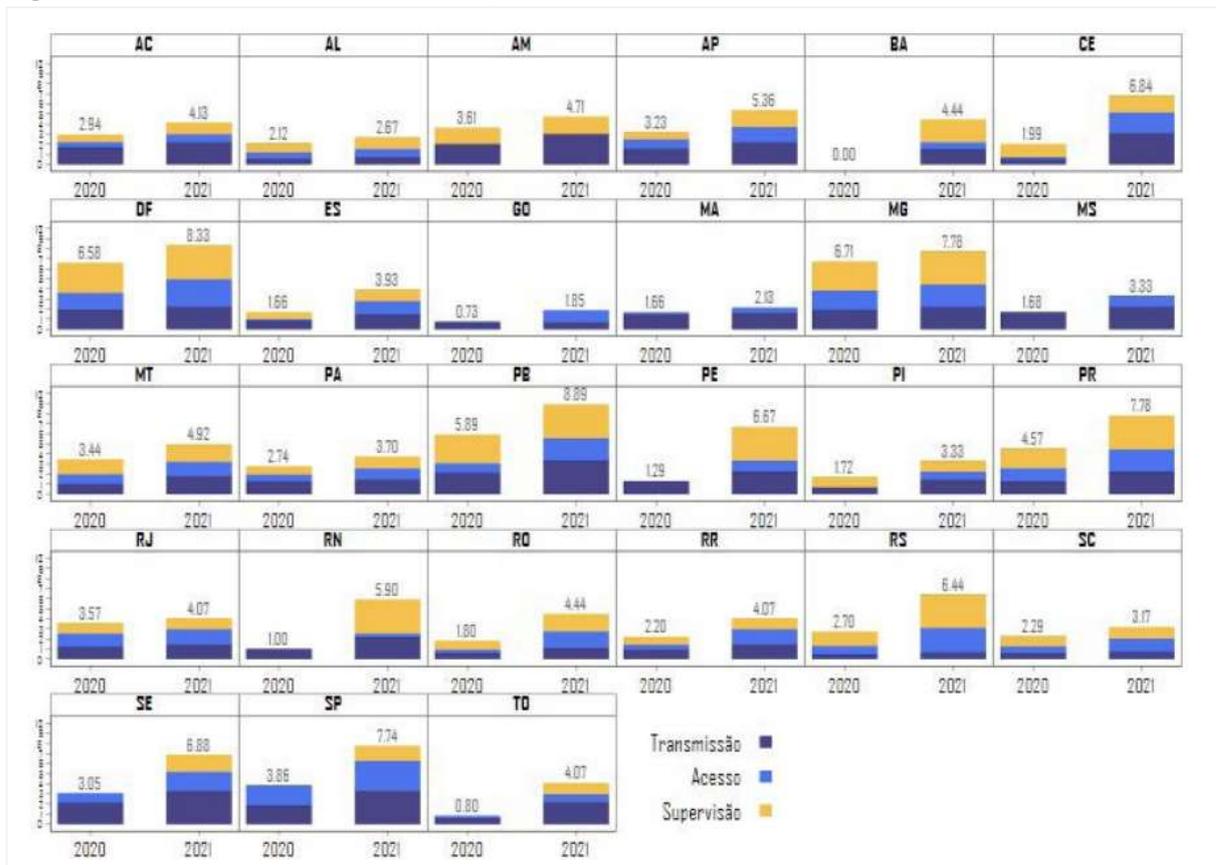


Obs.: Gráfico extraído do boletim Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade.
 Fonte: Rede Pesquisa Solidária (2021).

O gráfico extraído do boletim Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade (Figura 2), que utiliza um índice de 0,00 a 10,00, demonstra que os estados que conseguiram implementar e aprimorar os meios de transmissão das aulas de ensino a distância, com acompanhamento adequado para os professores, aumentaram sua média de 2,7 em 2020 para 5,1 em 2021. Apesar desse aumento significativo de 86,7%, nenhum estado atingiu a nota máxima. Paraíba e São Paulo se destacaram em nível estadual com pontuações de 8,89 e 7,74, respectivamente, enquanto Goiás obteve a menor nota.

A Figura 3 ilustra o progresso do Índice de Ensino a Distância (IEAD) entre 2020 e 2021 nos estados que facilitaram o acesso às aulas remotas, permitindo também a comparação das prioridades adotadas por essas unidades federativas. Conforme o gráfico, a categoria que apresentou o maior avanço foi “acesso”, com uma variação positiva de aproximadamente 108%. A pontuação média para esse quesito aumentou de 0,236 para 0,4892. A categoria “acesso” avalia se, no plano do estado, estavam previstos itens como a distribuição de apostilas específicas, a disponibilização de dispositivos e/ou subsídios para acesso à internet. Se nenhum desses itens fosse previsto, a nota atribuída ao estado seria nula; se um item estivesse previsto, a nota seria 0,33; se dois, 0,66; e se todos os três estivessem incluídos no plano, a nota máxima seria 1.

Figura 3 – O IEAD nos Estados da Federação e no DF em 2020 e em 2021



Fonte: Rede Pesquisa Solidária (2021).

A Figura 3 nos permite monitorar a forma como cada estado brasileiro e o Distrito Federal conduziram a educação em regime remoto durante a pandemia da Covid-19. As categorias analisadas são:

- **Meios de transmissão:** refere-se aos canais utilizados para oferecer aulas a distância e conteúdos educacionais aos estudantes, como rádio, televisão ou internet;
- **Formas de acesso:** engloba os materiais, os dispositivos e as tecnologias disponibilizados para garantir o acesso dos alunos e professores às aulas e aos conteúdos, como celulares, *tablets*, apostilas e subsídios para internet;
- **Supervisão dos alunos:** trata das responsabilidades atribuídas a professores, escolas, instituições educacionais ou governos para supervisionarem e garantirem a frequência dos alunos nas aulas, bem como o monitoramento das atividades propostas.

Os indicadores mostram que todos os estados e o Distrito Federal avançaram de forma significativa nas categorias "acesso" e "transmissão". No entanto, houve instabilidade na categoria "supervisão dos alunos", indicando que, embora recursos pedagógicos como

aparelhos tecnológicos, canais de transmissão e apostilas sejam importantes, eles não são suficientes para garantir o desenvolvimento cognitivo efetivo. Essa observação é corroborada pelo IEAD apresentado no gráfico.

Particularmente, a análise dos resultados de Goiás, que avançou de 0,73 em 2020 para 1,85 em 2021, destaca-se como foco de nosso estudo. Apesar desse progresso, a categoria "supervisão" não foi contemplada, o que confirma nossa avaliação anterior sobre a falta de acompanhamento educacional adequado durante o ensino remoto.

Três anos após o início da pandemia, o impacto da Covid-19 continua a ser um tema predominante no âmbito escolar, à medida que as consequências cognitivas se tornam cada vez mais evidentes com a realização do trabalho pedagógico. Durante o período de afastamento, preocupações abrangentes foram direcionadas a várias frentes, como discutido anteriormente, para garantir que as aulas continuassem e que os índices de reprovação e abandono escolar não aumentassem. Mesmo com a adaptação às aulas *online* e, posteriormente, ao regime híbrido, o avanço no calendário escolar ocorreu, mas deixou lacunas significativas na aprendizagem.

Entendemos que a escola não ensina apenas por meio dos conteúdos que transmite; os processos formativos também dependem de como a escola se organiza (Peixoto, 2023). Para o conhecimento escolar efetivo, é necessária uma dinâmica pedagógica que articule conteúdos, formas de comunicação e atividades de estudo. Os conteúdos organizados devem ser articulados com a comunicação pedagógica e atividades de estudo que envolvam prática, exercício e atividade mental (Peixoto, 2023). No entanto, durante a pandemia, esse processo foi comprometido pela falta de condições básicas. Os conhecimentos foram frequentemente apresentados ou, muitas vezes, "entregues" aos alunos na forma de conteúdos, objetos, textos ou exercícios pouco ou nada articulados entre si ou com um contexto específico. Esses conhecimentos se tornaram objetos isolados, desconectados. A atribuição de sentido e significado a esses conhecimentos requer mais do que uma apresentação dispersa e fragmentada (Peixoto, 2023). Como destaca Vigotski (2003), para avançar no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo das crianças, são essenciais atividades práticas e interação social. Freitas (2012, p. 412) observa que:

[...] o desenvolvimento humano é explicado como processo de apropriar-se da cultura, por meio da comunicação e da linguagem, mediante participação nas múltiplas atividades humanas, nas relações sociais, na vida social, nos contextos socioculturais.

Dessa forma, as medidas de distanciamento social e a suspensão das atividades escolares

presenciais não apenas provocaram atraso e defasagem nos conteúdos acadêmicos. A consequência mais grave foi a redução da interação social e das atividades práticas, essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Muitas famílias, que já viviam em condições precárias, enfrentaram uma situação ainda mais grave devido à desigualdade social acentuada pela pandemia. As desvantagens em relação ao acesso à escola e aos contextos socioculturais durante o período de pandemia foram praticamente insuperáveis.

O resultado desse longo período com acesso extremamente reduzido tanto aos recursos escolares quanto ao ambiente sociointeracional foi uma extensa e generalizada defasagem de aprendizagem, além de atraso ou interrupção no desenvolvimento dos programas e projetos escolares. Essa realidade é visível em muitas escolas públicas, em que estudantes do 9º ano apresentam níveis de aprendizagem equivalentes aos de alunos do 7º ano.

Diante desse cenário, com o objetivo de mitigar essa carência de conteúdo e desenvolvimento cognitivo, em fevereiro de 2023, a Seduc-GO lançou o Projeto Revisa Goiás. Esta iniciativa é uma estratégia pedagógica voltada para a recomposição da aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual que ficaram com lacunas no aprendizado devido à pandemia.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS CONCEITUAIS DO REVISIA GOIÁS

O projeto Revisa Goiás surgiu de maneira informal, quando um grupo de profissionais da educação – amigos – reuniu-se para refletir sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação em Goiás e a urgência de desenvolver uma estratégia para recuperar a aprendizagem dos alunos. Isso ocorreu em 15 de novembro de 2022, após um período de quase dois anos de ensino remoto e híbrido.

Com o objetivo de promover a recomposição da aprendizagem e avançar na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, o Revisa Goiás foi concebido e elaborado por uma equipe de 15 professores, com o amparo e apoio dos demais educadores das 999 unidades escolares estaduais, conforme levantamento da equipe da Seduc-GO. Considerando que as avaliações externas são aplicadas às turmas que concluem cada ciclo de ensino, o Revisa Goiás é direcionado aos seguintes segmentos: 5º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental), 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental) e 3ª série (Ensino Médio).

Em fevereiro de 2023, com a consciência da importância dos resultados dessas avaliações, especialmente do Saeb, a Seduc-GO apoiou a criação do referido projeto. Essa iniciativa é uma estratégia pedagógica voltada para a recomposição da aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual, que sofreu consequências de defasagem significativas devido ao impacto da pandemia da Covid-19 em todos os aspectos da vida humana.

A equipe responsável pela construção do material didático desenvolveu uma estrutura que, por um lado, oferece atividades sistematizadas de forma gradual e progressiva para os alunos e, por outro, é explicativa e dialógica para os professores. Esse enfoque visa otimizar a recomposição das aprendizagens e facilitar a interação dos educadores com o material. Em conversas com dois integrantes da equipe do Revisa Goiás, fomos informados de que a dialógica do material se manifesta na abertura e valorização do *feedback* dos professores, que estão na linha de frente ao desenvolverem as atividades junto aos alunos. Eles destacaram que manter essa comunicação contínua entre a equipe do projeto e os docentes é fundamental para garantir que as atividades sejam coerentes com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Como exemplo, consideramos uma das questões presentes no material elaborado para os professores, que faz parte de uma das primeiras atividades destinadas ao trabalho com os tipos de linguagem.

Figura 4 – Questão exemplo

Professor(a), as atividades a seguir visam avaliar a capacidade do estudante de reconhecer e compreender a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos).

Observe o texto a seguir e responda ao que se pede:



24. O que é possível compreender por meio da imagem do sanduiche aliada à linguagem verbal nesse panfleto?

É possível compreender que os recursos linguísticos utilizados tentam convencer o leitor de que o sanduiche é muito gostoso, suculento, saboroso, a fim de despertar no leitor o desejo de experimentá-lo.

D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

Conhecimento necessário: Reconhecer a relação de sentido entre imagem (linguagem não verbal e texto verbal (multimodalidade) no gênero em estudo, por meio de recursos linguísticos e semióticos).

Fonte: Seduc-GO (2022).

Observamos que cada questão do material didático é acompanhada de uma explicação (escrita em azul) que orienta o professor sobre a abordagem do conteúdo. Além de fornecer diretrizes sobre a execução da atividade, essa explicação visa criar um espaço de comunicação entre o autor da questão e o professor, garantindo clareza e alinhamento no processo metodológico.

As atividades iniciais foram elaboradas com base nos resultados das avaliações externas, como o Saeb, o Saego e o Enem dos anos anteriores. As atividades subsequentes utilizaram como referência o Simulado Revisa, com a preocupação de atender às demandas do Documento Curricular de Goiás (DC-GO) e do Ensino Médio (DC-GOEM), além de alinhar-se com a matriz de descritores do Saeb e a bimestralização, sempre que possível.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Saeb, as habilidades decorrem das competências adquiridas, definidas como a "[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles" (Brasil, 2011, p. 18). Os conteúdos associados às competências e habilidades são subdivididos em partes menores para cada série, ano e disciplina, sendo conhecidos como descritores (D). Estes descrevem a associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos (Brasil, 2011). Os descritores fornecem descrições objetivas das

habilidades a serem focalizadas e geralmente são iniciados por verbos no infinitivo, como "inferir", "localizar", "identificar", "distinguir", dentre outros.

Isso indica que ações como inferir, localizar, identificar e distinguir são essenciais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas conscientes, alinhadas ao princípio do pensamento dialético, característico da consciência teórica. Esse tipo de pensamento atua como um método para analisar a origem das formas específicas, diferenciando o particular do geral. Esse processo possibilita a sistematização, a classificação e a diferenciação dos objetos e fenômenos que nos cercam. Embora essas ações estejam associadas a conceitos empíricos, elas desempenham um papel fundamental no avanço do pensamento teórico (Davidov, 1972 *apud* Longarezi; Puentes; Marco, 2023).

Ao encaminhar as sequências de atividades elaboradas, respeitando a progressão gradual dos conhecimentos, às unidades escolares, a equipe do projeto visa recompor o conteúdo que, devido à pandemia, não foi plenamente assimilado pelos alunos. Dessa forma, os exercícios foram estruturados com base em matérias essenciais, criando condições para que os estudantes avancem na aprendizagem e superem as lacunas educacionais resultantes do período de ensino remoto.

3.1 RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR: MUDANÇAS EMERGENCIAIS

Para desenvolver um projeto que atendesse de forma eficaz às expectativas das escolas na recomposição da aprendizagem dos alunos, a equipe do Revisa Goiás recorreu à pesquisa realizada pela consultoria Vozes da Educação. Essa pesquisa aborda as intervenções curriculares realizadas durante a pandemia em quinze territórios, evidenciando a importância de reconfigurar o currículo para se adequar à realidade específica de cada região.

Figura 5 – Países em evidência: Intervenção Curricular na pandemia



Fonte: Vozes da Educação (2022).

A Figura 5 apresenta as especificações dos países em relação à intervenção curricular. Notamos que, com o objetivo de recuperar conteúdos e aprendizagens comprometidos pela pandemia, todos os territórios iniciaram o processo de ajuste curricular, a despeito das diferentes ênfases e dos cronogramas. Os territórios que realizaram priorização e incorporação curricular revelam abordagens distintas em resposta às circunstâncias impostas pela pandemia de Covid-19 e à necessidade de reforma educacional.

De acordo com as pesquisadoras do Vozes da Educação (2022), a estratégia de Priorização Curricular consiste em identificar e hierarquizar os conteúdos, as competências e/ou habilidades do currículo vigente que atendem às necessidades prioritárias. O objetivo é adaptar o currículo para focar nas necessidades essenciais para a aprendizagem dos estudantes em um contexto específico. Por outro lado, a Prioridade e Incorporação Curricular destaca o currículo vigente, mas também incorpora conteúdos, competências e/ou habilidades de anos anteriores que não foram abordados, mas que são necessários para responder às demandas dos alunos. Dessa forma, é essencial implementar ações de mudança curricular para atender às necessidades desses sujeitos, especialmente no período pós-pandemia, visto que os impactos na aprendizagem são evidentes e de longo prazo.

Detalhamos a seguir as estratégias de Priorização e Incorporação Curricular adotadas em três territórios brasileiros, a saber: São Paulo, Mato Grosso do Sul e Sobral.

Sobral:

- Desenvolveu currículos para Língua Portuguesa e Matemática em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- Utilizou como referência currículos internacionais e nacionais.

- Introduziu o currículo de Ciências da Natureza após a BNCC.
- Apesar dos desafios impostos pela pandemia, manteve o vínculo entre escola e família.
- Em 2021, focou na priorização de Língua Portuguesa e Matemática, incorporando Ciências posteriormente.
- Realizou uma avaliação diagnóstica em 2021 para orientar a revisão curricular (Campos, 2022).

Mato Grosso do Sul:

- Construiu seu currículo com base na BNCC em dois momentos: 2019 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e 2021 para o Ensino Médio.
- Não implementou intervenções curriculares em 2020 e 2021.
- Em 2022, lançou o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS), que inclui uma matriz de habilidades essenciais (Campos, 2022).

São Paulo:

- Concluiu a elaboração dos currículos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2019 e para o Ensino Médio em 2020, todos baseados na BNCC.
- Durante a pandemia, publicou um currículo priorizado, o qual é revisado anualmente.
- Implementou o Programa de Recuperação e Aprofundamento, com foco em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (Campos, 2022).

Observamos que os três territórios analisados adotaram a estratégia de Priorização e Incorporação Curricular. No entanto, enquanto Sobral e São Paulo realizaram revisões frequentes de seus currículos, Mato Grosso do Sul optou por abordagens mais estruturadas e menos frequentes. Essas diferenças refletem não apenas as respostas à crise da pandemia de Covid-19, como também as prioridades educacionais, os recursos disponíveis e os contextos políticos específicos de cada território.

