

UNESPAR

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

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA: ESTADO DA ARTE SOB O ENFOQUE DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

AMANDA INÁCIO DA SILVA

AMANDA INÁCIO DA SILVA

**PARANAVAÍ
2024**

2024

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

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA: ESTADO DA ARTE SOB O ENFOQUE DA
TEORIA HISTÓTRICO-CULTURAL**

AMANDA INÁCIO DA SILVA

**PARANAVAIÍ
2024**

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

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA: ESTADO DA ARTE SOB O ENFOQUE DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por AMANDA INÁCIO DA SILVA, ao programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª: FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI.

Coorientadora: Prof.ª Dr.ª: LUSSUEDE LUCIANA DE SOUSA FERRO

FICHA CATALOGRÁFICA:

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Amanda Inácio da
Acentuação gráfica: estado da arte sob o enfoque da teoria histórico-cultural / Amanda Inácio da Silva. -- Paranavaí-PR, 2024.
80 f.

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

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Acentuação Gráfica. 3. Estado da arte. 4. Ensino Fundamental. 5. Ensino. I - Francioli, Fátima Aparecida de Souza (orient). II - Ferro, Lussuede Luciana de Sousa (coorient). III - Título.

AMANDA INÁCIO DA SILVA

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA: ESTADO DA ARTE SOB O ENFOQUE DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli (Or.) - Presidente da Comissão Examinadora
UNESPAR

Profa. Dra. Lussuede Luciana de Souza Ferro (Co-Or.) - Membro da Banca
UNESPAR

Profa. Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais - Membro da Banca
UEM

Prof. Dr. Edilson de Araujo dos Santos - Membro da Banca
UFGD

Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie (Suplente) - Membro da Banca
UNESPAR

Resultado: Aprovada

Data da aprovação:
30/09/2024

Quero dedicar este trabalho a Deus, pois ele me acompanha em todos os momentos e me dá forças todos os dias para estudar e me dedicar aos estudos. São tantas pessoas a quem eu poderia dedicar este trabalho, mas achei nada mais justo do que o dedicar à pessoa que mais me ama neste mundo. Talvez isso seja uma pequena forma de agradecimento a Deus por tudo que ele faz, principalmente por ter colocado pessoas em minha vida que me incentivaram a estudar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meus pais Ailton e Elizabeth, por terem me apoiado durante esta trajetória, por todo amor, cuidado e zelo, e pelas caronas que me levaram até as aulas de mestrado no campus da Unespar.

À minha irmã Aline e ao meu cunhado Robson, por todo apoio durante minha trajetória de estudos, seus carinhos e afetos, o buscar e o levar sempre que necessário, seja num curso, em uma aula e até mesmo em provas de concursos.

Ao meu pequeno e amado sobrinho Raul, obrigada por alegrar e abrilhantar meus dias.

Ao meu companheiro Gabriel, por todo amor, carinho, cuidado e paciência, nos momentos que pensei em desistir, você esteve ao meu lado, me incentivou e motivou a continuar.

Aos meus fies amigos Scooby, Tito e Amora, o amor verdadeiro é sentido pela inocência e companheirismo de vocês.

A todas as amigas que fiz durante minha trajetória na educação até o presente momento, seja no curso formação de docentes, na graduação, nos locais em que trabalhei e no mestrado, a todas vocês o meu muito obrigada por todo afeto e ajuda sempre que necessário.

À minha orientadora Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli por todas as orientações e pela paciência nos momentos difíceis desta pesquisa. Agradecimentos estes que estendo para minha coorientadora Lussuede Luciana de Sousa Ferro.

Por fim e não menos importante, agradeço aos professores que fizeram parte da banca deste trabalho, Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais e Dr. Edilson de Araujo dos Santos, bem como a Dra. Nájela Tavares Ujiie, como suplente.

O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO

Vinicius de Moraes

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.
De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.

Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.
Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.
E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.

E foi assim que o operário
Do edifício em construção

Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:

Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.

Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação
- "Convençam-no" do contrário -
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria.

Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidado
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!

Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível

Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.

Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
- Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!
- Loucura! - gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! - disse o operário
Não podes dar-me o que é meu.

E um grande silêncio fez-se
Dentro do seu coração
Um silêncio de martírios
Um silêncio de prisão.

Um silêncio povoado
De pedidos de perdão
Um silêncio apavorado
Com o medo em solidão.

Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão.
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos
Os seus irmãos que morreram

Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da Atividade	29
Figura 2 - Componentes principais da Atividade de Estudo.....	35
Figura 3 - Estrutura da Atividade de Estudo	37
Figura 4 - Elementos notacionais da escrita.....	58
Figura 5 - Conteúdos do componente de Língua Portuguesa.....	59
Figura 6 - Princípios didáticos e ações de ensino	63
Figura 7 - Ações para o planejamento de ensino	64
Figura 8 - Princípios didáticos e as práticas terapêuticas.....	66
Figura 9 - Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A periodização das Atividades Dominantes	30
Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos localizados	48
Quadro 3 - Organização das atividades de ensino e de aprendizagem	68

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABL	Academia Brasileira de Letras
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
BDTD	Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FPS	Funções psíquicas superiores
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PIC	Programa de Iniciação Científica
PPIFOR	Programa de Pós-Graduação em Ensino: Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar
RS	Rio Grande do Sul
SDA	Situação Desencadeadora de Aprendizagem
STP	Sistema Toyota de Produção
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SILVA, Amanda Inácio da. **Acentuação gráfica**: estado da arte sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural. n.º de folhas (80 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2024.

RESUMO

Mestrado Acadêmico em Formação Docente - Área de Concentração: Educação, História e Ciências, oferecido pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Nesta pesquisa, o problema do estudo está centrado na questão norteadora: Os trabalhos acadêmicos existentes sobre acentuação gráfica têm feito uma relação desse conteúdo com a Teoria Histórico-Cultural (THC)? Tendo em vista essa problemática, o objetivo foi o de desenvolver um estado da arte, para analisar a organização do processo do ensino da acentuação gráfica nos anos iniciais do ensino fundamental em que se constatou que a abordagem do ensino de acentuação gráfica, em sua maioria, é marcada por metodologias que priorizam aspectos mecânicos, com foco no desenvolvimento de habilidades específicas e no cumprimento de regras normativas da língua portuguesa. No intento de demonstrar que existem outras concepções teóricas que possibilitam em ensino voltado para a formação do pensamento teórico, o caminho metodológico percorrido pautou-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo procedimento adotado consistiu em estudo de caráter bibliográfico. As análises aqui proferidas utilizaram-se dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade que possibilitaram repensar encaminhamentos teóricos-metodológicos para a organização do ensino de acentuação gráfica na língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Para essa organização pedagógica, tomou-se como referência os estudos sobre as atividades dominantes, mais precisamente a respeito da estrutura da Atividade de Estudo proposta pelo Sistema Didático desenvolvido pelos pesquisadores russos Davidov, Elkonin e Repkin. Nesse contexto e ancorada em uma perspectiva materialista em que busca discorrer sobre a historicidade da psicologia soviética, utilizou-se obras de Marx e Engels (1984); (2006); Leontiev (1978); Vigostski (2001); Luria (2013); Davidov (2019), entre outros, procurando demonstrar como o ensino, organizado sob as bases da THC pode contribuir com os processos de ensino-aprendizagem. Sendo o professor o organizador da atividade pedagógica e mediador dos conceitos, cabe a ele possibilitar o desenvolvimento do conhecimento mais elaborado considerado como aquele conhecimento que permite a objetivação no interior da totalidade da prática social

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Acentuação Gráfica. Estado da arte. Ensino Fundamental. Ensino.

SILVA, Amanda Inácio da. **Graphic accentuation**: state of the art from the perspective of Historical-Cultural Theory. Number of pages (80 f.). Dissertation (Master's in Education) - Paraná State University - Paranavaí Campus. Advisor: Dr. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2024.

ABSTRACT

Academic Master's Degree in Teacher Education - Area of Concentration: Education, History and Science, offered by the State University of Paraná (UNESPAR), Paranavaí Campus. In this study, the problem is centered on the guiding question: Have existing academic works on graphic accentuation linked this content to the Historical-Cultural Theory (HCT)? In order to analyse the organization of the process of teaching graphic accentuation in the early years of elementary school, it was found that the approach to teaching graphic accentuation, for the most part, is characterized by methodologies that prioritize mechanical aspects, focusing on the achievement of specific skills and compliance with normative rules of the Portuguese language. In an attempt to demonstrate that there are other theoretical conceptions that allow teaching focused on the formation of theoretical thinking, the methodological path followed was based on a qualitative approach, whose procedure consisted of a bibliographic study. The analyses conducted in this study were based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory and the Activity Theory, which allowed us to rethink the theoretical-methodological guidelines for organizing the teaching of graphic accentuation in the Portuguese language in the early years of elementary school. For this pedagogical organization, studies on dominant activities were taken as a reference, more precisely with regard to the structure of the Study Activity proposed by the Didactic System developed by Russian researchers Davidov, Elkonin and Repkin. In this framework and anchored in a materialist perspective that seeks to discuss the historicity of Soviet psychology, we used works by Marx and Engels (1984); (2006); Leontiev (1978); Vigostski (2001); Luria (2013); Davidov (2019), among others, seeking to demonstrate how teaching, organized under the foundations of THC can contribute to the teaching-learning processes. Given that the teacher is the organizer of pedagogical activity and the mediator of concepts, it is up to him or her to enable the development of more elaborate knowledge, considered as knowledge that allows objectification within the totality of social practice.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Graphic accentuation. State of the art. Elementary school. Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCÍPIOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	20
2.1 A Teoria da Atividade.....	28
2.2 Atividade de Estudo.....	34
3 ESTADO DA ARTE: ACENTUAÇÃO GRÁFICA SOB O ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	41
3.1 A necessidade da acentuação gráfica na língua portuguesa.....	41
3.2 A historicidade da língua portuguesa e a necessidade de acentuação.....	42
3.3 Revisão Bibliográfica.....	46
4. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: COMO TRABALHAR A ACENTUAÇÃO GRÁFICA SOB A LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	57
4.1 Compreendendo o papel da escola.....	59
4.2 Organização do ensino.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranavaí.

Os estudos em torno desta pesquisa surgiram com o anseio de contribuir com a educação de uma forma mais ampla. Além do trabalho em sala de aula, sentiu-se a necessidade de compreender o ambiente escolar e, com isso, no ano de dois mil e vinte (2020), no Programa de Iniciação Científica (PIC) da Unespar, *campus* de Paranavaí, já começamos a discorrer sobre o tema aqui escolhido, qual seja, a Teoria Histórico-Cultural e a possibilidade de utilizá-la na área da linguística, mais precisamente na área da acentuação gráfica.

No ano de dois mil e vinte um (2021), na conclusão do curso de graduação em Pedagogia, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também foi realizado nesta mesma temática (enfoque na THC) buscando, assim, dar continuidade aos estudos. Com a apresentação do TCC, foi sugerido por integrantes da banca que aquele estudo não fosse interrompido e que tivesse uma nova continuação, como, por exemplo, em um programa de pós-graduação.