As experiências dos territórios analisados serviram de base para que a Seduc-GO avançasse no projeto Revisa Goiás, com o objetivo de recompor as aprendizagens dos alunos. Considerando as ações recomendadas por estudos sobre recomposição de aprendizagens, a equipe do Revisa Goiás investe na seleção criteriosa dos conteúdos curriculares, alinhando-se às diretrizes do “Guía de Adaptación del Currículo en Situaciones de Emergencia”, elaborado por Educacion Cannot Wait (ECW), Plan International y Fondo das Nações Unidas para a

Infância (UNICEF, 2021). Esse guia destaca três critérios essenciais para potencializar a recomposição das aprendizagens dos alunos: i. pertinência (o conteúdo deve atender às necessidades educacionais do contexto; ii. Essencialidade (o conteúdo deve ser imprescindível para dar continuidade à aprendizagem, estando vinculado a áreas ou anos/séries específicos); e iii. Sequencialidade (o conteúdo deve se integrar e desenvolver progressivamente dentro do mesmo ano/série/ciclo, servindo de base para aprendizagens posteriores e articulando-se com os conteúdos essenciais da mesma área ou de outras áreas).

De acordo com o documento citado, os critérios são direcionados por meio de questionamentos específicos. Por exemplo, para avaliar a pertinência de um conteúdo, devemos perguntar: Atende às necessidades causadas pela emergência decorrente da pandemia? É relevante no momento? Existem condições para trabalhá-lo no contexto atual? Tem relação com a realidade? Contribui para a compreensão e enfrentamento do contexto? No que diz respeito à essencialidade, as questões são: É necessário para dar continuidade a outras aprendizagens da série atual ou da próxima? É pré-requisito para aprender outro conteúdo? E, ao considerar a sequencialidade, devemos perguntar: É sequencial em relação aos demais conteúdos e não pode ser adiado ou omitido? (Seduc-GO, 2023a).

Constatamos, mediante a análise do material, que a seleção dos conteúdos curriculares é fundamental para atender às necessidades educacionais, garantir a continuidade e desenvolver progressivamente a aprendizagem dos alunos, de acordo com o contexto e a série em questão. O currículo deve servir tanto como ponto de partida quanto de chegada, sendo essencialmente claro sobre o que os estudantes precisam aprender ao longo do ano. Paralelamente, o diagnóstico e o planejamento desempenham papéis importantes. Assim, ao elaborar o material do Revisa Goiás, a equipe enfatiza que, para garantir o sucesso na relação entre ensino e aprendizagem, o currículo, o diagnóstico e o planejamento devem caminhar juntos no processo educativo.

Nessa perspectiva, notamos uma clara interconexão entre as três dimensões, com os conteúdos mantendo-se como o ponto central de interesse. Além disso, há uma ênfase excessiva no volume de competências a serem adquiridas, particularmente aquelas relacionadas com os resultados. Em contrapartida, a abordagem histórico-cultural se concentra em desenvolver estratégias para integrar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais nas quais os alunos estão imersos. O objetivo é fomentar atividades que estimulem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais emergem por meio de diversas formas de mediação cultural no processo de aprendizagem, realçando o papel essencial do ensino na promoção do crescimento humano.

Nos últimos anos, em resposta aos impactos no ambiente escolar, as avaliações tornaram-se essenciais para evidenciar tanto as fragilidades quanto os pontos fortes que devem orientar o planejamento pedagógico, evitando a adoção de medidas improvisadas. É, portanto, preciso revisar o planejamento escolar à luz do currículo e das informações fornecidas pelas avaliações. O planejamento deve incorporar as informações oriundas das avaliações, e estas, por sua vez, devem estar alinhadas aos conteúdos do currículo. Considerar as informações das avaliações é fundamental para identificar a zona de desenvolvimento real dos alunos (Vigotski, 2002) e analisar suas habilidades independentes. Com base nisso, é possível oferecer atividades adequadas e eficazes, proporcionando os recursos necessários para que os alunos assimilem os conhecimentos historicamente produzidos e, por meio deles, desenvolvam-se cognitivamente, afetivamente e moralmente.

3.2 APLICABILIDADE DO DOMÍNIO COGNITIVO DE BLOOM NO REVISIA GOIÁS

Na área da educação, a tomada de decisões e o estabelecimento de metas de aprendizado exigem uma organização consciente do processo educacional, com o objetivo de promover transformações nos pensamentos, comportamentos e atitudes dos alunos. Essa organização resulta de um planejamento que engloba a seleção de conteúdos, os métodos, as atividades, os recursos disponíveis, as estratégias, a avaliação e abordagens pedagógicas a serem adotadas durante um período específico. O desenvolvimento da habilidade de compreender e aplicar conhecimentos de forma interdisciplinar requer um planejamento sólido, uma definição clara de objetivos e um estímulo organizado ao longo do período de formação.

Nesse contexto, a equipe do Revisa Goiás se inspirou nos princípios epistemológicos da Taxonomia Cognitiva de Bloom para organizar o material pedagógico. A Taxonomia de Bloom, que classifica os objetivos educacionais em diferentes níveis de complexidade cognitiva, serviu como base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e para a utilização de estratégias diferenciadas. Os objetivos são facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento. Além disso, busca-se incentivar os educadores a auxiliarem seus alunos de maneira estruturada e consciente na aquisição de competências específicas. Essa abordagem reflete a percepção de que é necessário dominar habilidades mais simples (fatos) antes de progredir para a aquisição de habilidades mais complexas (conceitos) (Ferraz; Belhot, 2010).

É relevante destacar que, ao abordar o domínio cognitivo na Taxonomia de Bloom,

nosso foco está em contextualizar a abordagem adotada pela equipe do Revisa Goiás na seleção dos descritores presentes nas atividades dos cadernos, sem nos aprofundarmos nos aspectos teóricos do modelo em questão.

A Taxonomia de Bloom para o domínio cognitivo é um dos modelos de classificação desenvolvidos por Benjamin Bloom e seus colaboradores, com o objetivo de auxiliar no planejamento, na organização e no acompanhamento dos objetivos de aprendizado. Essa taxonomia inclui seis níveis de cognição, classificados em ordem crescente de complexidade, quais sejam: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. O domínio Cognitivo é um dos três domínios gerais previstos no modelo, junto com o Afetivo e o Psicomotor.

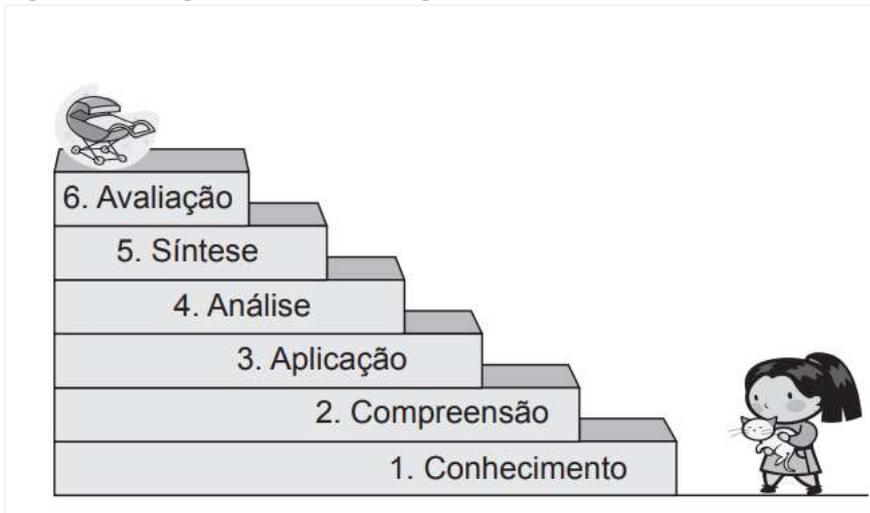
A Taxonomia de Bloom surgiu quando a Associação Americana de Psicologia – APA (*American Psychological Association*) reconheceu a necessidade de um sistema de classificação para estruturar e organizar processos educacionais. Em 1948, a APA convocou uma "força-tarefa" para debater, definir e criar uma taxonomia para os objetivos dos processos educacionais (Lomena, 2006 *apud* Ferraz; Belhot, 2010). Embora a teoria tenha sido desenvolvida por um grupo de especialistas, Benjamin Bloom liderou a iniciativa e, junto com seus colegas M. D. Englehart, E. J. Furst, W. H. Hill e D. Krathwohl, decidiu dividir o trabalho de acordo com os domínios específicos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Apesar das contribuições significativas de todos os envolvidos, a teoria é amplamente conhecida como "Taxonomia de Bloom" (Ferraz; Belhot, 2010).

Benjamin Bloom e seus colaboradores categorizaram os objetivos educacionais em três domínios distintos:

- Cognitivo: esse domínio abrange objetivos focados na lembrança ou na reprodução do conhecimento adquirido, na resolução de problemas intelectuais que exigem a identificação do problema central, e na reorganização ou combinação de informações e métodos previamente aprendidos.
- Afetivo: relaciona-se a sentimentos e emoções, incluindo graus de aceitação ou rejeição, e manifesta-se em interesses, atitudes e valores.
- Psicomotores: envolve o desenvolvimento de habilidades motoras ou musculares

Dentre esses domínios, o cognitivo é o mais utilizado nas avaliações e, portanto, tem uma importância preponderante na elaboração e na seleção dos descritores que orientam as atividades do material do Revisa Goiás. Esse domínio, conforme ilustrado na Figura 6, é subdividido em seis níveis.

Figura 6 – Categorias do domínio cognitivo



Fonte: Ferraz; Belhot (2010, p. 424).

1. **Conhecimento:** refere-se à capacidade de recordar ou reconhecer informações, ideias e princípios na forma em que foram aprendidos. Por exemplo: escrever, enumerar, rotular, identificar e definir.
2. **Compreensão:** o aluno interpreta e compreende o significado das informações com base em seu conhecimento prévio. Por exemplo: explicar, resumir, reescrever com outras palavras, descrever e ilustrar.
3. **Aplicação:** o aluno seleciona, transfere e utiliza dados e princípios para resolver problemas ou realizar tarefas com mínima supervisão. Por exemplo: usar, calcular, resolver, demonstrar e construir.
4. **Análise:** o aluno distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estruturas de uma declaração ou questão. Por exemplo: analisar, categorizar, comparar, contrastar e separar.
5. **Síntese:** o aluno cria, integra e combina ideias para formar um novo produto, plano ou proposta. Por exemplo: criar, planejar, formular hipóteses, inventar e desenvolver.
6. **Avaliação:** o aluno julga, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos. Por exemplo: julgar, recomendar, criticar e justifica (Bloom, 1956).

Os processos definidos por Bloom e seus colaboradores refletem os resultados da aprendizagem de maneira estruturada. Cada categoria taxonômica revela o nível de aprendizagem do indivíduo, independentemente de seu conhecimento prévio sobre o contexto familiar ou cultural. Esses processos são interdependentes e cumulativos, em que uma categoria cognitiva fundamenta e apoia a subsequente (Bloom, 1956). No projeto Revisa Goiás, são

apresentados de forma clara apenas os três primeiros níveis da Taxonomia de Bloom, seguindo os princípios estabelecidos por ele e seus colaboradores. Esses níveis são organizados ao longo das atividades em uma ordem crescente de complexidade dos processos mentais, alinhando-se com as exigências dos conteúdos abordados.

3.3 ATIVIDADES: UM VIÉS PARA A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

As atividades são o principal instrumento utilizado pelo Revisa Goiás para recompor a aprendizagem dos estudantes, tanto quando esta se encontrava estagnada quanto quando sofreu defasagem devido às consequências da pandemia da Covid-19. Essas atividades são estruturadas com base nos descritores e nas habilidades definidos pela BNCC. Embora sejam destinadas às séries finais de cada segmento, o objetivo de recomposição da aprendizagem leva a um trânsito pelas séries anteriores, atuais e subsequentes, sempre considerando os resultados das avaliações externas e dos Simulados do Revisa. Esses resultados orientam a inclusão de habilidades críticas previstas para cada etapa de ensino.

De acordo com o projeto, o material do Revisa Goiás é organizado em duas semanas, subdivididas em tópicos específicos. No início das atividades de Língua Portuguesa e Matemática, são listados os descritores para o mês e os conhecimentos necessários para desenvolvê-los. Esse material é disponibilizado via *e-mail* e Google Drive no final de cada mês, proporcionando ao docente tempo suficiente para integrá-lo ao seu planejamento.

Neste estudo, optamos por uma análise aprofundada das atividades de Língua Portuguesa do 9º ano, área de conhecimento da pesquisadora mestranda. A análise abrange atividades realizadas de janeiro a novembro, incluindo aquelas com descritores repetidos e outras com descritores variados. O objetivo é compreender a progressão do conhecimento de acordo com os níveis cognitivos de Bloom (Bloom, 1956): Conhecimento, Compreensão e Aplicação, conforme apresentados em cada caderno do Revisa Goiás. Além disso, pretendemos avaliar a aplicação dos critérios de pertinência, essencialidade e sequencialidade nos descritores de Língua Portuguesa apresentados nos cadernos mensais.

Figura 7 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (janeiro)

Janeiro – Descritores e conhecimentos necessários

D5: Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

- ✓ Observar que nos textos há uma mistura de linguagem verbal e não verbal que precisam ser articuladas na leitura para o entendimento global do texto.
- ✓ Perceber que a integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos

do texto.

- ✓ Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais.

Leia os textos a seguir e responda à questão proposta.

Texto 1



Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/wp-content/uploads/2016/04/tirinha-garfield.jpg/> Acesso em: 19, dez. 2023.

Texto 2



Disponível em: https://blogdoenem.com.br/apostilas/conhecimentos_gramaticais-web-resources/image/image003_fmt.jpeg/ Acesso em: 19, dez. 2023.

- Ao observar os textos anteriores pode-se afirmar que
- A) no texto 1, Garfield concorda com o amigo sobre a ideia de tirar um cochilo.
 - B) no texto 2, o sentido está no fato de a personagem se enxergar no rosto do mendigo.
 - C) no texto 2, a imagem não significa nada, já que a personagem passa e nem percebe o mendigo.
 - D) na tirinha do Garfield, texto 1, a expressão do outro personagem não aparenta sonolência.

Fonte: Seduc-GO (2023a, p. 36-37).

A partir das atividades apresentadas no caderno de janeiro, o professor tem a oportunidade de revisar com os alunos conteúdos de séries anteriores ao 9º ano, que continuam sendo essenciais para a compreensão dos tópicos da série atual. A questão utilizada como exemplo retoma um conteúdo sobre tipos de linguagem do 6º ano e busca desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de textos verbais e não verbais, transitando das ideias explícitas para as implícitas. O Revisa Goiás propõe ao professor que trabalhe os conhecimentos necessários para aprimorar a habilidade de identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais. Os objetivos incluem:

Identificar textos verbais e não verbais. Compreender a relação de sentido entre imagem e texto verbal. Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários. Reconhecer os recursos linguístico-discursivos (imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc.) utilizados para

fomentar práticas de consumo. Identificar efeitos de sentido (humor, ironia e ambiguidade, clichês, pontuação e recursos iconográficos) em textos multissemióticos. Compreender linguagem verbal, não verbal, visual e sonora em textos. Explorar efeitos multissemióticos (linguagem verbal, não verbal, visual e sonora) em variados gêneros. Entender a crítica ou o humor de uma charge, tirinha, cartum ou um meme, partindo do conhecimento prévio do fato ou assunto criticado ou humorizado (Seduc-GO, 2023a, p. 5).

Na "habilidade/descritor", está contido o conteúdo a ser estudado na série atual (9º ano), enquanto os "conhecimentos necessários" englobam conteúdos que precisam ser revisados ou que, por algum motivo, não foram estudados nas séries anteriores devido à pandemia da Covid-19. Esses conteúdos precisam ser abordados para garantir um bom desempenho no estudo do conteúdo atual.

Figura 8 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (fevereiro)

Fevereiro – Descritores e conhecimentos necessários

D4: Inferir informações implícitas em textos.

- ✓ Identificar as informações presentes no texto com o conhecimento de mundo que se tem sobre o tema.
- ✓ Reconhecer que a compreensão de um texto não se dá apenas pelo processamento das informações explícitas (superfície do texto) mas, também, por meio de informações implícitas (inferências).

Leia o texto: **Pais devem estabelecer limites**



"Lan Party de 2004...Aqui era o famoso "Madrugão ou Corujão", saudades desse tempo ! 😊 #lanparty #lanhouse #cs #counterstrike #pc #steam #internet #madrugao #nostalgia #2004

São os pais que devem buscar estabelecer limites no uso de *lan house* e internet. "Às vezes o adolescente está com dificuldades de ter autonomia para estabelecer seus próprios limites. Então, nessa hora, precisa de alguém para fazer isso", afirma o psicanalista Ailton Bastos, de Londrina. Em situações específicas, como o adolescente que está com baixo rendimento escolar por conta da quantidade de horas que passa na *lan house*, vale limitar as horas até que as notas melhorem. "Mas, com adolescente, você tem que deixar muitas vezes uma válvula de escape, pois quanto mais intensa

a exigência, mais chances de não dar certo. Ele precisa de parâmetros, mas com um certo nível de liberdade”, diz.

Mesmo assim, há situações em que é preciso até proibir as idas à *lan house* por um tempo. “Há certos momentos que não é radical (proibir), há certos momentos que é necessário. Mas isso não pode ser feito no calor da emoção, esse adulto tem que pensar bem antes de estabelecer, para que possa cumprir a palavra dada. E se perceber que a coisa é grave não espere que a própria pessoa decida procurar ajuda”, avalia. (C. P.)¹ (...)

Disponível em encurtador.com.br/dekrJ. Acesso em 02 fev. 2023.

Imagem: Chiara Papali é repórter da Folha de Londrina. Trecho retirado do jornal Folha de Londrina de 08/10/2007.

➤ Qual é o gênero textual do texto lido?

- A) Notícia.
- B) Artigo de opinião.
- C) Entrevista.
- D) Editorial.

Fonte: Seduc-GO (2023b, p. 11-12).

Selecionamos esta questão do caderno de atividades de fevereiro devido à sua capacidade de permitir ao professor revisitar diferentes gêneros textuais ao abordar o artigo de opinião, que é o conteúdo correspondente à série atual. Dessa maneira, além de explorar o conteúdo da série em curso, a questão também revisita conhecimentos essenciais, como a estrutura e a linguagem dos gêneros notícia, entrevista e editorial. Essa abordagem possibilita aos alunos a recuperação de aprendizagens de séries anteriores.