Diante dos fatos apresentados, e considerando que as pesquisas realizadas no programa de mestrado se basearam em contribuir com a educação, mais precisamente com o trabalho de professores atuantes na rede básica de ensino, buscamos, neste estudo, apresentar fatos históricos e importantes para a educação escolar.

Partimos do princípio de que o ensino precisa ser organizado e mediado da forma que possibilite a apropriação do conhecimento científico, visando a superação do conhecimento espontâneo, uma vez que, no sentido das pesquisas desenvolvidas por Vigotski¹ (2001, p. 243) com crianças na idade escolar, “no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos”. Entendemos que quanto mais o conhecimento científico se desenvolve, mais ele se manifesta no desenvolvimento do conhecimento espontâneo. Mesmo que esses dois tipos de conhecimentos se diferenciem um do outro, eles são interdependentes.

Tal entendimento remete-nos à Teoria da Atividade, elaborada por Leontiev (1978), que tem ênfase no desenvolvimento psíquico da humanidade, ou seja, nas funções psíquicas superiores agregadas às objetivações históricas e culturais, nas quais se revelam a complexa

¹¹ O nome de Vigotski é encontrado na bibliografia existente, grafado de diferentes formas. Optamos por empregar a grafia Vigotski quando nos referenciarmos diretamente a ele, mas preservando a grafia adotada das referências bibliográficas utilizadas no corpo do texto.

produção do mundo material. O desafio assumido por esse pesquisador lançou à educação escolar outros desafios, que, quando empregados, promovem efetivas revoluções conceituais. Neste caso, estamos diante dos desafios de efetivar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos estudantes por meio a apropriação de conceitos científicos, uma vez que a atividade primeiro se expressa de forma exterior e, quando apropriada, se transforma em processos internos, intelectuais.

Sob essa perspectiva teórica, tomamos os princípios teóricos-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural para pensar a relação de mediação entre as ações do professor e as ações da criança no contexto da educação escolar, onde se revelam todas as possibilidades de ensino e aprendizagem adequadas para a apropriação do conhecimento.

Coerentemente com as proposições teóricas aqui apresentadas, uma pergunta torna-se inquietante: no âmbito da alfabetização, os alunos estão se apropriando dos conceitos trabalhados em sala de aula? Em nossa percepção, perguntas como essas só poderão ser respondidas com estudos que busquem a análise teórica e a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Nessa direção, esta pesquisa caracteriza-se como de cunho qualitativo cujos procedimentos adotados têm caráter bibliográfico: “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31). Assim, tem-se como objetivo desenvolver um estado da arte buscando localizar, nos trabalhos em torno da acentuação gráfica, qual a relação que os pesquisadores têm feito desse conteúdo com a Teoria Histórico-Cultural.

Considerando essas observações, esta dissertação está dividida em cinco seções contabilizando a introdução e as considerações finais, cada uma delas tem seu objetivo, mas todas, de modo geral, buscam atingir o objetivo geral. No entanto, para tal objetivo concretizar-se foi necessário perpassar a historicidade da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski² inserida no referencial do Materialismo Histórico-Dialético, levando em consideração os pressupostos que norteiam a concepção de homem histórico e social.

Nesse sentido, a organização da pesquisa deu-se de forma que assegure o desenvolvimento do tema de maneira contextualizada. Sendo assim, a primeira seção refere-se a esta introdução, na qual constam as informações gerais a respeito do desenvolvimento do

² O sobrenome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas. Optamos por empregar as grafias utilizadas nas referências citadas.

presente estudo como: o problema da pesquisa, os objetivos, a metodologia, os aportes teóricos e a disposição de cada seção da pesquisa.

A segunda seção ocupa-se dos fundamentos para o desenvolvimento humano a partir dos estudos de Marx e Engels e como eles definiram a atividade humana por meio do trabalho. De maneira mais clara, procuramos sistematizar como a revolucionária teoria marxista também transformou o campo da psicologia soviética por meio dos estudos do grupo Troika, constituído por Vigotski, Luria e Leontiev. Assim, discorremos sobre a Teoria da Atividade (1978) proposta por Leontiev correlacionando com os estudos sobre as atividades dominantes, mais precisamente a respeito da estrutura da Atividade de Estudo proposta pelo Sistema Didático coordenado por Davidov, Elkonin e Repkin (2019). Percorrendo esse caminho teórico, abrimos espaço para apresentar a Atividade Orientadora de Ensino, conceito desenvolvido por Manoel Oriosvaldo de Moura, professor e pesquisador da Universidade de São Paulo (USP).

Na terceira seção, a discussão acontece em torno das análises dos trabalhos acadêmicos localizados em bancos de dados digitais como: Capes - Teses e Dissertações; Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Google Acadêmico*; que discorrem sobre a acentuação gráfica com enfoque na Teoria Histórico-Cultural. Nessa procura, buscou-se analisar os trabalhos por meio de seus referências teóricas, metodologias, entre outros, com o intuito de verificar se o estudo da acentuação gráfica segue os pressupostos da aqui estudada.

Já a quarta seção corresponde à apresentação de uma pequena historicização sobre a língua portuguesa e a necessidade do uso dos acentos gráficos em sua escrita. Seguido a essa breve discussão, apresentamos o modo de organização do ensino calcados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

A quinta e última seção compete à parte das considerações finais, na qual apresentaremos as conclusões do nosso trabalho salientando os fatos históricos e teóricos aqui apresentados e o resultado da pesquisa.

2 OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCÍPIOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Esta seção tem por objetivo caracterizar os princípios norteadores que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural evidenciando a influência do Materialismo Histórico-Dialético, este que foi o principal norte dos pesquisadores da psicologia soviética para criar uma corrente de estudos sobre o desenvolvimento humano.