Figura 9 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (março)

Março - Descritores e conhecimentos necessários

D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

- ✓ Identificar em textos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico, que contribuem para a continuidade do texto.

Leia o texto O caldo de pedra (Conto tradicional português)

Um frade andava pedindo esmolas de porta em porta. Quando bateu na porta de um lavrador recebeu um valente “não” como resposta. Como estava mesmo com muita fome o frade disse o seguinte:

– Vou ver se faço um caldinho de pedra. E pegou numa pedra do chão, sacudiu-lhe a terra e pôs-se a olhar para ela para ver se era boa para fazer um caldo.

As pessoas riram do frade e começaram a se perguntar como é que era possível comer um caldo de pedra. O frade então respondeu:

– Então nunca comeram caldo de pedra? Só lhes digo que é uma coisa muito boa.

Os moradores da casa, curiosos, disseram que queriam ver aquela cena.

O frade então lavou a pedra, pediu que lhe emprestassem uma panela de barro e colocou a pedra lá dentro. Depois de encher a panela de água, pediu brasas para esquentar a panela. Então perguntou se tinham banha de porco, para temperar o caldo. Depois de dizerem que sim e oferecerem o que foi



Disponível em: <https://bityli.com/k8uU3> Acesso em 28 de fev. de 2023.

<p>pedido, o frade provou o caldo e pediu um pouquinho de sal, couves e linguiça. A dona da casa entregou tudo o que era pedido e, no final o resultado saiu uma bela sopa. Comeu e lambeu o beíço; depois de despejada a panela ficou a pedra no fundo; a gente da casa, que estava com os olhos nele, perguntou-lhe:</p> <p>– Ó senhor frade, então a pedra? Respondeu o frade:</p> <p>– A pedra lavo-a e levo-a comigo para outra vez. E assim comeu onde não lhe queriam dar nada.</p> <p>Disponível em: https://www.culturagenial.com/contos-populares-comentados/ Acesso em 27 de fev. de 2023. Adaptado</p> <p>➤ No trecho, “E pegou numa pedra do chão, sacudiu-lhe a terra e pôs-se a olhar para ela para ver se era boa para fazer um caldo.”, a palavra destacada se refere a quê?</p>

Fonte: Seduc-GO (2023c, p. 18-19).

Figura 10 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (maio)

<p>Maio - Descritores e conhecimentos necessários</p> <p>D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler textos de gêneros diversos observando a construção composicional. ✓ Compreender como os elementos são introduzidos e/ou retomados na construção do texto, estabelecendo relações entre as partes e o todo textual gerando sentidos. ✓ Identificar a relação coesiva de repetições, substituições, retomadas que contribuem ✓ com efetivo entendimento da leitura/significados.
<p>Leia o texto: Onde já se viu? (Tatiana Belinky)</p> <p>Uma tarde de inverno, estava eu lá, na Rua Barão de Itapetininga, mexendo nas estantes de uma livraria. (Não consigo passar por uma sem entrar para fuçar no meio dos livros. Desde que eu tinha quatro anos de idade – o que já faz muito tempo – livro para mim é a coisa mais gostosa do mundo. A gente nunca sabe que surpresa vai encontrar entre duas capas. Pode ser coisa de boniteza, ou de tristeza, ou de poesia, ou de risada, ou de susto, sei lá. Um livro é sempre uma aventura, vale a pena tentar!).</p> <p>Pois bem, estava eu ali, muito entretida, examinando os livros, quando de repente senti que alguém me puxava pela manga. Olhei para baixo e vi um menino – um garotinho de uns nove ou dez anos, magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão. Uma dessas crianças que andam largadas pelas ruas da cidade, pedindo esmola. Ou, no melhor dos casos, vendendo colchetes ou dropes, essas coisas. Eu já ia abrindo a bolsa para livrar-me logo dele, quando o garoto disse:</p> <p>- Escuta, tia... (naquele tempo, ninguém chamava a gente de tia: tia era só a irmã do pai ou da mãe).</p> <p>- O quê? - perguntei. - O que você quer?</p> <p>- Eu... dona, me compra um livro? - disse ele baixinho, meio com medo.</p> <p>Dizer que fiquei surpresa é pouco. O jeito do menino era de quem precisava de comida, de roupa, isso sim. Duvidei do que ouvira:</p> <p>- Você não prefere algum dinheiro? - perguntei.</p> <p>- Não, dona - disse o garoto, mais animado, olhando-me agora bem nos olhos. - Eu queria um livro. Me compra um livro?</p> <p>Meu coração começou a bater mais forte.</p> <p>- Escolha o livro que você quiser - falei.</p> <p>As pessoas na livraria começaram a observar a cena, incrédulas e curiosas. O menino já estava junto à prateleira, procurando, examinando ora um livro, ora outro, todo excitado. Um vendedor se aproximou, meio desconfiado, com cara de querer intervir.</p> <p>- Deixe o menino escolher um livro - falei. - Eu pago. As pessoas em volta me olhavam admiradas. Onde já se viu alguém comprar um livro para um molequinho maltrapilho daqueles?</p> <p>Pois vou lhes contar: foi exatamente o que se viu naquela tarde, naquela livraria. O menino acabou se decidindo por um livro de aventuras, nem me lembro qual. Mas me lembro bem da minha emoção quando lhe entreguei o volume e vi seus olhinhos brilhando ao me dizer um apressado obrigado, dona! Antes de sair em disparada, abraçando o livro apertado ao peito.</p> <p>Quanto aos meus próprios olhos, estes embaçaram estranhamente, quando pensei comigo: “Tanta criança rica não sabe o que perde, não lendo, e este menino pobre - que certamente não era um pobre</p>

menino - sabe o valor que tem essa maravilha que se chama livro!” Isso aconteceu há vários anos. Bem que eu gostaria de saber o que foi feito daquele menino...

Tatiana Belinky. Onde já se viu? In: Olhos de ver. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2004. P. 19-21.

- No trecho “... O menino acabou se decidindo por um livro de aventuras, nem me lembro qual. Mas me lembro bem da minha emoção quando lhe entreguei o volume e vi seus olhinhos brilhando ao me dizer um apressado obrigado, dona! Antes de sair em disparada, abraçando o **livro** apertado ao peito...” foi utilizada uma palavra para substituir livro. Escreva qual é essa palavra e por que ela foi empregada.

No trecho, “Eu já ia abrindo a bolsa para livrar-me logo **dele**...”, a palavra destacada se refere ao (A) livro. (B) menino. (C) dinheiro. (D) vendedor.

Fonte: Seduc-GO (2023d, p. 17-21).

As questões referentes aos meses de março e maio abordam o mesmo descritor, D2. Nossa intenção ao selecionar questões com o mesmo descritor em meses diferentes é analisar, com base no domínio cognitivo de Bloom – Conhecimento, Compreensão e Aplicação (conforme apresentados nos materiais do Revisa Goiás/Seduc-GO) – se houve uma progressão no grau de dificuldade na abordagem do conteúdo na questão de maio em relação à de março.

Observamos que tanto a questão de março quanto a de maio se enquadram principalmente no domínio cognitivo de Compreensão. Isso ocorre porque, embora o Conhecimento básico não seja o foco das perguntas, que não buscam apenas informações objetivas, visa à compreensão das relações entre os elementos da história. No que diz respeito à Aplicação, não há um componente de aplicação direta nas perguntas, pois elas não solicitam que o conhecimento seja usado para resolver um problema ou aplicar a informação de maneira prática. Desse modo, a análise das questões sugere que ambas se encaixam no domínio de Compreensão, pois exigem que o leitor entenda o uso dos termos no contexto da história.

Constatamos também que, apesar de o descritor ser o mesmo, houve um avanço no nível de dificuldade das questões de maio. A primeira questão, que solicita a substituição da palavra "livro" por "volume", apresenta um nível de dificuldade semelhante ao da questão de março, uma vez que ambas exigem apenas a identificação de sinônimos no contexto da história. Essas questões, que envolvem vocabulário e compreensão de sinônimos, têm respostas diretamente relacionadas com o texto.

Por outro lado, a segunda questão de maio, que questiona a referência da palavra "dele" em um trecho, é mais complexa. Ela exige uma análise mais aprofundada do contexto e uma compreensão mais detalhada da narrativa. Para responder adequadamente, o leitor deve interpretar a situação descrita no texto para identificar a quem o "dele" se refere. Esse processo demanda um nível superior de compreensão do texto e da história, tornando essa questão mais desafiadora do que as anteriores.

Figura 11 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (junho)

<p>Junho - Descritores e conhecimentos necessários</p> <p>D15: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler textos de gêneros diversos, principalmente observando as partes e o todo textual. ✓ Identificar o sentido global do texto, isto é, o tema. ✓ Identificar as principais informações explícitas e implícitas do texto em estudo. ✓ Reconhecer a função de palavras e ou expressões articuladoras/conectoras em textos diversos, sejam conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções. ✓ Identificar nos textos relações de comparação, causalidade, concessão, ✓ tempo, condição, proporção, explicação, adição, condição, oposição, conclusão etc. 	
 <p>Vale a pena saber!!!</p> <p>Advérbios</p>	<p>Em geral, as gramáticas apresentam a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que os advérbios expressam.</p> <p>Advérbios de afirmação: sim, certamente, efetivamente, realmente etc.;</p> <p>Advérbios de dúvida: acaso, porventura, possivelmente, provavelmente, quiçá, talvez etc.;</p> <p>Advérbios de intensidade: bastante, bem, demais, mais, menos, pouco, muito, quanto, quão, quase, tanto, tão etc.;</p> <p>Advérbios de lugar: abaixo, acima, adiante, aí, além, ali, aquém, aqui, atrás, através, cá, defronte, dentro, detrás, fora, junto, lá, longe, onde, perto etc.;</p> <p>Advérbios de modo: assim, bem, de balde, depressa, devagar, mal, melhor, pior e quase todos terminados em –mente: fielmente, levemente etc.;</p> <p>Advérbios de negação: não;</p> <p>Advérbios de tempo: agora, ainda, amanhã, anteontem, antes, breve, cedo, depois, então, hoje, já, jamais, logo, nunca, ontem, outrora, sempre, tarde etc.</p> <p>A classificação dos advérbios se pauta pelos valores léxicos e semânticos das palavras ou ainda por critérios funcionais. No primeiro caso, os advérbios são denotados pelas classificações listadas acima (tempo, lugar, por exemplo). Já no critério classificatório funcional, os advérbios se apresentarão pelo caráter demonstrativo (aqui, aí, então, agora), relativo (onde, como, quando etc.), e interrogativos (quando? onde? como?)</p> <p>Disponível em: https://www.infoescola.com/portugues/adverbios/. Acesso em: 28 abr. 2023.</p>
<p>➤ Observe as palavras ou expressões destacadas em cada trecho do texto e explique que ideia elas exprimem</p> <p>a) “...a chegada do primeiro filho foi o empurrão que faltava para deixar a cidade e, finalmente, experimentar uma vida mais tranquila e autossustentável...”</p> <p>b) “...para ir viver com a mulher e as duas filhas adolescentes no Sítio Serra Dourada em Delfim Moreira.</p> <p>c) “São pessoas que cursaram faculdade, desfrutavam de um certo conforto na cidade, mas não aguentavam mais a correria, falta de liberdade, ...”</p> <p>d) “O casal trabalhava para juntar o máximo possível, entretanto nunca parecia suficiente, já que os gastos não diminuam.”</p> <p>e) “Então decidimos vender o carro, os móveis da casa, tudo o que tínhamos e ir embora. Porque se a gente ficasse esperando o dinheiro ele não ia chegar nunca...”</p>	

Fonte: Seduc-GO (2023e, p. 29-30).

Figura 12 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (agosto)

<p>Agosto - Descritores e conhecimentos necessários</p> <p>D15: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler textos de gêneros diversos, principalmente observando as partes e o todo textual. ✓ Reconhecer a função de palavras e ou expressões articuladoras/conectoras em textos diversos,

<p>sejam conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções.</p> <p>✓ Identificar nos textos relações de comparação, causalidade, concessão, tempo, condição, proporção, explicação, adição, condição, oposição, conclusão etc.</p>
<p>Relações lógico-discursivas</p> <p>Estudante, as relações lógico-discursivas são articuladores/operadores textuais que contribuem demasiadamente com a construção do texto de modo que o texto se torne mais inteligível e comunicável. Elas promovem as mais variadas relações: de adição, de explicação, de comparação, de oposição, de finalidade, de tempo, de condição etc.</p> <p>1. Adição: introduz ideia de soma. Conectivos: e, nem, não só, mas também, mas ainda, como, assim etc.</p> <p>2. Explicação: introduz uma explicação. Conectivos: isto é, ou seja, a saber, na verdade, porque, que, pois etc.</p> <p>3. Comparação: introduz uma comparação. Conectivos: como, igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similarmente etc.</p> <p>4. Oposição: introduz ideia de contraste. Conectivos: e, mas, contudo, todavia, entretanto, porém, no entanto, assim, senão etc.</p> <p>5. Finalidade: introduz uma intenção. Conectivos: com o fim de, a fim de, como propósito de, com a finalidade de, com o intuito de, para que, a fim de que, para, ao propósito etc.</p> <p>6. Tempo: introduz uma circunstância temporal, um momento. Conectivos: quando, assim que, desde que, logo que, enquanto, até que, antes que, depois que etc.</p> <p>7. Condição: introduz uma condição. Conectivos: se, caso, ainda que, contanto que etc. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/conjuncoes-coordenativas/. Acesso em: 19 jun. 2023</p> <p>➤ Observe as palavras ou expressões destacadas em cada trecho do texto e explique qual relação lógico-discursiva elas estabelecem.</p> <p>a) “A situação requer ações imediatas, abrangentes e decisivas...”</p> <p>b) “Sem o engajamento profundo e duradouro do seu governo, será em vão qualquer esforço. Fique certo de que estamos preparados para retribuir o apoio da União...”</p> <p>➤ Observe o trecho: “Segundo a Fundação Getúlio Vargas, se o número de turistas aumentar em 20%, o impacto positivo na economia carioca será de R\$ 6 bilhões e 98 mil postos de trabalho serão criados.” A palavra em destaque introduz uma relação de</p> <p>(A) causa. (B) condição. (C) finalidade. (D) concessão.</p>

Fonte: Seduc-GO (2023f, p. 18-19).

Nos cadernos de junho e agosto, selecionamos questões que abordam o descritor D15 como parâmetro de análise. Ambos os cadernos apresentam um quadro conceitual sobre advérbios e conjunções coordenativas, também conhecidos como articuladores ou operadores textuais. Essas classes gramaticais desempenham a função de estabelecer relações de sentido entre ideias, contribuindo para as relações lógico-discursivas e tornando o texto mais compreensível para o leitor.

Essas questões se enquadram nos domínios de Conhecimento e Compreensão, uma vez que envolvem a identificação e a interpretação de informações explícitas no texto. Apesar de pertencerem a meses diferentes, não observamos uma progressão no nível de dificuldade entre uma questão e outra, pois ambas não exigem níveis crescentes de habilidades cognitivas. Em

contraste, nas questões de outros meses, foi possível identificar uma progressão, uma vez que o conteúdo abordado demanda maior maturidade na leitura e na interpretação.

Figura 13 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (setembro)

Setembro - Descritores e conhecimentos necessários

D21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

- ✓ Ler textos de gêneros diversos.
- ✓ Analisar de modo crítico os diferentes discursos em gêneros diversos.
- ✓ Analisar e se posicionar em relação aos textos que se lê/ouve, em especial, os argumentativos.

Texto I



Disponível em: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSHudywWixUhp-r4nLa1Z1FnUW-qni_d73clDgpzwwu682cAuaxYk0YBVh8vqC_vRZTX1Mw&usqp=CAU. Acesso em: 20 jun. 2023.

Leia os textos abaixo:

Texto II - Fake News – conheça os impactos na sociedade brasileira

As notícias falsas têm o poder de difamar pessoas, prejudicar empresas, espalhar ideologias políticas de modo equivocado e afetar o comportamento de um corpo social.

Em tradução livre do inglês, o termo significa “notícias falsas”. Na prática, é utilizado para definir boatos e informações imprecisas publicadas, geralmente, na internet. E você sabe como as chamadas *fake news* podem causar impactos na sua

vida? As notícias falsas têm o poder de difamar pessoas, prejudicar empresas, espalhar ideologias políticas de modo equivocado e afetar o comportamento de um corpo social.

Mas o mais relevante dos impactos das *fake news*, sem dúvida, é a proliferação desenfreada de mentiras, o que acelera o processo da desinformação e não só compromete a formação do pensamento crítico, como também vai na contramão do jornalismo sério, que pressupõe a apuração dos fatos e a dedicação à informação real e consistente.

Um estudo realizado pelo instituto de tecnologia de Massachusetts (MIT), apontou que as notícias falsas se espalham 70% mais rápido que as verdadeiras. Você sabe por quê? A falta de interesse da sociedade perante a veracidade dessas informações é a principal causa. Muitos não se preocupam com a fonte da informação e são induzidos a compartilhar o conteúdo, gerando como consequência o maior alcance da notícia, inserindo mais pessoas nesse meio.

Espalhar notícias falsas virou um grande negócio. No meio midiático, em alguns casos, a necessidade de engajar a audiência é um fator que colabora para a disseminação de *fake news*, já que o retorno financeiro dos cliques impulsiona a notícia. Nesse contexto, a busca pela atenção das pessoas é colocada acima de valores éticos e morais.

E como identificar *fake news*? Consulte a fonte da notícia. Em meios de comunicação mais sérios, informações como dados e estatísticas vêm atreladas a um instituto de pesquisa confiável. E como podemos impedir *fake news*? Primeiro, identificando e, na sequência, não repassando o conteúdo.

É importante que o Governo Federal realize campanhas para o esclarecimento da população e adote políticas públicas de alfabetização midiática e informacional e a promoção de práticas digitais, como o “fomento à produção de conteúdos positivos e contra narrativas que engajem a sociedade num debate mais qualificado balizado pelo respeito aos direitos humanos e aos princípios de pluralidade e diversidade, conforme recomenda a Unesco”. [...]

Disponível em: <http://republicanos10sp.org.br/artigos/fake-news-conheca-os-impactos-na-sociedade-brasileira/>. Acesso em: 10 jul. 2023 (adaptado).

- Em relação ao tema tratado, esses textos (I e II) apresentam abordagens

(A) complementares. (B) subjetivas. (C) idênticas. (D) opostas.

Fonte: Seduc-GO (2023g, p. 2).

Figura 14 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (outubro)

Outubro - Descritores e conhecimentos necessários

D21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

- ✓ Ler textos de gêneros diversos.
- ✓ Reconhecer em um único texto, opiniões distintas em relação a um mesmo fato.
- ✓ Reconhecer em dois ou mais textos diferentes, os pontos de vista que são divergentes sobre o mesmo assunto/tema.

TEXTO I - O uso do celular em sala de aula: vilão ou aliado?

Existe uma infinidade de atividades que promovem o uso do celular em sala de aula, mas a equipe de professores precisa planejar a realização dessas atividades



– 02/02/2023 às 13h09

As regras de comum acordo entre alunos e professores para uso do celular dentro da sala de aula tem grandes chances de serem respeitadas (RODNAE Productions/Pexels)

O uso do celular dentro da escola é um tema que gera muitas discussões e divide opiniões. De um lado, os que defendem a proibição do uso, e do outro os que

defendem o aparelho enquanto ferramenta pedagógica de aprendizagem. O certo é que, se utilizado da maneira certa, ele pode sim ser um auxílio ao processo de ensino-aprendizagem.

Para a professora Eunice Aparecida Borsetto, do curso de Pedagogia EaD da Universidade Tiradentes (Unit EaD), a utilização de aparelhos celulares nas atividades em sala de aula é uma tendência entre as gerações de crianças nascidas na era da tecnologia, a qual promove inovação na forma de ensinar e aprender.

“A aplicação das Metodologias Ativas resulta em maior interatividade entre os alunos. Sem que deixemos de lado o respeito às características individuais de cada um. É necessário um novo olhar sobre o uso de aparelhos celulares na educação e o incentivo ao seu uso como ferramenta de conhecimento”, explica.

O tabu sobre o uso dessa ferramenta está centrado muita das vezes por desconhecer as múltiplas possibilidades de trabalho. Borsetto lista uma infinidade de atividades que o professor pode utilizar em sala de aula, a exemplo dos jogos educativos da plataforma *Kahoot*, do desenvolvimento de pesquisas, e do uso de músicas, palavras cruzadas e a chamada “nuvem de palavras”, entre outros recursos.

Segundo a pedagoga, o tabu ainda persiste por diversos fatores, como o desconhecimento das Metodologias Ativas por parte dos professores na elaboração de novas propostas de atividades, o pouco domínio sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, a falta de infraestrutura nas escolas ou até a falta de recursos na aquisição do aparelho celular por alguns alunos.

“Uma das opções para solucionar estes problemas é o aumento de investimento na área da educação, o que possibilitará a capacitação de professores, compra de equipamentos e acesso à internet nas escolas”, sugere a professora.

Construção de regras.

Durante todo o período de permanência do aluno na escola, vai haver momentos em que o uso do celular é autorizado e momentos em que não. Para conseguir que isso aconteça, é preciso que professores e equipe pedagógica construam regras em comum acordo com os alunos. De acordo com Eunice, estudos comprovam que regras idealizadas e estabelecidas em comum acordo têm grandes chances de serem respeitadas.

“Outro ponto importante é o domínio de sala de aula do professor enquanto docente e seu planejamento dos Planos de Aulas, que devem instigar a curiosidade do aluno, fazendo com que ele

foque no desenvolvimento das atividades”, relata.

Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/o-uso-do-celular-em-sala-de-aula-vilao-ou-aliado/>
Acesso em: 10 de ago. 2023

TEXTO II - Por que fazer o uso de celular em sala de aula?

Sabrina Andrade 11/05/2022

O uso de celular em sala de aula por muito tempo foi proibido e ainda é visto com maus olhos por alguns educadores. Contudo, hoje, este simples aparelho, que contém várias aplicações atreladas, deixou de ser uma mera distração para se tornar um recurso, que se bem utilizado, auxilia muito no processo de aprendizagem.

Dessa forma, é preciso pensar nessa tecnologia como uma ferramenta de apoio para o ensino dos estudantes, e, também em práticas eficazes que possam ampliar suas vantagens. [...]

Quais são as vantagens do uso de celular em sala de aula?

Atualmente, cada vez mais alunos levam consigo seus telefones celulares para a sala de aula. Até mesmo os pequenos têm esse aparelho entre os seus materiais de estudo.

Nisso, ainda existe o debate de professores e gestores escolares sobre o seu uso no processo de ensino dos jovens. Afinal, pesquisas apontam que os estudantes verificam o telefone na sala de aula em média mais de 11 vezes por dia. E isso pode resultar em muito tempo de distração e interferência das obrigações escolares. Porém, essa realidade não precisa ser encarada como um problema. Isso porque o uso de celular em sala de aula oferece muitas vantagens que podem inovar o modelo de ensino tradicional, tornando-o mais adequado quanto à transformação digital. [...]

Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/uso-de-celular-em-sala-de-aula/> Acesso em: 10 de ago. 2023

- Os(as) autores dos textos I e II
- (A) expõem ideias idênticas ao tema.
(B) adotam opiniões opostas ao tema.
(C) defendem posicionamentos infundados.
(D) apresentam pontos de vistas complementares.

Fonte: Seduc-GO (2023h, p. 15-16).

O objetivo da equipe do Revisa Goiás ao incluir o descritor D21 nos cadernos de setembro e outubro é orientar os alunos a reconhecerem e compararem diferentes posições sobre o mesmo fato ou tema. Nesse sentido, as atividades desses cadernos abordam conhecimentos essenciais, como a leitura de textos de diversos gêneros. Inicialmente, os alunos devem identificar opiniões distintas sobre um mesmo fato em um único texto e, posteriormente, avançar para a análise de dois ou mais textos, estabelecendo relações entre os pontos de vista de diferentes autores.

Notamos que as questões relacionadas ao D21 nos cadernos de setembro e outubro apresentam um grau de dificuldade semelhante, pois ambas exigem a análise e a interpretação de informações sobre um tema específico. Contudo, a dificuldade exata pode variar conforme o nível de familiaridade dos alunos com o tema abordado e sua capacidade de identificar e comparar as abordagens dos autores.

A primeira questão exige que os alunos identifiquem a relação entre os Textos I e II em termos de abordagem, que pode ser complementar, subjetiva, idêntica ou oposta. Essa tarefa

demanda compreensão do conteúdo dos textos e análise das diferentes perspectivas apresentadas. A segunda questão solicita a avaliação das posições dos autores em relação ao tema, exigindo também compreensão e análise das informações para determinar se os autores possuem ideias idênticas, opostas, defendem posicionamentos infundados ou apresentam pontos de vista complementares.

Portanto, ambas as questões estão situadas no domínio cognitivo da Compreensão e apresentam um grau de dificuldade semelhante, variando conforme a familiaridade do aluno com o conteúdo dos textos e sua capacidade interpretativa. Isso demonstra que os autores do material não apenas visam cumprir um currículo, mas também se preocupam em consolidar conteúdos essenciais para a formação acadêmica dos alunos.

Figura 15 – Revisa Goiás Língua Portuguesa (novembro)

Novembro - Descritores e conhecimentos necessários

D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

- ✓ Ler textos diversos reconhecendo os elementos constituintes do gênero, principalmente, textos dissertativos-argumentativos.
- ✓ Compreender o que é fato: algo cuja existência é inquestionável, real, concreto, verdadeiro.
- ✓ Compreender o que é opinião: é a subjetividade do locutor/emissor modo de pensar, de julgar (as opiniões mostram o caráter de uma pessoa, pois são moldadas pelo sistema de valores que regem as atitudes do indivíduo).
- ✓ Perceber que, principalmente, em textos informativos e dissertativos-argumentativos, as evidências são os “fatos” e a análise sobre esses fatos é a “opinião.”



Mais de 3,6 milhões de crianças têm excesso de peso — Foto: DINO

Mais de 3,6 milhões de crianças têm excesso de peso

Durante o período de férias, a prática de exercícios físicos deve ser incentivada pelos pais, pois promove bem-estar e ajuda a prevenir diversas doenças

Por Dino 23/01/2023

Dados do Ministério da Saúde, divulgados pelo Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional, mostram que, em 2022, mais de

3,6 milhões de crianças e adolescentes estavam com excesso de peso no Brasil, e 1 milhão desses casos foram considerados como obesidade. A falta de hábitos saudáveis é o principal fator que impacta diretamente na saúde de todos, inclusive das crianças e adolescentes. A obesidade contribui para o surgimento de outras doenças, como diabetes, problemas ortopédicos, distúrbios psicológicos, doenças cardiovasculares, hipertensão, infarto e acidente vascular cerebral (AVC).

O sedentarismo infantil cresce a cada dia, principalmente durante as férias. Assim, é sempre importante ressaltar que a prática esportiva traz inúmeros benefícios à saúde, dentre os quais: combate o sedentarismo, a obesidade, previne as doenças citadas acima, estimula a convivência em grupos, desenvolve habilidades cognitivas, além de fazer bem para a autoestima e à saúde mental.

Durante as férias escolares há uma preocupação dos pais e dos professores com a falta de atividades que movimentam o corpo, mas essas atividades devem continuar sendo incentivadas pelos pais. A professora de Educação Física do Colégio Acesso em Campo Largo (PR), Vania Regina Sampaio Sávio, destaca que a rotina de estudos causa cansaço e estresse, e que o descanso durante as férias é necessário, mas atividades físicas devem continuar sendo realizadas. “É necessário realizar atividades que envolvam toda a família, tais atividades precisam ser divertidas e contagiantes, realizar atividades

ao ar livre é uma ótima opção”, enfatiza.

Praticar exercícios físicos é importante para manter uma boa saúde física, mental, emocional e social, tanto de crianças quanto adolescentes. A prática melhora a capacidade cardiopulmonar, o desenvolvimento psicomotor de uma atividade de sociabilização, a disciplina das regras do esporte, bem como a manutenção do peso adequado para idade. “Esses são os principais benefícios de manter uma atividade física, porém, é necessário ter cuidado e não exagerar nessas atividades. A criança não pode entrar de férias e usar todo seu tempo praticando atividades físicas. É necessário um equilíbrio”, alerta o pediatra do Hospital Santa Cruz/Rede D’Or, Ênio Luís Torricillas.

Apoio dos pais

Atividades prazerosas, como recreação, andar de bicicleta, de patins, andar, correr, fazer trilhas, enfim, existem muitas opções que podem ser desenvolvidas e incentivadas pelos pais, cujo apoio na prática de exercícios físicos durante as férias escolares é fundamental. “Realizar exercícios com quem amamos torna as atividades mais prazerosas, e motiva a criança e o adolescente a ter uma vida mais saudável”, destaca Vania.

O hábito de fazer exercícios deve ser incorporado na rotina do dia a dia, principalmente para criança, pois este é o melhor método para combater a obesidade e as doenças originadas pelo sedentarismo. “É importante ver a aptidão que cada um de nós temos e ter o cuidado para evitar colocar a criança em uma atividade que ela não goste. Isso vai gerar frustração e desistência. Se a criança não gosta de jogar bola, não adianta colocar em uma escola de futebol. Procure uma atividade que ela goste de fazer pra que isso a incentive a se manter no esporte”, aconselha o médico.

Uso de telas

Com a pandemia, o número do uso de telas (celulares, tablets, vídeo games, entre outros) por crianças e adolescentes aumentou. O uso excessivo dessas tecnologias causa mudanças extremas no comportamento de crianças e adolescentes e que são muito significativas, pois alteram o comportamento causando irritação, depressão e dificuldade de aprendizado em muitas crianças.

Segundo projeção da World Obesity Federation, até 2030, 30% da população brasileira será obesa ou estará com sobrepeso. “Quanto mais tempo em frente às telas, seja de computador, videogame ou televisão, menor será o interesse por atividades ao ar livre com gasto de energia, sejam elas em grupo ou individuais. É necessário incentivar que as crianças gastem essa energia, que saiam, respirem, socializem. Não é recomendado mandar o filho jogar vídeo game para ter um pouco de sossego”, alerta o pediatra.

É importante que a prática de atividades físicas seja incentivada desde a infância, mas é preciso respeitar a vontade e a preferência da criança pela atividade escolhida. “Tais atividades desenvolvem um corpo saudável, fortalecem ossos e músculos, aumentam a força e a resistência, desenvolvem as habilidades globais, incentivam a convivência com outras crianças e trabalham a comunicação, mas para isso essas atividades devem ser divertidas”, acrescenta a professora Vania.

Brasil é o país mais sedentário da América Latina

Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que 40,3% dos brasileiros são sedentários. Este número, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), elenca o Brasil como o mais sedentário da América Latina e o quinto no ranking mundial.

Os dados acima são preocupantes e a melhor forma de reduzi-los é a prática de exercícios físicos. O pediatra do Hospital Santa Cruz/Rede D’Or, Ênio Luís Torricillas, enfatiza que este hábito deve ser desenvolvido na rotina de toda a família e não apenas para os filhos, sejam eles crianças ou adolescentes. “A criança precisa de um exemplo dentro de casa e deve ter algum tipo de atividade que realize junto com o pai ou com a mãe, isso contribui também proximidade e fortalecimento do vínculo familiar”, destaca.

Em 2023, para quem pretende começar uma atividade física, é importante destacar que fique atento com a alimentação e deve se manter hidratado antes e durante a prática de exercícios, pois esses hábitos ajudam a alcançar resultados mais satisfatórios e a manter a saúde em dia. “Incluir frutas, verduras e legumes na alimentação é importante, pois esses alimentos são ricos em vitaminas, minerais, água e fibras. As frutas têm sabor adocicado e protegem contra doenças, previnem a obesidade e garantem o desenvolvimento saudável, tanto dos pequenos, quanto dos adultos”, finaliza

a professora de Educação Física na unidade Acesso Campo Largo, Vania Regina Sampaio Sávio. Website: <https://www.rededorsaoluiz.com.br/hospital/santa-cruz>. Disponível em: <https://valor.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2023/01/23/mais-de-36-milhoes-de-criancas-tem-excesso-de-peso>. Acesso em: 24 ago. 2023.

- Sabe-se que os textos dissertativo-argumentativos são construídos a partir de argumentos e de informações (fatos) que comprovem esses argumentos. Então, ao analisar as frases seguintes retiradas do texto, informe se elas correspondem a um fato (F) ou a uma opinião (O).
- a) () “...em 2022, mais de 3,6 milhões de crianças e adolescentes estavam com excesso de peso no Brasil...”
- b) () “...tais atividades precisam ser divertidas e contagiantes...”
- c) () “...realizar atividades ao ar livre é uma ótima opção”
- d) () “Com a pandemia, o número do uso de telas (...) por crianças e adolescentes aumentou.” e) () “Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que 40,3% dos brasileiros são sedentários.”

Fonte: Seduc-GO (2023i, p. 9-10).

A análise das atividades presentes no caderno de novembro revela uma abordagem circular na elaboração dos conteúdos. Por exemplo, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial, como conjunções e articuladores textuais, não foram negligenciados. Esses elementos, considerados recursos linguístico-gramaticais cruciais para a leitura e escrita de diversos gêneros textuais, são imprescindíveis para a construção progressiva da aprendizagem nos domínios cognitivos, especialmente Conhecimento e Compreensão. Por isso, são constantemente revisitados nas atividades.

Para ilustrar, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem do Descritor 14 está diretamente relacionada com o domínio do Descritor 21. Assim, a presença contínua de certos descritores nos cadernos de todos os meses facilita a recomposição e a fixação dos conteúdos pelos alunos. Essa estratégia permite uma abordagem integrada e reforçada dos conceitos essenciais ao longo do ano letivo.

3.4 DESCRITORES/HABILIDADES DO REVISA GOIÁS: UMA SÍNTESE ANALÍTICA

A análise dos descritores e das questões elaboradas com base neles revela que as atividades de Língua Portuguesa do Revisa Goiás concentram-se predominantemente nos domínios cognitivos Conhecimento e Compreensão. Os descritores e as habilidades relacionados com o domínio Conhecimento incluem:

D1 - Localizar informações explícitas em um texto.

D7 - Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais.

- D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D8 - Identificar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos.
- D6 - Identificar o tema de um texto.
- D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D7 - Identificar a tese de um texto.
- D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D5 - Identificar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
- D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (Seduc-GO, 2023d, p. 7).

Esses descritores estão voltados para a capacidade de reconhecer e identificar informações, elementos e características específicas em textos, e são classificados no domínio Conhecimento, pois envolvem a aquisição e recuperação de informações.

Por sua vez, os descritores que pertencem ao domínio Compreensão são:

- D4 - Inferir informações implícitas em distintos textos.
- D14 - Distinguir fatos de opiniões em textos.
- D1 - Localizar informações explícitas em textos.
- D3 - Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.
- D15 - Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos.
- D3 - Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.
- D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
- D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.
- D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
- D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (Seduc-GO, 2023d, p. 11).

Esses descritores estão voltados para habilidades de compreensão textual, como inferência, análise, interpretação e avaliação das informações presentes em textos, exigindo uma compreensão mais profunda do conteúdo e das estruturas textuais.

Com relação ao domínio cognitivo Aplicação, observamos que os descritores atuais não

abrangem claramente esse nível, pois não contemplam atividades pedagógicas de Língua Portuguesa que envolvam a aplicação do conhecimento e das habilidades adquiridas em novos contextos ou situações. Em contrapartida, os descritores existentes concentram-se na identificação, compreensão, análise e interpretação de informações textuais.

Para ilustrar o domínio cognitivo Aplicação, elaboramos um descritor exemplificativo para Língua Portuguesa: "Propor reescrita textual para resolver situações-problema, como a ambiguidade na comunicação escrita, considerando o uso adequado da pontuação". Esse descritor é adequado para o domínio de Aplicação, pois exige que os alunos utilizem seu conhecimento sobre a pontuação para resolver problemas reais de comunicação escrita, especificamente abordando ambiguidades.

Ao propor reescritas textuais para eliminar ambiguidades por meio da pontuação, os discentes estão aplicando ativamente o que aprenderam sobre as regras de pontuação em situações práticas. Eles não estão apenas recordando ou compreendendo as regras, mas usando esse conhecimento para aprimorarem a clareza da comunicação escrita. Esse processo representa uma tarefa de aplicação no contexto do domínio cognitivo de Bloom, pois envolve a utilização prática do conhecimento adquirido para resolver problemas concretos.