Devemos destacar que o Materialismo Histórico-Dialético em si já uma corrente filosófica revolucionária, uma vez que seus precursores Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) romperam com o pensamento predominante naquela época, o chamado idealismo de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). A primeira diferenciação que Marx e Engels apresentam em sua teoria é a diferença entre os humanos e os animais, esta que por anos foi justificada na consciência, ou seja, pela capacidade de pensar.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a **produzir** os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (Marx; Engels, 1984, p. 15, grifo nosso)

Se a distinção entre os homens e os animais está na produção dos meios necessários para sua sobrevivência, podemos afirmar que a diferença acontece no trabalho, uma vez que o homem, ao produzir aquilo que é necessário para sobreviver, modifica a natureza por meio dessa ação, ao contrário do animal que se adapta a ela e não a modifica. Com isso, as reflexões em torno das ações humanas vão se tornando mais complexas, a busca por respostas faz com que essa teoria ganhe ainda mais força.

Na sociedade capitalista, o trabalho acontece de acordo com os interesses de cada período, ou melhor, com o interesse do sistema que está em vigor. Assim, podemos afirmar que ele ganha “novas características”, ou seja, novas formas de organizar essa atividade vão surgindo, a exemplo das mudanças entre o sistema taylorismo-fordismo ao sistema do Toyotismo.

Sabemos que o taylorismo-fordismo buscou reduzir toda atividade de trabalho a ‘tarefas’ rotinizadoras e, com isso, logrou rebaixar o valor da força de trabalho em geral – muito embora Taylor e mesmo Ford jamais abrissem mão de um quadro qualificado de gerentes assalariados/as. As finalidades não eram

apenas atacar os saberes-fazeres da classe trabalhadora e suas formas historicamente constituídas de reprodução social, mas atacar o seu poder de barganha frente ao capital, permitindo aos gestores manter a rotação (*turn over*) nos quadros de trabalhadores/as quando necessário. (Antunes, 2019, p. 5)

Basta que o sistema entre em crise para que a forma que se organiza o trabalho mude, ou basta que os interesses se tornem outros para que novos objetivos surjam. Foi assim que se deu início a uma nova era na sociedade capitalista, o surgimento do Toyotismo mudou a organização do trabalho, que agora não mais necessitava de um trabalhador pouco capacitado, mas de um trabalhador capacitado que realizasse funções sem perdas de tempo “[...] um ‘meio’ de alcançar o verdadeiro objetivo do STP³ que é o de aumentar os lucros através da completa eliminação de perdas” (Ghinato, 1995, p. 171).

Contudo, observando a forma original do trabalho, notamos que não é apenas isso que está posto na sociedade capitalista, existe algo ainda mais importante, assim como destaca Engels (2006), defendendo o trabalho como condição básica para toda vida humana. Se o trabalho é fundamental para o homem conseguir os meios necessários para sobreviver, também foi por meio dele que as relações coletivas da humanidade se iniciaram, surgindo o trabalho coletivo que, em determinado momento da História, durante sua atividade principal (assim definimos o trabalho), o homem sentiu a necessidade de se comunicar com o outro, executando novas ações.

No que concerne pensar o trabalho humano e o mundo animal, Engels (2006) esclarece que os antropoides costumavam viver em grupos e, por isso, precisavam se comunicar. Essa necessidade e as ações executadas por eles posteriormente culminou na formação da laringe, o que mais tarde daria início à linguagem oral. Além dessa, é importante destacar algumas características físicas que foram se modificando nos primitivos, como a mão que foi se moldando ao realizar algumas ações.

[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição [...] (Engels, 2006, p. 2).

³ Sistema Toyota de Produção.

Evidenciar tais fatos já apresentados se faz necessário para entender os princípios que nortearam a Teoria Histórico-Cultural, considerando que a psicologia é tema de muitos estudos. No entanto, em determinado momento (mais precisamente na década de 1920), despertou-se o interesse de um jovem rapaz russo chamado Lev Semenovich Vigotski (1896-1934)⁴ que, no início do século XX, juntamente com Alexander Romanovich Luria (1902- 1977)⁵ e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979)⁶, interessaram-se em estudar psicologia. Esses três jovens se conheceram e identificaram interesses em comum e, com isso, formou-se um grupo conhecido como Troika⁷, sendo Vigotski o seu líder.

Para um conhecimento mais detalhado dos estudos desenvolvidos por esse grupo, apresentaremos alguns dados que consideremos fundamentais para explicitar o trabalho realizado. Para isso, utilizamos um texto escrito por Luria (2006), intitulado *Vigotskii*, publicado na obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Nesse texto, Luria (2006, p. 21) inicia com uma frase que não deixa dúvidas a respeito da inteligência do pesquisador russo: “Não é exagero dizer que Vigotskii era um gênio”. A admiração pessoal de Luria por Vigotski favoreceu a divulgação das obras deste pesquisador para além da ex-União Soviética, permitindo que muitos estudiosos de outros continentes tomassem conhecimento da Teoria Histórico-Cultural.

Luria (2006) relata, em seu texto, que tanto ele como Leontiev conheceram Vigotski em um congresso de psicologia realizado em Leningrado em 1924 e que este foi o início de uma década de produção intelectual entre os três. Voltados para as questões da psicologia, o trabalho conjunto visava “criar uma psicologia experimental das funções psicológicas superiores. Mas nas mãos de Vigotskii o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo” (Luria, 2006, p. 25). Definido o método de estudos, o grupo avançou nas pesquisas sobre diferentes conceitos da psicologia cognitiva, como:

percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas e atividade motora. Em cada uma dessas áreas tivemos de propor novos arranjos experimentais que incorporassem a noção de que, à medida que os processos superiores tomam forma, a estrutura total do comportamento se modifica (Luria, 2006, p. 27).

⁴ Vigotski estudou direito, filologia e medicina. Durante sua vida lecionou e pesquisou sobre psicologia, se destacando com seu trabalho em diferentes espaços, como no Instituto de Defectologia, este que ele próprio criou. (Vygotsky, Luria, Leontiev, 1988)

⁵ Luria estudou Ciências Sociais, mostrando interesse pela área da Psicologia logo foi convidado para participar de um grupo de jovens cientistas no Instituto de Psicologia de Moscou. (Vygotsky, Luria, Leontiev, 1988)

⁶ Leontiev também estudou Ciências Sociais, e foi um dos mais importantes psicólogos soviéticos. Foi membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas. (Vygotsky, Luria, Leontiev, 1988)

⁷ Conjunto de três pessoas.

Luria afirma que Vigotski atribuiu à linguagem o papel de instrumento básico que a humanidade inventou, considerando-a fundamental “na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento” (Luria, 2006, p. 26). Os anos de trabalho colaborativo entre esses pesquisadores resultou em muitos estudos e experimentos que Luria detalha no texto.

Somaram-se a eles outros pesquisadores, como relata Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski, em uma entrevista concedida a Zoia Prestes em Moscou no dia 09 de novembro de 2007.

Apresentamos, a seguir, um diálogo da entrevista entre Guita e Zoia:

Guita: [...] Mas depois, a *troika* se transformou em *vosmiorka* [octeto].

Zoia: Quem eram os componentes da *vosmiorka*?

Guita: Naquela época, ainda eram estudantes: Zaporjets, Morozova, Levina Rosa Ievgueniévna, Bojovitch Lidia Ilinichna, Slavina Leia Salomonovna e Leontiev, Luria e Vigotski. E quando juntos começaram a pensar e desenvolver, a partir de 1927, a Teoria Histórico-Cultural, então cada um desses membros, até mesmo os estudantes, recebeu a sua tarefa concreta. Ocupavam-se de pictogramas, cada um desenvolvia seu eixo e, nas reuniões da *vosmiorka*, cada um apresentava o seu relatório, discutia-se o que cada um conseguiu obter e se planejavam os próximos passos. A *troika* existiu sim, eu garanto. (Prestes, 2010, p. 1027)

Entre os relatos feitos por Guita estão questões da vida pessoal de Vigotski e da vida profissional, provando a grandeza intelectual que eles e seus companheiros de pesquisa deixaram para a humanidade. Hoje, podemos entender muitas questões psíquicas, a nível de educação escolar, porque temos acesso a essa imensurável produção científica.

Como afirma Duarte (2001), Vigotski vinha revolucionando os estudos na área da *psique*, isso porque, diferente dos demais psicólogos da época, buscava contrapor às concepções idealistas e mecanicistas por meio do Materialismo Histórico-Dialético, o que fez por formar o interesse de Luria e Leontiev em ingressar nos estudos de Vigotski. Esse grupo destacou-se por seu trabalho, tornando-se referência nos mais diversos estudos e, com isso, ganhou, mundialmente, algumas nomenclaturas (além de Psicologia Histórico-Cultural e Teoria Histórico-Cultural), uma delas é a “Escola de Vigotski” (Duarte, 2001).

Nesse contexto, Duarte (2001, p. 75) apresenta cinco hipóteses sobre a escola de Vigotski. As hipóteses foram assim denominadas: 1) Para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola, é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica; 2) A obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural; 3)

A Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista; 4) É necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski; 5) Uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski contrapõe-se aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica; com o intuito de apontar caminhos necessários para se compreender as obras dos autores da Teoria Histórico-Cultural.

O autor justifica as cinco hipóteses, argumentando que a falta de leituras completas das obras publicadas pelos psicólogos soviéticos acaba gerando a deturpação de pensamentos e teorias, fazendo, assim, um compilado de informações incompletas e, algumas vezes, até mesmo incorretas. As hipóteses apresentadas destacam a importância da compreensão da base filosófica marxista que rege a teoria, sendo esse o princípio para fazer uma leitura a fundo das obras de Vigotski, de se ter uma leitura completa, não apenas do líder da escola, mas de outros autores como Luria (2013) e Leontiev (1978) além de outros importantes autores dessa linha psicológica, como Elkonin (1987) e Davidov (1988). As três últimas hipóteses apresentadas dão destaques à questão teórica, objetivando mostrar a distinção da escola vigotskiana com outras teorias, a exemplo da piagetiana e escolanovista, que não apresentam relação com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Nas análises de Duarte (2001), ler as obras originais e completas dos autores soviéticos é a peça fundamental para compreender os estudos da psicologia. Assim, colocamos em pauta dois conceitos fundamentais abordados por Vigotski em toda sua obra, trata-se da linguagem e do pensamento, considerados essenciais para o desenvolvimento humano, não só para compreender sua teoria mas também as vertentes que dela surgiram, assim como a Teoria da Atividade, apresentada por Leontiev, que tem grande relação com as considerações feitas por Marx e Engels em seus escritos, mostrando que o materialismo expandiu suas ideias em diversos campos, como no campo da psicologia.

Um elemento substancial para abordar os conceitos da linguagem e do pensamento na perspectiva aqui adotada é apresentá-los a partir da obra de Vigotski (2001) intitulada *A construção do pensamento e da linguagem*, na qual o autor discorre sobre a gênese da linguagem e do pensamento humano.

Como tratado no início desta seção, o desenvolvimento humano está diretamente relacionado ao trabalho que os homens desenvolveram ao longo de sua história. Relacionado a esse desenvolvimento, a linguagem, o pensamento e outras funções psíquicas foram se constituindo diante das necessidades humanas.