No processo de leitura e análise das atividades propostas pelo Revisa Goiás, avaliamos também o grau de aplicação dos critérios pertinência, essencialidade e sequencialidade estabelecidos no "Guía de Adaptación del Currículo en Situaciones de Emergencia". Esse guia foi adaptado pela equipe do Revisa Goiás para orientar a seleção dos conteúdos voltados para a recomposição da aprendizagem e a adequação dos descritores de Língua Portuguesa nos cadernos mensais.

Observamos que a aplicação desses critérios varia conforme o contexto específico de cada descritor e a forma como são implementados no ambiente educacional. Os descritores analisados demonstram uma pertinência significativa ao objetivo de promover a compreensão e interpretação de textos em diversos contextos, como literatura, jornalismo e comunicação. Isso se deve ao fato de estarem alinhados com o foco na leitura crítica e na análise de diferentes aspectos textuais.

No que diz respeito à essencialidade, os descritores são essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois abordam habilidades fundamentais para uma leitura crítica e eficiente. Esses descritores incluem habilidades como a inferência, a identificação de informações explícitas e implícitas, e a distinção entre fatos e opiniões. Esses aspectos são essenciais para a compreensão profunda dos textos e a promoção de uma leitura crítica e informada.

A sequencialidade refere-se à ordem lógica e ao desenvolvimento progressivo das habilidades (UNICEF, 2021). Alguns descritores podem ser considerados sequenciais, à medida que abordam habilidades que se desenvolvem progressivamente ao longo da educação formal. Por exemplo, a capacidade de identificar informações explícitas é uma habilidade fundamental, enquanto a capacidade de inferir informações implícitas pode ser vista como uma habilidade mais avançada. Contudo, é importante ressaltar que a sequencialidade não se aplica de maneira estrita a todos os descritores, pois algumas habilidades, como a identificação de fatos e opiniões ou a avaliação da fidedignidade das informações, podem ser ensinadas e avaliadas em paralelo, dependendo do contexto e da maturidade dos estudantes.

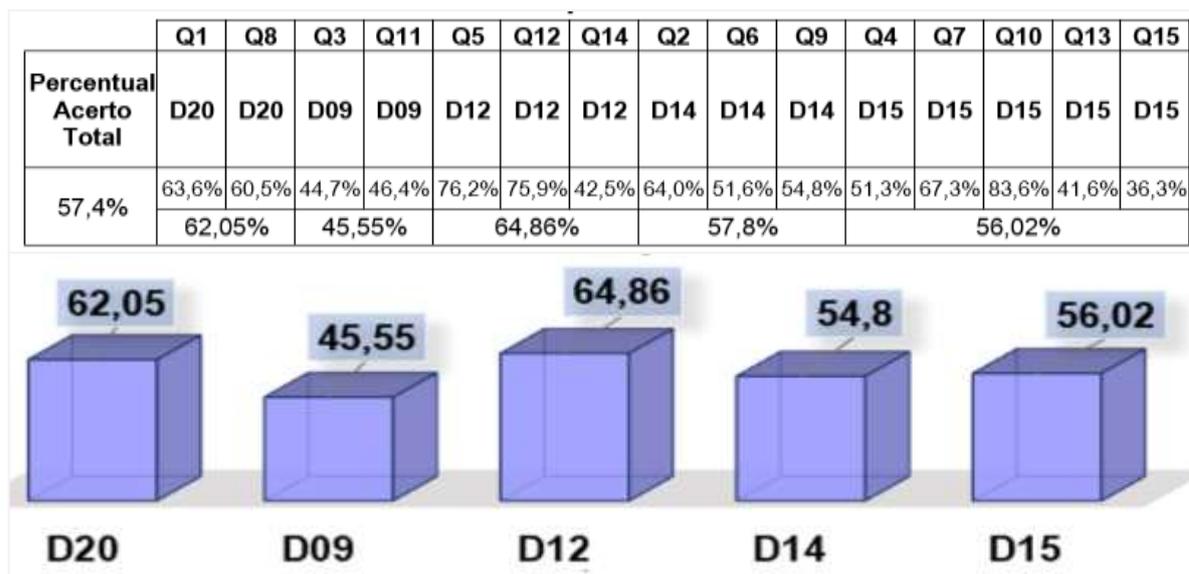
Em suma, os critérios pertinência e essencialidade se aplicam bem aos descritores mencionados, uma vez que estão alinhados com os objetivos de desenvolvimento de habilidades críticas de leitura. A sequencialidade é relevante para alguns descritores, mas não necessariamente para todos, já que algumas habilidades podem ser desenvolvidas simultaneamente.

3.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO REVISA GOIÁS EM 2023

Para avaliar o avanço no desempenho dos alunos do 9º ano com base nas atividades propostas pelo Revisa Goiás durante o ano de 2023, apresentamos uma análise dos resultados dos dois simulados aplicados pelos professores nas unidades escolares estaduais. Essa análise é fundamentada na observação do percentual de acertos de cada descritor utilizado na composição dos simulados.

A seguir, apresentamos gráficos (Figura 16) que ilustram o percentual de acertos obtido no 1º Simulado do Revisa, aplicado nas turmas do 9º ano:

Figura 16 – 1º Simulado Revisa Goiás



Fonte: Seduc-GO (2023d).

Essa figura traz o resultado quantitativo dos acertos em relação aos descritores e às habilidades, destacando a interdependência entre eles. Os descritores visam avaliar se o aluno é capaz de: reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre o mesmo tema, levando em consideração as condições de produção e recepção dos textos (D20); diferenciar as partes principais das secundárias em um texto (D9); identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D12); distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D14); e estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, entre outros (D15) (Seduc-GO, 2023d).

Percebemos que que descritores classificados no domínio cognitivo Conhecimento e outros no domínio Compreensão estão inter-relacionados no *corpus* do simulado. O grau de dificuldade das questões está, primeiramente, associado à complexidade do gênero textual utilizado e ao enunciado específico de cada questão. Em segundo plano, como essas categorias cognitivas são interdependentes, um objetivo simples pode estar integrado a outros mais complexos, e vice-versa (Bloom, 1956).

Com base nessa perspectiva, o simulado elaborado pela equipe do Revisa Goiás é estruturado em três grupos de questões sequenciais, organizados do mais simples ao mais complexo. Esses grupos são classificados como básico, operacional e global (Seduc, 2023d), alinhando-se aos aspectos do domínio cognitivo de Bloom. Para compreender a complexidade desses níveis – básico, operacional e global – em Língua Portuguesa, foram considerados o gênero textual, o nível de dificuldade do texto e a formulação das questões. Algumas questões demandam um processamento cognitivo mais intenso, exigindo leitura e interpretação

detalhadas do texto, do enunciado, das alternativas e do gabarito.

A seguir, apresentamos os dados referentes ao 2º Simulado do Revisa Goiás (Figura 17), aplicado às turmas de 9º ano. Posteriormente, discutiremos as variações de rendimento entre os descritores.

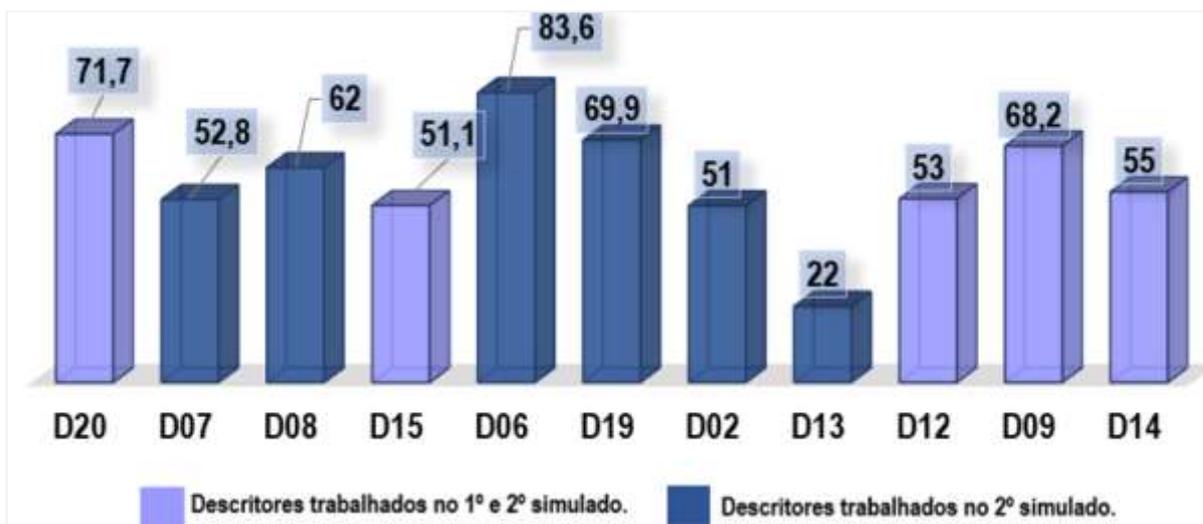
Figura 17 – 2º Simulado do Revisa Goiás

	Q1	Q9	Q2	Q3	Q4	Q5	Q8	Q6	Q7	Q11	Q10	Q12	Q13	Q14	Q15
Percentual Acerto Total	D20	D20	D07	D08	D08	D15	D15	D06	D19	D19	D02	D13	D12	D09	D14
59,7%	62,0%	81,4%	52,8%	55,2%	68,8%	29,9%	72,3%	83,6%	82,3%	57,5%	51,0%	22,0%	53,0%	68,2%	55,0%
	71,7%		52,8%	62,0%		51,1%		83,6%	69,9%		51,0%	22,0%	53,0%	68,2%	55,0%

Fonte: Seduc-GO (2023i).

Identificamos que os descritores abordados no 1º simulado foram mantidos no 2º simulado, o que sugere que os conteúdos associados a esses descritores foram trabalhados e reforçados, contribuindo para uma aprendizagem mais sólida dos alunos. Assim, os objetivos relacionados com reconhecer, diferenciar, identificar, distinguir e estabelecer foram reiterados. Além disso, foram introduzidos novos objetivos, como identificar a tese de um texto (D07), estabelecer a relação entre a tese e os argumentos que a sustentam (D08), identificar o tema de um texto (D06), reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos (D19), estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade (D02), e identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (D13) (Seduc-GO, 2023i).

Figura 18 – Comparação entre descritores dos simulados



Fonte: Seduc-GO (2023i).

Ao compararmos o desempenho dos alunos nos descritores repetidos entre os dois simulados, observamos variações nas taxas de acerto, com alguns descritores apresentando aumento e outros, redução. Por exemplo, o desempenho dos alunos no descritor D20 aumentou de 15,55% do 1º para o 2º simulado, enquanto no D09, o crescimento foi de 49,72%. Em contraste, o desempenho no descritor D12 caiu 18,29% de um simulado para o outro; no D14, houve uma redução de 4,8%, passando de 57,8% para 55%; e no D15, a queda foi de 8,78% (Seduc, 2023i). Esses resultados indicam que algumas dificuldades de aprendizagem persistem, particularmente com relação à interpretação e à análise linguística.

No 1º simulado, a taxa de acerto foi de 63,6% para uma questão que avaliava a habilidade de reconhecer diferentes abordagens na interpretação de informações em textos sobre o mesmo tema, considerando as condições de produção e recepção desses textos. Essa questão foi classificada com um nível "básico". No 2º simulado, a mesma habilidade foi testada em uma pergunta de nível "operacional", com uma taxa de acerto de 81,4%, representando um aumento de 27,98% entre o 1º e o 2º simulado.

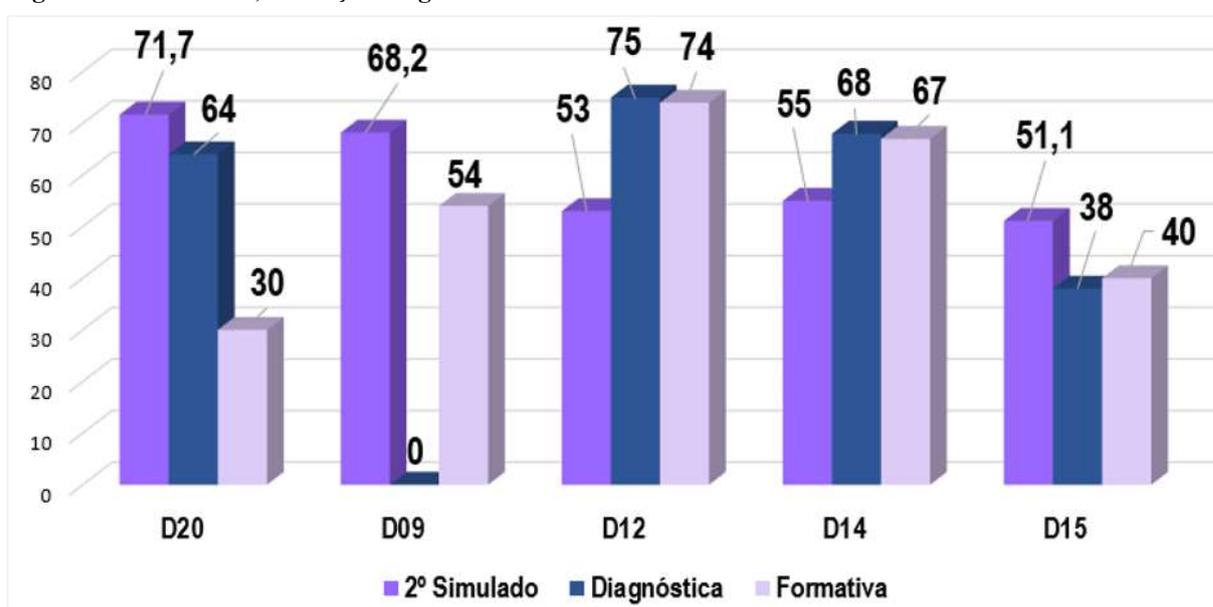
Além disso, no 1º simulado, tanto o Texto I quanto o Texto II eram artigos de opinião (dissertativo-argumentativos), abordando de forma geral o tema "uso da tecnologia", um tópico familiar para os estudantes. As questões foram formuladas de maneira direta, com apenas uma palavra em cada alternativa, não exigindo uma interpretação mais complexa.

No 2º simulado, o Texto I era um editorial (dissertativo-argumentativo), exigindo um conhecimento mais profundo e uma análise mais cuidadosa dos estudantes, embora a temática principal ainda fosse poluição, um assunto conhecido pelos alunos. O Texto II era uma charge,

demandando um entendimento mais avançado, incluindo a compreensão da linguagem verbal e não verbal, bem como aspectos sociais e ambientais. As questões também apresentaram gabaritos mais complexos em termos de estruturação. Por essas razões, a pergunta foi classificada como de nível "operacional" e obteve uma taxa de acerto de 81,4%, representando um crescimento de 27,98% em relação ao primeiro simulado.

A seguir, apresentamos um gráfico comparativo entre o 2º Simulado, a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Formativa aplicados nas turmas de 9º ano, abrangendo os mesmos descritores.

Figura 19 – Simulado, avaliação diagnóstica e formativa



Fonte: Seduc-GO (2023i).

Primeiramente, é realizada a avaliação diagnóstica, essencial para fornecer ao professor parâmetros sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos que são pré-requisitos e que precisam ser revisitados antes de se abordar novos tópicos. Segundo Libâneo (1990, p. 197),

[...] a avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. No início, verificam-se as condições prévias dos alunos de modo a prepará-los para o estudo da matéria nova. Esta etapa inicial é de sondagem de conhecimentos e de experiências já disponíveis bem como de provimento dos pré-requisitos para a sequência da unidade didática.

Na concepção desse autor, o diagnóstico permite ao professor identificar tanto as dificuldades quanto os progressos dos alunos em relação ao objeto de estudo. Essa ação é

fundamental para que o docente possa ajustar a mediação do processo de aprendizagem e modificar o planejamento conforme necessário, a fim de atender melhor às exigências dos objetivos coletivos.

Considerando que a avaliação diagnóstica orienta o planejamento e as ações pedagógicas do docente, no gráfico, ela ocupa a posição central. Essa avaliação é um dos instrumentos que o professor pode utilizar para mensurar o conhecimento prévio dos alunos e identificar o que é necessário saber para avançar no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Silva, Hoffmann e Esteban (2008, p. 14) afirmam que:

[...] a avaliação é concebida como processo/instrumento de coleta de informações, julgamento de valor do objetivo avaliado através de informações tratadas e decifradas, e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas.

Portanto, a avaliação diagnóstica é considerada o ponto de partida, antecedendo a ação de formação que permite ao professor elaborar um planejamento adequado. Essa abordagem não só visa promover uma aprendizagem efetiva, mas também resgatar conteúdos e propor ações para abordá-los, com o objetivo de recompor aprendizagens que se mostraram insuficientes.

A avaliação formativa, conforme descrito por Hadji (2001), é essencialmente informativa, pois comunica dados relevantes aos participantes do processo educativo. Ela oferece ao professor informações precisas sobre os resultados de sua abordagem pedagógica, possibilitando ajustes baseados nesses dados. Além disso, permite aos alunos avaliarem seu próprio progresso e identificarem áreas de dificuldade, promovendo a autoavaliação e a correção de erros pessoais. Um aspecto fundamental da avaliação formativa é sua integração contínua no processo educativo, facilitando uma conexão eficaz e constante entre a coleta de informações e a intervenção corretiva. O conceito de avaliação formativa como um processo contínuo é corroborado por Araújo *et al.* (2022, p. 22):

Adotamos um modo de avaliar dentro da própria Investigação que se estabelece no início do processo e perpassa todo ele pelo uso do monitoramento contínuo da atividade. Neste monitoramento, realizamos ações contínuas com relação a superação das dificuldades imediatas. Não trabalhamos de forma que alunos fiquem com dificuldades e não acompanhem o processo. Trabalhamos no sentido de coletividade, onde todos cooperam entre si e chegam ao mesmo estágio.

Esse conceito sugere uma abordagem contínua e formativa, em vez de avaliações pontuais. Os alunos são constantemente monitorados para identificar e enfrentar dificuldades

imediatamente. Assim, enquanto a avaliação diagnóstica antecede a ação de formação (Hadji, 2001), a avaliação formativa é realizada para avaliar o progresso dos alunos após o estudo dos conteúdos. Ela deve refletir também sobre as ações contínuas desses sujeitos, como discussões ou atividades realizadas em sala de aula e/ou em casa, proporcionando ao professor oportunidades para analisar os avanços e dificuldades apresentados pelos discentes.