Se, porém, na história da humanidade, a linguagem foi construída a partir da atividade de trabalho, na ontogênese, isto é, na formação do indivíduo na sociedade contemporânea, a linguagem já existe como um complexo sistema de signos que deve ser apreendido pelo indivíduo em seu relacionamento com os outros seres humanos (Francioli, 2012, p. 149)

Essas condições não estão desvinculadas do pensamento, que como uma função psíquica superior, faz parte da formação humana objetual na realização das atividades materiais, sendo uma das exigências atreladas ao processo de desenvolvimento de cada indivíduo.

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se (Vigotski, 2001, p.111).

Com isso, o autor chega à conclusão de que o desenvolvimento da linguagem passa por alguns estágios que foram estudados de forma experimental. Durante os experimentos, chegou-se a comprovar a existência de quatro estágios básicos: o primeiro estágio compete ao estágio natural, no qual a criança tem suas operações se desenvolvendo de forma natural. Já o segundo estágio é chamado de psicologia ingênua, no qual a criança manipula propriedades do seu próprio corpo e de objetos ao seu redor, ou seja, com isso, a criança começa a se utilizar de instrumentos. No terceiro estágio, encontram-se as operações e signos externos que auxiliam na resolução de problemas internos. Funcionam como mediadores entre o que é externo e o que se apropria internamente. Vigotski (2001) cita como exemplo a contagem feita nos dedos, a compreensão dos signos feita de forma mnemônica, ou seja, de memória natural, como uma habilidade prática. No quarto e último estágio, acontece a internalização das relações externas, ou seja, as operações até então realizadas externamente, passam por profundas mudanças e se internalizam, não desaparecem, mas se transformam em signos interiores. São operações externas e internas e se diferem, mas ao manter uma interação constante são internalizadas. Vigotski (2001, p. 139) apresenta como exemplo a linguagem ao dizer: “[...] no comportamento não há efetivamente acentuadas fronteiras metafísicas entre o exterior e o interior, um pode se transformar no outro, um pode desenvolver-se sob a influência do outro”.

Quanto ao pensamento, como nos revela Leontiev (1978), trata-se de uma função cognitiva e teórica que mantém estreita relação com a atividade do homem sobre sua realidade,

que, a depender da atividade, condiciona-o a essa atividade, modificando radicalmente sua ação. Para Martins (2013, p. 192), “[...] o trabalho se revela como gênese do pensamento, sintetizando tanto a atividade prática, a atuação concreta sobre o objeto, quanto a atividade teórica que se desdobra dessa atuação”. De acordo com a autora, as alterações humanas resultam do aparecimento e desenvolvimento dos instrumentos de trabalho que os homens modificam conforme surgem suas necessidades práticas sociais.

No entanto, como nos revela Martins (2013, p. 190),

A linguagem não é mero instrumento do pensamento, embora se implique completamente em sua formulação. Nem a linguagem é simplesmente o veículo do pensamento nem o pensamento é mero conteúdo interno da linguagem. Ambos só existem em suas máximas expressões ou, como funções complexas culturalmente formadas, à medida que se superam na direção da construção de uma unidade entre si, isto é, no processo unitário que instituem representado pela consciência humana.

Essas análises evidenciam que os processos mentais, linguagem e pensamento, podem ser sistematizados como pontos de chegada para as reflexões e como pontos de partida para novas reflexões, ajustes e conclusões. Os pontos de partida se dão por meio dos signos, ou seja, por meio de um sistema complexo, assim como a linguagem escrita.

Isso pode ser compreendido a partir das pesquisas realizadas por Luria (2013) na década de 1920 nos vilarejos de Uzbequistão e Quirguistão da ex-União Soviética, em que o pesquisador verificou que aquelas comunidades que viviam isoladas da sociedade economicamente ativa apresentavam dificuldades para compreender os significados de palavras consideradas simples nas comunidades que viviam em centros urbanos. A compreensão de determinadas palavras revelou-se ausente quando solicitados a resolver problemas propostos por Luria (2013) como nomear as cores de novelos de lã ou de seda. Foram apresentadas 27 cores diferentes para grupos diferentes de trabalhadores, como trabalhadores das fazendas coletivas, estudantes e mulheres analfabetas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa tinham que nomear e agrupar as cores por aproximação como: amarelo-claro, amarelo-escuro, amarelo-limão, azul-celeste, azul-celeste-claro, rosa-claro, rosa-escuro. Luria (2013, p. 42) afirma que as respostas se aproximavam das repostas das crianças em idade escolar de Moscou “Os sujeitos algumas vezes tinham dificuldades na nomeação das cores”, nomeando-as de forma inadequada. Cores como azul-celeste, azul-celeste-claro, rosa-claro, rosa-escuro eram nomeadas como azul e vermelho.

Nossa intenção aqui é demonstrar que, a depender do desenvolvimento social e cultural do sujeito, ele terá comportamentos diferentes em relação à linguagem e pensamento, como afirma Luria (2013, p. 33):

Tínhamos também razões para supor que os significados das palavras seriam bem diferentes (uma vez que as palavras são os instrumentos básicos do pensamento) e experimentos de descobertas de significados de palavras mostrariam também grandes diferenças de conteúdos de consciência e estrutura de processos mentais.

Nessa perspectiva teórica, autores como Vigotski e Luria enfatizam que o desenvolvimento psíquico é um processo histórico no qual o ambiente social e cultural é determinante dos saltos qualitativos das funções psíquicas superiores. No caso da linguagem das crianças em idades escolar, conhecer os significados das palavras fornece a elas o conhecimento dos resultados que a história humana desenvolveu.

A linguagem que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim, as *palavras* - unidades linguísticas básicas - carregam, além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior (Luria, 2013, p. 24, grifos do autor).