Ao analisarmos o gráfico referente às avaliações (Figura 19), observamos que as ações pedagógicas desenvolvidas em parceria com o projeto Revisa Goiás promoveram avanços significativos nos resultados dos descritores 20, 09 e 15. Esses dados indicam que algumas habilidades foram aprimoradas; por conseguinte, alguns conteúdos foram efetivamente aprendidos. No entanto, é evidente a necessidade contínua de investir em estratégias para melhorar o desempenho dos alunos nos descritores 12 e 14.

E mais, uma análise mais abrangente dos dados dos simulados revela dois aspectos significativos de progresso entre o 1º e o 2º simulados (Tabela 1). Em primeiro lugar, observamos um aumento na taxa de participação, o que sugere um trabalho eficaz na conscientização sobre a importância desse processo. Em segundo lugar, houve um incremento no percentual de acertos, que não apenas reflete a coerência entre os resultados e o processo pedagógico, mas também indica um avanço notável no ensino-aprendizagem.

Tabela 1 – Comparação entre os Simulados Revisa (2023)

I Simulado Revisa 2023 – 9º ano	II Simulado Revisa 2023 – 9º ano
Estudantes previstos: + - 64 000	Estudantes previstos: 58 089
Estudantes avaliados: 42 957	Estudantes avaliados: 52 229
Taxa de participação: 67,1%	Taxa de participação: 89,9%
Percentual de Acertos: 57,1%	Percentual de Acertos: 59,7%

Fonte: Seduc-GO (2023i).

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS - DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O REVISIA GOIÁS NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

O presente capítulo aborda os desafios enfrentados na prática pedagógica durante a pandemia de Covid-19, com foco especial nas contribuições do projeto Revisa Goiás para a recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa nas turmas do 9º ano. Objetiva-se explorar como o “Revisa Goiás” tem atuado para minimizar os impactos educacionais adversos provocados pela pandemia, e integrar novas abordagens teóricas, como a Aprendizagem Desenvolvimental, o Ensino Desenvolvimental e a Atividade de Estudo, para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Essas abordagens visam não apenas a recuperação dos conteúdos acadêmicos perdidos, mas também a formação integral dos adolescentes, que foi comprometida pelo distanciamento social.

A análise de teses e dissertações disponíveis no Catálogo da CAPES, utilizando palavras-chave relacionadas com o aprendizado pós-pandemia, revelou diversos desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Dentre esses desafios, destacam-se as dificuldades de adaptação ao ensino remoto e o agravamento das desigualdades educacionais. Os impactos da pandemia foram profundos e abrangentes, afetando diretamente a aprendizagem e acentuando a necessidade de intervenções pedagógicas eficazes. Essa necessidade é particularmente evidente diante das defasagens significativas observadas em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, conforme indicado pelos dados quantitativos apresentados no segundo capítulo.

Os estudos evidenciam que a pandemia não afetou apenas a aprendizagem acadêmica, mas também as interações sociais, sublinhando a necessidade urgente de estratégias de ensino adaptativas e de políticas públicas eficazes para enfrentar os desafios educacionais pós-pandemia. Nesse cenário, iniciativas como o Revisa Goiás e a incorporação de novas teorias educacionais tornaram-se ainda mais cruciais para a recuperação e aprimoramento da educação em tempos de crise.

Diante dos danos evidentes, é imperativo investir em estratégias que não apenas recuperem conteúdos acadêmicos, mas que também promovam o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para alcançar esse objetivo, é necessário implementar atividades de estudo que estimulem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme proposto por Vigotski. Essas funções não são inatas, mas se desenvolvem por meio da interação com o ambiente social e cultural, ressaltando o papel essencial da cultura e da linguagem nesse

processo. Vigotski (2002) enfatiza a importância da mediação social no desenvolvimento cognitivo, reforçando a responsabilidade do professor em criar condições ambientais favoráveis para atividades colaborativas e oportunidades de socialização durante o processo de aprendizagem. Repkin (2019, p. 29 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 61) observa que:

[...] a principal função de qualquer processo educativo é transferir a experiência da atividade humana para preservar a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico e realizar a inclusão das novas gerações em certos tipos de atividades transformadoras.

A partir dessa perspectiva, Repkin destaca que o objetivo principal da educação vai além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades. Ele propõe que a educação desempenha uma função mais ampla e profundamente enraizada na transferência de experiência cultural e histórica de uma geração para outra. Isso não se limita à transmissão de fatos ou informações, o que inclui também a sabedoria, as técnicas e as formas de pensamento que definem uma cultura.

Sabemos que o isolamento social imposto como medida de segurança durante a pandemia teve um impacto negativo significativo nas relações sociais, afetando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto comportamental dos jovens. Muitos enfrentaram dificuldades ao retornar ao convívio social, não apenas devido ao medo de contágio, mas também à falta de disposição para se reintegrarem às atividades escolares. Durante o isolamento, a educação deixou de ser uma experiência integral que não apenas informa, mas também forma o indivíduo e perpetua a cultura.

Diante dessas circunstâncias, a urgência de recomposição vai além do foco meramente conteudista. É necessário abordar também o aspecto psicossocial dos estudantes. Além de considerar a adequação curricular e critérios como pertinência, essencialidade e sequencialidade para a recuperação do conteúdo, o projeto Revisa Goiás deve incluir estratégias que reconheçam e abordem de forma substancial o indivíduo como o núcleo do processo educacional. Conforme aponta Repkin (2019, p. 29 *apud* Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 62), “a meta da educação deveria consistir em criar condições psicológicas ideais para o desenvolvimento da criança como sujeito da atividade de estudo, com foco na autotransformação do estudante”.

Neste contexto, a teoria do Ensino Desenvolvimental pode oferecer apoio ao corpo docente, fornecendo recursos para desenvolver, junto aos alunos, processos que promovam a construção de modos generalizados de ação. Essa abordagem capacitará os estudantes a

resolverem problemas não apenas no âmbito escolar, como também a enfrentarem desafios variados ao longo da vida.

Ao analisarmos o projeto Revisa Goiás sob a ótica da teoria do Ensino Desenvolvimental, identificamos várias conexões importantes. Essa teoria, inspirada nos trabalhos de Vigotski, enfatiza o papel da interação social e das estruturas culturais no desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de priorizar um ensino que antecipa o desenvolvimento, conduzindo os estudantes a alcançarem o que Vigotski (2002) denominou de ZDP. O projeto Revisa Goiás destaca a criação de materiais didáticos que são sistematizados tanto para alunos quanto para professores, com o objetivo de facilitar a dialogicidade e a interação entre os discursos dos discentes e dos docentes responsáveis pela mediação do processo de aprendizagem. Esse enfoque está alinhado com a ideia de que a aprendizagem ocorre efetivamente por meio da interação social e da mediação cultural.

Dentro dessa perspectiva, o projeto ajusta o currículo e os materiais didáticos para refletir e responder às necessidades emergentes causadas pela pandemia. Isso pode ser visto como uma forma de ensino que respeita o contexto e a realidade dos estudantes, um aspecto essencial no Ensino Desenvolvimental. Outro ponto relevante é a preocupação com o desenvolvimento de habilidades por meio de atividades progressivas. A progressão gradual das atividades pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades de linguagem está em consonância com a ideia de ZDP. O material didático é estruturado de maneira a desafiar os alunos além de suas capacidades atuais, oferecendo o suporte necessário para incentivar o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, o Revisa Goiás ressalta a importância da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Isso se reflete na forma como o material didático é estruturado para engajar os estudantes, não apenas para que consumam informações, mas para que interajam com elas de maneira significativa. A equipe responsável pela elaboração do material tem o objetivo de promover uma aprendizagem mais profunda, o que é evidenciado pela utilização de textos multissemióticos com temas atuais, que fomentam debates e incentivam o envolvimento dos alunos.

A análise do material de Língua Portuguesa revela uma grande preocupação com a práxis na elaboração das atividades. Observamos que o material permite ao professor realizar um processo de mediação por meio de rodas de conversa, com base nas leituras reflexivas tanto dos textos presentes nos cadernos quanto de outros complementares que podem ser trazidos pelos alunos ou pela equipe docente. Essas condições, criadas intencionalmente, possibilitam o desenvolvimento de mecanismos de comunicação que estimulam a criação de pensamentos e

emoções, impulsionando a construção de conceitos a partir da movimentação do pensamento abstrato para o concreto.

Para ilustrar essa abordagem, apresentamos a análise de uma questão (Apêndice 4) que consta em um dos cadernos do Revisa Goiás. O objetivo dessa análise é demonstrar como a teoria do Ensino Desenvolvimental pode colaborar com o projeto para ampliar a leitura crítica dos alunos ao realizarem as atividades propostas.

Recorremos à análise do exercício que consta no Apêndice 4 para exemplificar que, didaticamente, é viável utilizar atividades de estudo na perspectiva do ensino desenvolvimental, com o objetivo de promover o desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Além disso, essas atividades podem criar condições para a apropriação de procedimentos cognitivos específicos das ciências, enriquecendo e tornando as propostas do projeto mais interativas e significativas para os alunos. Essa abordagem certamente contribuirá para que eles desenvolvam modos generalizados de ação, facilitando a construção de conceitos teóricos.

Durante a análise da estrutura das atividades do Revisa Goiás, observamos que os textos selecionados abrangem uma ampla gama de gêneros e abordagens temáticas. No entanto, identificamos a tendência em priorizar o conhecimento empírico. A elaboração das questões, seguindo o modelo cognitivo de Bloom, frequentemente concentra-se mais em identificar e reconhecer, o que promove um pensamento empírico – isto é, um pensamento que foca primeiramente nas manifestações externas do objeto. Esse movimento parte do particular para o geral e do concreto para o abstrato. Frequentemente, em vez de estimular os alunos a construir conceitos teóricos, a abordagem favorece a memorização de conceitos pré-formulados, sem que se compreenda sua gênese.

Para Davidov (1982, p. 418-419 *apud* Libâneo; Freitas, 2013, p. 338), “trata-se de incluir nas disciplinas não definições extraídas dos conceitos e suas ilustrações, mas problemas que exijam esclarecer as condições de origem desses conceitos”. Considerando isso, é possível identificarmos as contribuições que o ensino desenvolvimental, por meio da atividade de estudo, pode oferecer ao projeto Revisa Goiás.

A teoria sugere uma abordagem específica para o ensino das disciplinas, destacando a importância de incluir problemas que exijam uma compreensão profunda das condições de origem dos conceitos em estudo. No contexto da atividade de estudo, isso implica introduzir problemas que demandem a compreensão das condições que deram origem aos conceitos. Por exemplo, ao abordar uma problemática ambiental, como a questão da água, é essencial que os alunos compreendam que o modo de produção não resolve o problema por si só e, muitas vezes, pode até agravá-lo. Dessa forma, eles são incentivados a explorarem o contexto em que esses

conceitos surgiram, investigando o histórico, as circunstâncias e as motivações que levaram à formulação dos conceitos em questão.

Em vez de simplesmente apresentar o conceito pronto de um objeto de estudo, a teoria do Ensino Desenvolvimental orienta a criação de situações-problema que promovam a reflexão e a análise crítica. Esses problemas desafiam os alunos a refletirem sobre o processo de desenvolvimento dos conceitos e a considerarem por que foram formulados de determinada maneira. Essa abordagem incentiva uma análise crítica, permitindo que esses sujeitos questionem suposições implícitas e compreendam as nuances por trás dos conceitos.

Para exemplificar a discussão, apresentamos um relato de uma atividade sobre os conceitos de “fato e opinião” aplicada nas turmas de 9º ano, conforme o caderno de setembro do projeto Revisa Goiás. Embora os conceitos apresentados no caderno sejam explicativos, o fato de os conceitos estarem prontos não permite que os alunos desenvolvam modos generalizados de ação que fomentem o desenvolvimento cognitivo e promovam a aprendizagem.

Segundo Repkin, os modos generalizados de ação são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da atividade de estudo. Ele destaca que esses modos não permanecem estáticos; ao contrário, tornam-se progressivamente mais complexos à medida que os estágios de desenvolvimento do aluno evoluem, desde o sujeito das ações práticas até o sujeito compreensivo e o sujeito criativo (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Com base nessas premissas, um passo a passo foi delineado antes da apresentação do conteúdo no material. Primeiramente, os alunos foram orientados a saírem da sala de aula e observarem todos os espaços da unidade escolar, analisando suas funções e adequação às necessidades de uso, com ênfase nas condições físicas dos ambientes. Em seguida, ao retornarem à sala, os alunos produziram um relato sobre o estado das dependências da escola e ofereceram suas perspectivas pessoais. No terceiro passo, em círculo, os relatos foram socializados, com cada aluno lendo seu texto em voz alta para os colegas. Posteriormente, foram apresentados os seguintes problemas: "O que predominou nos seus relatos, fatos ou opiniões? Explique o que você entende por fato e por opinião". Esses problemas deveriam ser resolvidos com base na escuta das leituras realizadas por cada aluno. Algumas respostas nos surpreenderam:

‘Fato é uma coisa que acontece, é real. Opinião é uma coisa que a gente opina e critica.’

‘A sujeira que eu vi e o fedor do banheiro que eu senti são fatos. Agora, quando eu digo que não gosto de entrar lá, é minha opinião.’

‘O que nós fizemos andando e observando o pátio da escola é fato, porque foi real. O meu ponto de vista sobre o que fizemos, né prof., gostei de ter saído da sala. Isso é opinião.’

‘Pensando bem, professora, fato é exterior e opinião é uma manifestação do que eu penso, acho sobre algo’ (Alunos do 9º ano).

Com base nessas colocações, podemos afirmar que houve um aprofundamento e uma compreensão do objeto de estudo. Em vez de simplesmente memorizarem definições e ilustrações de conceitos, os alunos foram incentivados a explorarem as condições que deram origem a esses conceitos. Isso certamente levou a uma compreensão mais profunda e significativa, pois eles não apenas aprenderam o "o quê", mas também o "porquê" por trás dos conceitos estudados.

Ao criar motivos para que os alunos interagissem, analisassem e refletissem para resolver as situações-problema, houve uma transformação do externo para o interno que envolveu mediação, fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desses sujeitos. Esse tipo de mediação capacita-os para a comunicação escrita e oral, habilidades essenciais em diversos contextos fora da sala de aula.

É importante destacarmos que atividades de estudo como essa se baseiam nos princípios de Repkin, que argumenta que o desenvolvimento do sujeito, como estágio inicial da formação da personalidade, é um processo individual, e não coletivo (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 63). Isso justifica o início da atividade com uma ação individual, seguida por uma atividade reflexiva, o relato, e progredindo para a condição de sujeito como agente ativo em seu próprio processo de autotransformação. A dinâmica permitiu que o aluno saísse de uma posição passiva para se tornar um ser ativo e criativo, atravessando quatro etapas evolutivas distintas: sujeito comunicativo, sujeito das ações práticas, sujeito compreensivo e sujeito criativo.

Portanto, a atividade de estudo proporcionou aos estudantes a transição do individual para o coletivo, uma vez que, na roda de leitura, tiveram que confrontar seus relatos para construir conceitos em conjunto. Esse processo, sob a ótica de Repkin, facilita a compreensão dos valores sociais e a construção do senso crítico, além de ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para a vida adulta. Por meio da colaboração, comunicação e resolução de conflitos, os adolescentes aprendem a se relacionar de maneira saudável e produtiva.

Com base na análise que empreendemos acerca do conteúdo do projeto Revisa Goiás, torna-se evidente para nós que o foco principal do projeto é a recomposição da aprendizagem dos alunos, que foi prejudicada pela pandemia de Covid-19. Para alcançar esse objetivo, a equipe responsável pelo material optou por concentrar-se nos descritores relacionados com os

critérios de conhecimento e compreensão do domínio cognitivo de Bloom. Essa abordagem visa não apenas recuperar o conteúdo para alguns alunos, mas também introduzi-lo a outros que ainda não o haviam abordado.

Por um lado, a escolha da equipe do Revisa Goiás de priorizar esses critérios é justificada pela necessidade de recuperar a capacidade dos alunos de recordarem fatos, conceitos, termos e informações básicas, essencial para a continuidade do aprendizado. Por outro, a decisão de não avançar significativamente nos domínios cognitivos de Bloom, como aplicação, avaliação e síntese, pode ser vista como uma tentativa de adaptar as atividades ao nível de competência mais comum dos alunos. Essa escolha está alinhada com o pensamento de Davidov.

[...] a capacidade para o pensamento teórico na escola não surge em todos os alunos. O tipo teórico de generalização é próprio, por exemplo, dos/as estudantes mais desenvolvidos, enquanto o tipo empírico de generalização se observa nos regulares e menos desenvolvidos (e estes, na escola, constituem a maioria) (Longarezi; Puentes; Marco, 2023, p. 101).

Davidov ressalta que a capacidade de desenvolver o pensamento teórico na escola é limitada a um número reduzido de alunos. Na maioria das vezes, os alunos realizam generalizações empíricas, o que representa a maior parte da turma. Essa observação destaca a importância de reconhecer e atender a diferentes necessidades a níveis de desenvolvimento dos alunos no contexto educacional. Enquanto alunos mais avançados podem se beneficiar de abordagens mais teóricas e conceituais, é essencial adaptar o ensino para aqueles que estão em estágios iniciais de desenvolvimento, priorizando a compreensão empírica e prática. Isso evidencia a necessidade de uma abordagem diferenciada no ensino, que reconheça e respeite a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, os textos utilizados como base para as atividades e o conteúdo abordado nas questões foram selecionados de maneira a permitir ao professor criatividade na aplicação do material, sem se limitar a uma forma específica de apresentação aos alunos. Diante dessa flexibilidade, surgiu o desejo de introduzir ao público-alvo do projeto – docentes e discentes – a teoria do Ensino Desenvolvimental.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA O PROJETO REVISIA GOIÁS

A teoria do Ensino Desenvolvidor, formulada por Davidov e seus colaboradores, propõe uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento integral do aluno, enfatizando a importância de uma aprendizagem ativa e significativa. Ao analisarmos o projeto Revisa Goiás sob essa perspectiva, identificamos diversas áreas nas quais a teoria pode oferecer melhorias significativas, como:

- **Flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem**

A teoria do Ensino Desenvolvidor destaca que uma atividade de estudo deve começar a partir de uma necessidade observada pelo professor, que atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Isso requer um projeto pedagógico flexível, que permita adaptações conforme as necessidades emergentes. No entanto, o Revisa Goiás, ao ser entregue às unidades escolares pronto para aplicação, não favorece esse movimento dialógico essencial. Além disso, o elevado número de atividades propostas pela Seduc-GO sobrecarrega tanto os docentes quanto os discentes, limitando o desenvolvimento dos modos de ação necessários para um aprendizado mais eficaz.