Isso nos remete a dizer que o nível de desenvolvimento psíquico das crianças em idade escolar está intimamente ligado ao uso adequado das palavras que, ao expressarem corretamente o que se pretende dizer, verbalizam seus significados como produto da apropriação da linguagem.

Nessa direção, Martins (2013) afirma que, mesmo que linguagem e pensamento possuam origens diferentes, sigam linhas de desenvolvimento diferentes, em um determinado momento, entrecruzam-se, produzindo profundas transformações no comportamento humano, a exemplo da transformação do pensamento em linguagem verbal e sistematizada. Nessa seara, é possível questionar: como os seres humanos tiveram a capacidade de dar uma função social para os objetos? Leontiev (1978) defende que isso ocorreu por meio do pensamento, uma vez que o homem realiza uma reflexão consciente de sua realidade e, com isso, consegue assimilar alguns conceitos, mesmo que não sejam perceptíveis aos seus olhos, mas são assimilados pela via do pensamento. É necessário destacar o também surgimento da linguagem, esta que é definida por alguns como a consciência concreta, ou consciência prática, isso porque surge por meio do trabalho, como forma de comunicação entre os indivíduos.

As demandas abordadas até aqui permitem compreender as suas vertentes que surgiram, assim como a Teoria da Atividade apresentada por Leontiev, que tem grande relação com as considerações feitas por Marx e Engels em seus escritos, mostrando que o materialismo expandiu suas ideias em diversos campos, como no campo da psicologia.

2.1 A Teoria da Atividade

Com base nas discussões em torno do Materialismo Histórico-Dialético apresentadas anteriormente, podemos considerar que o primeiro conceito de atividade está no trabalho. O trabalho humano se diferencia do trabalho animal, uma vez que não apenas modifica a natureza, mas também é realizado por meio de instrumentos. “O instrumento não é apenas um objecto (sic) de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto (sic) social [...]” (Leontiev, 1978, p. 82). Cabe destacar que, em determinado momento, o animal também utilizou um instrumento para o seu trabalho, uma vara de madeira por exemplo, mas esse instrumento realizou uma única função, sendo assim, não representou um objeto social, que cumpre várias funções e tem essas objetivadas por quem o manuseia. Além disso, o homem, quando produz seu próprio instrumento, ele mesmo o fabrica, passando por todas as etapas necessárias de produção.

Na Psicologia Histórico-Cultural o conceito de atividade foi utilizado como base central para o estudo do desenvolvimento do psiquismo, e foi Leontiev quem sistematizou esse conceito, assim como defende Asbahr (2005, p. 109):

Foi Leontiev quem sistematizou o conceito de atividade, fundando a teoria psicológica geral da atividade. Esse conceito desempenha as funções de princípio explicativo dos processos psicológicos superiores e de objeto de investigação.

Essa observação é relevante, pois evidencia que, para Leontiev (1978), a estrutura da Atividade, tem como princípio uma necessidade humana, sendo essa estimulada por um motivo e, assim, o homem procura um objeto para suprir a necessidade e, com ele, realiza ações. Dentro dessas ações, temos as operações que podemos definir como ações parciais dentro da ação total, essas são determinadas pelas condições sociais e culturais do indivíduo naquele momento.

Tomemos o caso de um atirador: quando ele atinge o alvo, efectua uma acção bem determinada. Como caracteriza essa acção? Em primeiro lugar, evidentemente, pela actividade em que se insere, pelo seu motivo e, portanto,

pelo sentido que ela tem para o indivíduo que a efectua. Mas ela caracteriza-se também pelos processos e operações através dos quais se realiza. Um tiro ajustado requer numerosas operações, cada uma respondendo às condições determinadas da acção dada: é necessário assumir uma certa pose, apontar, determinar correctamente a mira, encostar o ombro, reter a respiração e premir correctamente o gatilho. (Leontiev, 1978, p. 103)

Nessas afirmações apresentadas por Leontiev (1978), percebemos a influência da teoria materialista, ao demonstrar que o homem produz os meios necessários para sua sobrevivência quando sente uma determinada necessidade. Nesse momento, o homem busca um objeto, ou seja, um instrumento que será fabricado por ele mesmo e, com este, executará ações que vão modificar a natureza; a exemplo de construir uma casa para se proteger de fenômenos naturais, como a chuva, o frio, épocas de nevada etc. Ao construir um tipo de moradia, o homem precisará explorar uma área, derrubar algumas árvores, isolar aquela área para preservar sua morada e o espaço conquistado, enquanto o animal, a fim de se proteger dos fenômenos naturais, procurará abrigo em algum lugar próprio da natureza, até mesmo embaixo de alguma árvore ou dentro de alguma caverna que encontrar no seu caminho. Sendo assim, adaptar-se-á à natureza e não a modificará. O trabalho que o animal pode executar é o, por exemplo, de apanhar uma fruta e, para isso, pode utilizar um pau, que já está disponível na natureza, e será abandonado após executar essa única ação.

O instrumento do homem, em contrapartida, é fabricado e é procurado, é conservado pelo homem e ele próprio conserva o meio de acção que realiza. Só considerando, portanto, os instrumentos humanos como instrumentos da actividade de trabalho do homem é que descobriremos a verdadeira diferença que os separa dos instrumentos dos animais. (Leontiev, 1978, p. 83)

Com tais fatos aqui apresentados, estruturamos o conceito de atividade:

Figura 1 - Estrutura da Atividade



Fonte: Autora, 2024.

É por meio de tais ações que o homem foi cada vez mais se diferenciando do animal, pois foi ganhando novas características e, com isso, atingiu um grau de psiquismo superior,

adquirindo a consciência. “A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise” (Abahr, 2005, p. 111).