- **Importância da participação e interação dos alunos**

De acordo com Vigotski (2003), o pensamento verbal é moldado por fatores históricos e culturais e apresenta características específicas que o distinguem do pensamento e da fala naturais. Assim, a participação e a interação dos alunos no processo educacional são fundamentais para despertar curiosidades e motivar o desejo de aprender. Essas ações criam um ambiente escolar rico em fatores históricos e culturais, essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

- **Desenvolvimento cognitivo através da atividade de estudo**

A teoria do Ensino Desenvolvidor, por meio da atividade de estudo, oferece suporte aos docentes na compreensão e na elaboração de atividades e estratégias que promovem o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes. Essas atividades proporcionam estímulos e orientações que favorecem a integração entre atividades externas (coletivas) e internas (reflexivas), essenciais para a construção do pensamento e a aprendizagem de conteúdos. Esse processo psicológico é crucial para incentivar os estudantes a formularem conceitos teóricos de maneira mais profunda e significativa.

- **Ambiente de aprendizagem dinâmico**

O estudo das teorias de Aprendizagem Desenvolvidor, Atividade de Estudo e Ensino

Desenvolvimental ratifica a importância de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, em que professores e alunos possam movimentar e utilizar diversas formas de linguagem para enriquecerem a troca de informações. Além disso, é essencial ampliar as oportunidades de criação para que os estudantes possam desenvolver mecanismos próprios na construção de conceitos teóricos, um aspecto fundamental para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

- **Ensino conectado à realidade do aluno**

Uma contribuição significativa da teoria do Ensino Desenvolvimental é a ênfase na importância de conectar o ensino à realidade dos alunos, posicionando-os como o centro da atividade de estudo. Essa abordagem reforça a necessidade de criar atividades que se relacionem diretamente com o contexto local dos estudantes. Além disso, a teoria oferece percepções valiosas para aprimorar práticas pedagógicas que promovem a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, destacando a centralidade da interação e da mediação cultural no processo de aprendizagem.

- **Desenvolvimento do pensamento lógico-verbal**

A teoria do Ensino Desenvolvimental sublinha a importância de incluir em atividades questões que demandem ações mentais para sua resolução, estimulando desejos, necessidades e emoções nos alunos e facilitando a capacidade de abstração e generalização dos conteúdos. Outro ponto crucial é a necessidade de o professor fornecer ferramentas que promovam o desenvolvimento do pensamento lógico-verbal, capacitando os alunos para uma leitura crítica e aprofundada.

- **Capacitação para generalização e aplicação de conceitos**

O objetivo do ensino desenvolvimental não se limita a ensinar conceitos isolados, capacitando os alunos a generalizá-los e aplicá-los de forma significativa em diversas situações. Isso envolve não apenas a compreensão do conceito em seu contexto original, mas também a habilidade de transferir esse conhecimento para novas situações, adaptando-o conforme necessário.

Por fim, consideramos que a principal contribuição da teoria do Ensino Desenvolvimental para o projeto Revisa Goiás é a implementação da atividade de estudo. Davidov e Repkin propõem uma estrutura de tarefa composta por seis ações projetadas para promover uma compreensão profunda e significativa do conteúdo. Essas ações incentivam os alunos a investigarem, modelarem e aplicarem conceitos de forma ativa e autônoma, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e transferência de

conhecimento para situações do mundo real. A adoção dessa abordagem no Revisa Goiás pode elevar significativamente a qualidade da educação, possibilitando um desenvolvimento cognitivo e social mais robusto entre os alunos.

A realização desta pesquisa nos permitiu explorar a aplicação das propostas do Revisa Goiás sob a perspectiva da atividade de estudo, que é o núcleo do ensino desenvolvimental. Essa abordagem busca desenvolver nos alunos a capacidade de elaborar modos generalizados de ação, ou seja, a habilidade de formar o pensamento lógico-verbal. Esse tipo de pensamento é caracterizado pela capacidade do indivíduo de utilizar a linguagem para representar e manipular conceitos abstratos.

Ao desenvolver essa capacidade de abstração, o indivíduo pode pensar sobre ideias e relações que não estão presentes no mundo físico, usando palavras e símbolos para representá-las. Assim, ele se torna capaz de analisar informações, formular hipóteses, deduzir conclusões e resolver problemas de maneira lógica e sistemática, além de expressar suas ideias e pensamentos com clareza e precisão, tanto na linguagem oral quanto escrita.

Repkin (1992) argumenta que, para o desenvolvimento do pensamento lógico-verbal, é essencial que os alunos participem de atividades que estimulem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação, como jogos educativos, debates e projetos de pesquisa. Nesse contexto, a atividade de estudo é um processo intencional e organizado que envolve a busca por informações, a análise de dados, a formulação de hipóteses e a resolução de problemas. Ao engajarem-se em atividades de estudo, os alunos desenvolvem habilidades cruciais, como leitura crítica, capacidade de analisar e interpretar textos de forma reflexiva, identificação de problemas, formulação de soluções e avaliação de resultados, além de aprimorar sua habilidade de comunicar ideias e pensamentos científicos de forma clara e precisa.

Apesar de o material pedagógico do Revisa Goiás permitir uma transição do ensino tradicional para um modelo mais criativo, que promove um pensamento dialético e estimula o desenvolvimento mental, entendemos que ainda há uma forte orientação para que os professores preparem os alunos para testes padronizados. Além disso, poucas escolas da rede pública dispõem das condições necessárias para implementar um ensino-aprendizagem eficaz voltado para a formação do pensamento teórico-científico desses sujeitos, especialmente em salas de aula numerosas.

Considerando que a linguagem é um dos principais meios utilizados nos processos de mediação, uma sala de aula com grande número de alunos torna-se um obstáculo significativo para esse processo. É por meio da linguagem que o docente estimula e desencadeia processos

de desenvolvimento psíquico, processos esses que não ocorreria sem a interação com o meio social e cultural, que se inter-relaciona nas situações comunicativas organizadas propositalmente pelo professor. Como promover momentos de diálogo efetivo em um ambiente que não facilita sequer uma escuta eficaz? A falta de condições adequadas para que o professor trabalhe o conteúdo de forma dialógica não se configura como um meio de controle?

Na prática educacional, a teoria do Ensino Desenvolvimental defende que os docentes devem focar na promoção do desenvolvimento mental dos alunos, adaptando o ensino às suas necessidades e interesses, e incentivando a interação social e a colaboração entre eles. Com esse processo, poderíamos deixar de priorizar as dinâmicas tradicionais, dedicando-nos a um ensino mais voltado para o desenvolvimento. No entanto, como conduzir um grande número de alunos em um processo que exige uma presença mais próxima do professor na condução da atividade de estudo?

Assim como o projeto Revisa Goiás destaca a importância do *feedback* dos professores para permitir uma revisão contínua dos materiais didáticos, a teoria do Ensino Desenvolvimental também exige um diálogo constante entre docente e discente. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem é considerado dinâmico, visto que se adapta às necessidades de aprendizagem dos alunos. As características do projeto Revisa Goiás parecem refletir muitos dos princípios da teoria do Ensino Desenvolvimental, dado que busca promover uma aprendizagem social e interativa, profundamente enraizada nas necessidades e no contexto dos alunos.

No entanto, existem contradições nas propostas pedagógicas encaminhadas pela Seduc-GO às instituições escolares. Enquanto o Revisa Goiás visa à recomposição da aprendizagem dos alunos, há uma ênfase excessiva nas notas para garantir o desempenho do sistema nas avaliações externas. Essa ênfase promove uma motivação extrínseca que, por sua vez, prejudica a motivação intrínseca dos alunos, levando-os a adotarem pontos de vista que não fomentam o desejo nem a necessidade de aprender. Essa abordagem contraria tanto os objetivos do projeto quanto os princípios da teoria do Ensino Desenvolvimental.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, P. A. P.; PUENTES, R. V. V. V. Repkin: contribuições para o desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo (1963-2019). **Revista Profissão Docente**, v. 21, n. 46, p. 1-29, 2021.
- ARAÚJO, M. G.; VAZ, D. A. de F.; CRUVINEL, P. C. de J.; RIBEIRO, P. S. Avaliação da aprendizagem na proposta de investigação matemática com o Geogebra. *In*: SIEBERT, P. R.; SIEBERT, T. H. R.; SOUSA, L. H. S.; MEIRA FILHO, D. P. (Orgs.). **Educação e ensino de ciências e matemática: pesquisa, aplicação e novas tendências**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2022. p. 17-27.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- BARROS, R. P. de; MACHADO, L. M.; FRANCO, S.; ZANON, D.; ROCHA, G. **Perda de aprendizagem na pandemia**. São Paulo: Instituto Unibanco/ Insper, 2021.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objective**. Ann Arbor: Longmans, 1956.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação - SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.
- BRITO, R. **Rodas de conversa sobre a gestão escolar democrática e a educação física escolar: um diálogo necessário pós pandemia**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2022.
- BUENO, L. N. **Programa de estimulação fonológico-ortográfico para escolares com dificuldades de aprendizagem: elaboração e aplicação em contexto de pandemia**. 2022. 63 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, São Paulo, 2022.
- CAMPOS, C. de O. **Intervenções Curriculares na pandemia: um olhar para quinze territórios**. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/08/versao-executiva-priorizacao-curricular.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- CARVALHO, W. **Infográfico: dados mostram panorama mundial da situação da água**. 2014. Disponível em: <https://www.boavontade.com/pt/ecologia/infografico-dados-mostram-panorama-mundial-da-situacao-da-agua>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- CASTRO, L. de. **Internet e desenvolvimento infantil: apontamentos da psicologia na escola**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2022.
- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. **O conceito de aprendizagem desenvolvimental**. Tomsk: Peleng, 1995.

DAVIDOV, V. V. **Teoria da aprendizagem desenvolvimental**. Moscou: Intor, 1996.

DUMMETT, C.; BLUNDELL, A.; CANBY, K.; WOLOSIN, M.; BODNAR, E. **Illicit harvest, complicit goods**. The State of Illegal Deforestation for Agriculture. *Forest Trends*, 2021. Disponível em: <https://www.forest-trends.org/publications/illicit-harvest-complicit-goods/>. Acesso em: 20 maio 2024.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo (1960). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Guía de Adaptación del Currículo en Situaciones de Emergencia**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/39161/file/Gu%C3%ADa%20de%20Adaptaci%C3%B3n%20del%20Curr%C3%ADculo%20en%20Emergencias.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.

GARCIA, A. B. **Funções reais**: um mergulho nos problemas do dia a dia. 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2022.

GOMES, S. do A. B. **Estratégias virtuais assíncronas na educação**: uma avaliação de sua acessibilidade e possibilidades de utilização democrática para discentes do Ensino Fundamental. 2023. 150 f. (Mestrado Profissional) – Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2023.

GONÇALVES, C. de L. **“A gente teve que reinventar totalmente o que fazia” - sentidos de avaliação movimentados em contextos extraordinários**: a impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do Ensino Fundamental. 2022. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, 2022.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JORNAL DA USP. **Análise mostra falta de coordenação federal e baixo investimento estadual na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/educacao-na-pandemia-falta-de-coordenacao-federal-e-baixo-investimento-estadual/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Metodologias ativas: a que servem, a quem servem? *In*: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: CEPED/ UFG, 2022. p. 107-119.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 331-366.

LONGAREZI, A. M. Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas. *In*: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. de A. S. (Orgs.). **Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2023. p. 139-181.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. de (Orgs.). **Teoria da atividade de Estudo: contribuições do grupo de Moscou**. Bauru: MireVeja, 2023.

MARTINS, L. dos R. **Desigualdades Sociais em meio à Pandemia de Covid-19: ações e estratégias de gestoras escolares do município de Santo André/SP**. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, 2022.

MELO, W. de S. **Uma proposta de ensino de astronomia por meio de um jogo em RPG Maker**. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

MENCHISE, R. M.; FERREIRA, D. M.; ÁLVAREZ, A. L. F. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas**, v. 16, n. 1, p. 1-21, 2023.

NAKANICHI, C. **Percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba-SP**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2020.

NUNES, R. C. A. **Astronomia inclusiva para deficientes visuais no Ensino Fundamental**. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2020.

OLIVEIRA, F. P. de. **DIES – Desenvolvimento Inovador na Educação Superior: cenário Maker no contexto pós-março de 2020**. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, Paraná, 2021.

PASSOS, D. N. **Incentivo a popularização da robótica educacional como recurso de ensino por meio da utilização de um sistema de geração automatizada de planos de ensino**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte, 2021.

PEIXOTO, J. Desigualdades sociais e educativas: a instrumentalização da pandemia. *In*: ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Finalidades educativas escolares e didática: ressonâncias da pandemia**. Goiânia: IF Goiano, 2023. p. 60-81.

PUNTES, R. V. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-38, jan./abr. 2023.

PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. **Vladimir Vladimirovich Repkin: vida, pensamento e obra**. Goiânia: Phillos Academy, 2021.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 342-366, 2019.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

REDE PESQUISA SOLIDÁRIA. Covid-19: Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade. **Políticas Públicas e Sociedade**, n. 33, p. 1-13, 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

REPKIN, V. V. **O que é a aprendizagem desenvolvimental?** A fase inicial da aprendizagem desenvolvimental da língua russa nos anos finais do nível fundamental. Kharkov: [s. n.], 1992.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 27-76.

REZENDE, J. M. Epidemia, Endemia, Pandemia, Epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical**, v. 27, n. 1, p. 153-154, 1998.

RUFATO, J. A. **Práticas docentes na educação básica em tempos de covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba, Paraná, 2021.

SANTOS, N. L. dos. **Programa de estimulação percepto-viso-motor para escolares com dificuldades de aprendizagem: elaboração e aplicação em contexto de pandemia**. 2022. 70 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia - Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC-GO). **Revisa Goiás Língua Portuguesa: 9º ano - 1ª série/ janeiro**. 2023a. Disponível em: [https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Janeiro/9ano/Portugues/REVISA 91%20AAPORTUGUESAJAN.pdf](https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Janeiro/9ano/Portugues/REVISA%2091%20AAPORTUGUESAJAN.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC-GO). **Revisa Goiás Língua Portuguesa: 9º ano - 1ª série/ fevereiro**. 2023b. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp->

content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Fevereiro/9ano/Portugues/REVISAGOIAS91PortuguesFevereiro.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC-GO). **Revisa Goiás Língua Portuguesa:** 9º ano - 1ª série/ março. 2023c. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Marco/9ano/Portugues/REVISAGOIAS91MARCO.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC-GO). **Revisa Goiás Língua Portuguesa:** 9º ano - 1ª série/ maio. 2023d. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Maio/9ano/Portugues/REVISAGOIAS9LPMAIO.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC-GO). **Revisa Goiás Língua Portuguesa:** 9º ano - 1ª série/ junho. 2023e. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Junho/9ano/Portugues/REVISAGOIAS9junho.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC-GO). **Revisa Goiás Língua Portuguesa:** 9º ano - 1ª série/ agosto. 2023f. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Agosto/9ano/Portugues/REVISAGOIAS9PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC-GO). **Revisa Goiás Língua Portuguesa:** 9º ano - 1ª série/ setembro. 2023g. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Setembro/9ano/PortuguesMatematica/REVISAGOIAS9%C2%BAPEMATSETEMBROESTUDANTE.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC-GO). **Revisa Goiás Língua Portuguesa:** 9º ano - 1ª série/ outubro. 2023h. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Outubro/9ano/PortuguesMatematica/REVISAGOIAS9ANOLPMATOUTUBROESTUDANTE.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC-GO). **Revisa Goiás Língua Portuguesa:** 9º ano - 1ª série/ novembro. 2023i. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Novembro/9ano/PortuguesMatematica/REVISAGOIAS9LPEMATNOVEMBROESTUDANTE.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SETTI, B. B. de C. **Percepções de pais e professores sobre impactos escolares da pandemia de covid-19 em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento.** 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTERBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOUZA, M. L. de. **Itinerário pedagógico no núcleo de atendimento educacional especializado – NAEE aos educandos com déficit intelectual e seus familiares: desafios no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA**. 2022. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe, 2022.

TAVARES, G. G.; LEAL, A. C.; CAMPOS, F. I.; CAMPOS, D. M.; JESUS, L. H.; SOUSA, O. F. Território de plantar, colher e adoecer? Produção agrícola, agrotóxicos e adoecimento em Goiás, Brasil (2000 a 2013). **Sociedade & Natureza**, v. 32, p. 346-356, 2020.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Intervenções Curriculares na pandemia: um olhar para quinze territórios**. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/08/versao-executiva-priorizacao-curricular.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020.

ZUCKERMAN, G. A. The Transition from Preschool to School activity. A Vygotskian Perspective. **Tijdschrift voor Ontwikkelingspsychologie**, v. 23, n. 4, p. 205-229, 1997.

ZUCKERMAN, G. A.; VENGUER, A. L. **O desenvolvimento da independência de estudo**. Moscou: Instituto Aberto "Aprendizagem Desenvolvimental", 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ATIVIDADE DE ESTUDO NA TEORIA DE DAVIDOV

Para tornar mais claro a compreensão do processo de estudo, a partir da atividade de estudo proposta por Davidov, apresentamos o exemplo de uma atividade de estudo mostrando a aplicação das ações na prática.

Área de conhecimento: Língua Portuguesa

Objeto de estudo: Poema

Soneto do amor total (Vinícius de Moraes)

Amo-te tanto, meu amor... não cante
O humano coração com mais verdade...
Amo-te como amigo e como amante
Numa sempre diversa realidade.

Amo-te afim, de um calmo amor prestante,
E te amo além, presente na saudade.
Amo-te, enfim, com grande liberdade
Dentro da eternidade e a cada instante.

Amo-te como um bicho, simplesmente,
De um amor sem mistério e sem virtude
Com um desejo maciço e permanente.

E de te amar assim muito e amiúde,
É que um dia em teu corpo de repente
Hei de morrer de amar mais do que pude
Revisa 9º Ano - Língua Portuguesa e
Matemática - Setembro/2023

Objetivo da Atividade: Compreender a estrutura, linguagem e significado do poema a partir do soneto: "Soneto do Amor Total" de Vinícius de Moraes, explorando as diferentes dimensões do amor representadas no poema.

Problema de aprendizagem: Com quantos versos se faz um poema?

Ações da Atividade:

1. Transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado

Os alunos recebem o poema "Soneto do Amor Total" e são orientados a identificarem os elementos estruturais, como estrofes, versos, rimas e ritmo. Eles destacam palavras e/ou frases que expressem diferentes formas de amor ao longo do poema; exploram o conteúdo do poema para identificar temas e mensagens subentendidas.

2. Modelação da relação universal descoberta

Os alunos discutem em grupos pequenos sobre os diferentes tipos de amor representados no soneto, como o amor de amigo, amor de amante, amor afetivo, e a relação entre amor e eternidade. Eles compartilham suas interpretações e buscam exemplos no poema que sustentem suas análises. Em seguida, criam um mapa conceitual ou uma representação visual do poema, destacando os elementos estruturais e organizando as ideias centrais. Eles podem usar cores, símbolos ou diagramas para ilustrar as relações entre os diferentes elementos.

3. Transformação do modelo para estudo das propriedades da relação universal

Os alunos examinam a linguagem poética do soneto, identificando figuras de linguagem, como metáforas, hipérboles e personificações. Eles discutem como esses recursos contribuem para transmitir os diferentes aspectos do amor descritos no poema. Depois, fazem perguntas sobre o poema e exploram diferentes perspectivas e interpretações. Eles podem modificar o modelo inicial, adicionando notas ou observações destacando aspectos específicos do poema, como imagens poéticas.

4. Realização de tarefas particulares com base no procedimento geral descoberto

Os alunos são convidados a expressarem sua interpretação pessoal do soneto, seja criando sua própria poesia utilizando os elementos estruturais e os temas identificados no poema estudado ou, inspirando-se no soneto, escrever um novo gênero textual. Esse pode ser por meio de uma ilustração que represente uma cena do poema, uma carta de amor inspirada no tema do soneto ou uma reflexão escrita sobre o significado do amor total na vida deles. A partir da compreensão da linguagem poética, os alunos podem também experimentar diferentes formas de poesia e estilos de escrita.

5. Controle ou monitoramento da realização das ações anteriores

Os alunos revisam suas análises do poema estudado e suas próprias criações poéticas. Eles refletem sobre o processo de estudo, discutindo em grupo o que aprenderam, os desafios enfrentados e *insights* obtidos durante a atividade. Além disso, explicam suas análises destacando as passagens que mais os impactaram e discutem como o poema ressoa em suas próprias experiências, perspectivas sobre o amor e como essa exploração os fez repensar suas próprias concepções de amor e relacionamentos.

Essa atividade estimula o envolvimento dos alunos em uma análise detalhada do gênero poema, incentivando-os a explorarem sua estrutura, seu significado e sua expressão artística.

Motiva-os a aplicarem o conhecimento para criar sua própria poesia, promovendo uma compreensão mais profunda e uma conexão pessoal com o material estudado. E ainda, permite que os alunos mergulhem profundamente na compreensão do soneto de Vinícius de Moraes, explorando suas nuances poéticas e reflexões sobre o amor em suas várias formas, estimulando-os a desenvolverem uma expressão criativa que os instiga a refletirem sobre o gênero poema e o tema amor. Acreditamos que após realizarem esse processo que envolve reflexão, análise, assimilação, apropriação e transformação do objeto de estudo, os discentes consigam aplicar os modos generalizados de ação para solucionar outras situações-problema.

APÊNDICE 2

ATIVIDADE DE ESTUDO NA VISÃO DE REPKIN

Apresentamos um exemplo de como uma atividade de estudo pode ser elaborada utilizando a estrutura de Repkin, para contemplar os estudantes interessados em aprimorar suas habilidades de redação criativa.

Área de conhecimento: Língua Portuguesa

Tema: Produção de um texto narrativo

Objetivo: Desenvolver a habilidade dos alunos para a produção de uma narrativa criativa.

Série /Nível de ensino: 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais

Periodização: Adolescência – atividade principal: a comunicação íntima pessoal entre os adolescentes.

I - Atualização do interesse cognitivo-teórico presente:

O estudante reconhece que tem interesse em escrever histórias criativas, mas sente que suas habilidades podem ser aprimoradas. Ele está motivado a melhorar sua capacidade de criar narrativas envolventes e originais.

II - Definição do motivo-meta de estudo final:

O objetivo final do estudante é ser capaz de escrever uma história curta original e envolvente que seja bem recebida pelos leitores. Ele deseja desenvolver suas habilidades de escrita criativa de forma significativa.

III - Definição preliminar do sistema de metas intermediárias e das formas de seu alcance:

O estudante divide seu objetivo final em metas intermediárias, como:

- Estudar os elementos fundamentais da narrativa, como enredo, personagens, ambiente e diálogo.
- Praticar a escrita regularmente, dedicando um tempo específico todos os dias para escrever.

- Ler e analisar exemplos de histórias bem-sucedidas para entender melhor as técnicas de escrita utilizadas pelos autores.

Para alcançar essas metas intermediárias, o estudante planeja:

- Pesquisar recursos *online* sobre escrita criativa.
- Ler livros e artigos sobre o assunto.
- Escrever regularmente e revisar suas próprias histórias.

IV - Execução do sistema de ações de estudo próprias:

O estudante começa a implementar seu plano de estudo, dedicando tempo diário para estudar os elementos da narrativa, escrever regularmente e buscar *feedback* de colegas e/ou do professor.

V - Ações de controle:

Durante o processo de estudo, o estudante avalia regularmente seu progresso em relação às metas intermediárias. Ele revisa suas histórias escritas, reflete sobre o *feedback* recebido e ajusta seu plano de estudo conforme necessário.

VI - Ações de avaliação:

Ao final do período de estudo, o estudante revisa suas histórias escritas e avalia seu próprio crescimento como escritor criativo. Ele considera em quais habilidades melhorou, quais áreas ainda precisam de trabalho e como pode continuar a desenvolver suas habilidades de escrita no futuro.

Esse exemplo demonstra como a estrutura de Repkin pode ser aplicada na elaboração de uma atividade de estudo focada no aprimoramento de habilidades específicas, neste caso, as habilidades de escrita criativa. Ao seguir essa estrutura, o estudante pode planejar, executar e avaliar seu processo de aprendizado de maneira eficaz e sistemática. É possível perceber que o processo de ensino desenvolvido dessa forma pode conduzir o sujeito ao processo de autotransformação.

Essa metodologia fundamentada na teoria da Aprendizagem Desenvolvimental propõe também que sejam oferecidas atividades lúdicas, desafiadoras e adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno. São esses aspectos que tornam o aprendizado dos conteúdos mais interessante e motivador, capaz de promover nos discentes o desenvolvimento de habilidades como a análise e a crítica, capacitando-os cognitivamente para desenvolverem

modos de ação que contribuirão para a generalização de conceitos que lhes facilitarão a resolução de quaisquer situações-problema que surgirão. Repkin destaca também que as atividades realizadas de forma colaborativa colocam o estudante na posição de discutir seus objetivos, métodos e meios de solução para analisar os resultados alcançados, gerando, assim, motivos relevantes para a comunicação.

APÊNDICE 3

**TABELA DE RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA NO CATÁLOGO DE
TESES E DISSERTAÇÕES**

Palavras-chave:

Grupo I: Aprendizagem pós-pandemia Ensino Fundamental II = 10 resultados

Grupo II: Déficit de aprendizagem pós-pandemia = 6 resultados

Grupo III: Aprendizagem pós-pandemia 9º ano = nenhum resultado

Grupo I - Aprendizagem pós-pandemia Ensino Fundamental II

Autor	Título	Ano	Instituição
BUENO (Educação)	Programa de estimulação fonológico-ortográfico para escolares com dificuldades de aprendizagem: elaboração e aplicação em contexto de pandemia	2022	UNESP
GARCIA (Mestrado profissional)	Funções reais: um mergulho nos problemas do dia a dia	2022	CEFET/MG
SANTOS (Ciências da Saúde e Comunicação Humana)	Programa de estimulação percepto-viso-motor para escolares com dificuldades de aprendizagem: elaboração e aplicação em contexto de pandemia	2022	UNESP
PASSOS (Ciência da Computação)	Incentivo a popularização da robótica educacional como recurso de ensino por meio da utilização de um sistema de geração automatizada de planos de ensino	2021	UFERSA
GOMES (Mestrado profissional)	Estratégias virtuais assíncronas na educação: uma avaliação de sua acessibilidade e possibilidades de utilização democrática para discentes do ensino fundamental II na modalidade híbrida	2023	UniCarioca Centro Universitário Carioca
MELO (Mestrado Profissional)	Uma proposta de ensino de astronomia por meio de um jogo em RPG Maker	2021	PROFIS Universidade Federal do Piauí
MARTINS (Mestrado profissional)	Desigualdades sociais em meio à pandemia de COVID-19: ações e estratégias de gestoras escolares do município de Santo André/SP	2022	USCS Univ. Mun.
OLIVEIRA (Mestrado Profissional em Educação)	Desenvolvimento inovador na educação superior: cenário <i>maker</i> no contexto pós-março de 2020	2021	UNINTER Centro Universitário Internacional
BRITO (Educação)	Rodas de conversa sobre a gestão escolar democrática e a educação física escolar: um diálogo necessário pós pandemia	2022	USJT Univ. São Judas Tadeu
CASTRO (Psicologia)	Internet e desenvolvimento infantil: apontamentos da psicologia na escola	2022	PUC-Campinas

Grupo II - Déficit de aprendizagem pós-pandemia

Autor	Título	Ano	Instituição
GONÇALVES (Tese Educação)	“A gente teve que reinventar totalmente o que fazia” – Sentidos de avaliação movimentados em contextos extraordinários: a impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do ensino fundamental	2022	UFPE
SETTI (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano)	Percepções de pais e professores sobre impactos escolares da pandemia de covid-19 em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento	2023	Universidade Presbiteriana Mackenzie
RUFATO (Mestrado profissional)	Práticas docentes na educação básica em tempos de covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto	2021	UNINTER Centro Universitário Internacional
SOUZA (Educação)	Itinerário pedagógico no núcleo de atendimento educacional especializado – NAAE aos educandos com déficit intelectual e seus familiares: desafios no contexto do ensino remoto no centro de educação especial da Bahia – CEEBA	2022	PPED/UNIT Universidade Tiradentes
NAKANICHI (Mestrado profissional)	Percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba – SP	2020	UNITAU Universidade de Taubaté
NUNES (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde)	Astronomia Inclusiva para Deficientes Visuais no Ensino Fundamental	2020	UNIPAMPA Univ. Federal do Pampa

APÊNDICE 4

ANÁLISE DE UMA QUESTÃO DO PONTO DE VISTA DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Análise de uma questão retirada de um dos cadernos do Revisa Goiás. O objetivo é demonstrar como a teoria do Ensino Desenvolvidor pode colaborar com o projeto para ampliar a leitura crítica dos alunos em relação às atividades.

Figura 20 – Infográfico: panorama mundial da situação da água



Fonte: Carvalho (2014); Seduc (2023f, p. 16).

Um exemplo do movimento de ascensão do abstrato para o concreto pode ser observado na questão de interpretação de texto com auxílio de material gráfico, retirado do caderno do Revisa Goiás, do mês de agosto de 2023, página 16.

- Observe o infográfico apresentado anteriormente e responda:

Qual é a mensagem principal que ele tenta passar e como os elementos visuais (imagens, layout, cores) contribuem para essa mensagem?

Resposta esperada: Por meio do infográfico, podemos entender que a água é um dos principais recursos naturais que geram vida no planeta. Por isso, toda a sociedade deve atentar-se para a utilização do recurso diariamente, pois as estatísticas exigem uma preocupação urgente. O uso dos recursos multissemióticos, como a linguagem verbal; a cor azul utilizada no pano de fundo da imagem; a torneira sobre o globo terrestre que rega o Planeta, dando-nos a entender a redução da água em gotas; e as proporções de água nos frascos, alertam-nos para o controle que devemos ter em relação ao consumo de água.

Entendemos, a partir de nossas análises, que apesar das abordagens apresentadas nas questões do Revisa se aterem, muitas vezes, na superficialidade dos textos verbais e não verbais, os temas e os contextos apresentados incentivam e dão motivos para o docente ampliar a discussão trazendo, para a sala de aula, conteúdos importantes que, além de enriquecerem o debate, contribuem para a mediação de uma leitura crítica do discente. A respeito das informações trazidas pelo infográfico, por exemplo, é crucial que o professor traga para os alunos textos complementares e esclarecedores para mostrar-lhes que a escassez de água é uma das questões ambientais mais urgentes do século XXI.

Esse problema não apenas ameaça a sobrevivência de diversas espécies, incluindo a humana, mas também compromete o desenvolvimento econômico e social. O Cerrado, um dos biomas mais ricos e diversos do Brasil, tem sido severamente afetado por práticas agrícolas e de pecuária intensiva que contribuem para a redução das fontes de água. A análise dos modos de produção que prejudicam esse ecossistema é fundamental para entender as causas da escassez hídrica e buscar soluções sustentáveis.

As políticas neoliberais, caracterizadas pela redução do papel do Estado na economia e a promoção do livre mercado, têm sido amplamente adotadas em diversos países nas últimas décadas. No contexto brasileiro, essas políticas frequentemente favorecem o agronegócio, um dos setores mais importantes e lucrativos da economia, justamente por explorar para interesses privados os recursos naturais, que são bens comuns (Dummett *et al.*, 2021). Essa estratégia

contribuiu para o desmatamento descontrolado e a degradação ambiental, especialmente em biomas como o Cerrado e a Amazônia. A análise dessa relação é essencial para entender os impactos socioambientais das políticas neoliberais no Brasil.

Um exemplo claro dessa dinâmica é a expansão da fronteira agrícola no Cerrado e na Amazônia. Incentivados por políticas de crédito e infraestrutura favoráveis, grandes produtores rurais desmatam vastas áreas para o cultivo de soja, milho e outras matérias-primas. A falta de regras claras e a aplicação inconsistente da legislação ambiental permitem que essas atividades sejam realizadas sem a devida consideração pelos impactos ecológicos. Além disso, a pressão para aumentar a produtividade e a lucratividade resulta em práticas agrícolas intensivas que esgotam os recursos naturais e degradam o solo e a água.

Há pesquisas mostrando que a expansão descontrolada da agricultura, especialmente do cultivo de soja e milho, tem transformado vastas áreas de vegetação nativa em monoculturas. Essa substituição drástica altera o ciclo hidrológico, reduzindo a infiltração de água no solo e, conseqüentemente, a recarga dos aquíferos. E mais, o uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes químicos contamina os corpos d'água, agravando ainda mais a situação (Tavares *et al.*, 2020). A pecuária extensiva também desempenha um papel significativo na degradação do cerrado. A criação de gado em grandes áreas leva ao desmatamento, compactação do solo e erosão. Esses fatores diminuem a capacidade do solo de absorver e armazenar água, resultando em menor disponibilidade hídrica. Ademais, a poluição gerada pelos dejetos animais contribui para a deterioração da qualidade da água, afetando comunidades humanas e a biodiversidade local.

O agronegócio brasileiro, impulsionado por políticas neoliberais, tem se expandido rapidamente. Todavia, é importante compreendermos que, apesar de contribuir significativamente para o Produto Interno Bruto (PIB) e as exportações do país, esse crescimento, muitas vezes ocorre à custa do meio ambiente (Menchise; Ferreira; Álvarez, 2023). Ressaltamos que grande parte dessa arrecadação é destinada a uma classe capitalista, cada vez mais minoritária, que acumula grandes riquezas às custas dos demais.

A solução para essa crise envolve uma mudança radical nos modos de produção. Para isso é essencial que as políticas públicas busquem um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental, incentivando a adoção de práticas agrícolas sustentáveis, como a agroecologia e a integração lavoura-pecuária-floresta. Ações como essas promovem o uso eficiente dos recursos naturais, a conservação do solo e da água, e a recuperação de áreas degradadas.

Dessa forma, evidenciamos como é possível promover um debate com os educandos,

mediando-lhes no desenvolvimento de modos de ação eficazes que facilitam o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Isso é possível porque a tarefa proposta inicia-se com conceitos abstratos como mensagem principal e contribuição dos elementos visuais. Para elaborar esses conceitos, exige-se que o estudante pense sobre ideias não diretamente explicitadas no texto ou imagem, mas que são sugeridas ou inferidas. Já ao pedir que os alunos expliquem como os elementos visuais específicos (imagens, *layout* e cores) contribuem para a mensagem, a questão os direciona para examinar detalhes concretos da propaganda. Essa dinâmica incentiva os discentes a conectarem a teoria (interpretação de mensagens com linguagem verbal e não verbal) à prática (análise de um exemplo real) e ao contexto. Isso desenvolve suas capacidades de leitura e compreensão sobre o tema, abrangendo desde um cenário universal até o regional. Conforme demonstrado, a escassez de água no Cerrado tem como consequência as práticas de produção insustentáveis que comprometem a saúde do ecossistema e que têm sido favorecidas pelas políticas neoliberais.

Por meio das reflexões feitas anteriormente sobre o problema mundial da água, os alunos são desafiados a aplicarem seus conhecimentos e habilidades de análise para interpretar e explicar como os aspectos concretos do infográfico apoiam uma ideia abstrata, completando assim o movimento do abstrato ao concreto. Vimos que esse tipo de questão não apenas avalia a capacidade do aluno de interpretar materiais multimodais, como também desenvolve habilidades críticas de pensamento, essenciais para a compreensão profunda e aplicação de conceitos em contextos reais. Recorremos a esse exercício como um meio de exemplificar que didaticamente é possível utilizar a atividade de estudo na perspectiva do ensino desenvolvimental para promover o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, criar condições para apropriação dos procedimentos cognitivos específicos das ciências, enriquecendo e tornando as atividades propostas pelo Revisa Goiás mais interativas e significativas para os alunos. Certamente, essa prática contribuirá para que os educandos consigam desenvolver modos generalizados de ação que contribuirão para o processo de construção de conceitos teóricos.