Assim, conclui-se que o uso dos instrumentos é a primeira diferenciação entre homens e animais por meio do trabalho, mas ainda existem outras que foram se aperfeiçoando por meio dessa atividade.

As contribuições da Teoria da Atividade embasadas nos princípios materialistas não foram apenas importantes para compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da sociedade, como também elucidaram o processo educacional, principalmente na questão dos processos de ensino e aprendizagem, que ganharam importantes estudos e debates em torno de como essa teoria poderia contribuir com o ensino nas escolas.

Duarte (2002) destaca que, no Brasil, ainda há poucos pesquisadores e professores que utilizam essa abordagem, uma vez que Luria (1990) e Leontiev (1978) têm um espaço menor nas pesquisas brasileiras do que Vigotski (1991, 1993), e isso se dá pelo fato de Vigotski ser popularmente mais conhecido, e destacamos também o fato deste ter um espaço maior de estudo sobre ele e suas obras em cursos de licenciatura, a exemplo de alguns cursos de pedagogia.

Antes mesmo de considerar os estudos sobre a Teoria da Atividade em nosso país, é preciso compreender como essa se desenvolveu dentro da própria escola de Vigotski (1991). Como já apresentado anteriormente, outros importantes nomes surgiram dentro do grupo de psicologia vigotskiana e um deles foi de Daniil Borosovish Elkonin (1904-1984) que, ao se sustentar no conceito de atividade dominante⁸ conforme proposto por Leontiev, desenvolveu uma periodização do desenvolvimento psíquico.

Para demonstrarmos esses períodos, apresentamos, a seguir, o quadro elaborado por Faria (2014), a partir dos dados de Elkonin, em que apresenta as atividades dominantes de cada época da vida humana desde a primeira infância até a adolescência:

Quadro 1 - A periodização das Atividades Dominantes

ÉPOCAS	PERÍODOS	ATIVIDADE DOMINANTE	SISTEMA
PRIMEIRA INFÂNCIA	Infância	Comunicação emocional direta	Criança-adulto social (1º grupo)

⁸ A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, 293)

	Infância Precoce	Atividade objetal manipulatória	Criança-objetos social (2º grupo)
SEGUNDA INFÂNCIA	Pré-escolar	Jogo de papéis	Criança-adulto social (1º grupo)
	Escolar	Atividade de estudo	Criança-objetos social (2º grupo)
ADOLESCÊNCIA	Adolescência	Comunicação íntima pessoal	Criança-adulto social (1º grupo)
	Jovem/adulto	Atividade profissional de estudo	Criança-objetos social (2º grupo)

Fonte: Faria (2014, p, 65).

Com esse quadro, já é possível visualizar a contribuição da Teoria da Atividade para a educação, uma vez que, em cada período da vida do homem, ele se apropriará de uma atividade para dominá-la, ou seja, essas informações são de grande valia para organizar e mediar o ensino, respeitando cada período em que o aluno se encontra e qual é a atividade dominante, proporcionando, assim, a realização de tarefas condizentes.

Apresentaremos um outro diagrama elaborado pelo pesquisador Ângelo Antônio Abrantes, demonstrando a teoria de Elkonin (Pasqualin, 2016b)

A partir deste quadro e da figura foi possível conceber a síntese da periodização desenvolvida por Elkonin (1987) que, ancorado em Vigotski, destaca:

O desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de uma escala evolutiva a outra, passagem ligada à mudança e a estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um período evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar nas condições históricas-sociais concretas (Vigotski, s/d, p. 5 *apud* Elkonin, 1987, p. 106)

No exposto acima, compreendemos que o autor organizou a periodização do desenvolvimento psíquico humano em três épocas da vida: primeira infância, infância e adolescência, sendo que cada uma é composta de dois períodos, indicando as principais particularidades de cada período assim expostos: a primeira infância é formada pelo período do primeiro ano de vida e da primeira infância. Na infância, temos o período da idade pré-escolar e idade escolar; e, por fim, a adolescência é constituída pelo período da adolescência inicial e adolescência.

Elkonin (1987, p. 116) revela que cada período é caracterizado por uma atividade dominante: no primeiro ano de vida, os bebês desenvolvem a atividade da comunicação

emocional direta: “[...] existem bases para supor que a comunicação emocional direta com os adultos é a atividade dominante da criança pequena, sobre cujo antecedentes e dentro dele que se formam as ações orientativas e sensoriomotoras de manipulação”. Podemos exemplificar como, nos primeiros meses de vida, o bebê se comunica com os adultos por meio dos sentimentos, a exemplo do choro, que acaba se tornando um recurso de comunicação por meio do qual a criança procura demonstrar suas sensações, enquanto o riso representa a procura por uma comunicação social.

Ainda na primeira infância, surge uma outra atividade dominante denominada de atividade objetal manipulatória realizada com os adultos. Elkonin (1987, p. 116) assevera que essa atividade resulta no “domínio de procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos”. Para Facci (2014), nesse período, a criança começa a ter contato com objetos construídos socialmente, e é o adulto quem faz o intermédio para que a criança compreenda a função de determinado objeto. Nesse sentido, pode-se afirmar que a linguagem é o principal signo utilizado para mediar essa ação. Com o domínio dessa nova atividade, a comunicação emocional direta passa para um segundo plano, porque a criança está ocupada com a manipulação dos objetos. Para o autor (1987), nesse período, a criança utiliza a linguagem, em colobaração com o adulto, como elemento fundamental na organização da atividade objetal.

As pesquisas desenvolvidas no período da infância demonstraram que, na idade pré-escolar, a atividade dominante é o jogo de papéis sociais. E o que o jogo representa?

Seu principal significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (a suposição, pela criança, do papel da pessoal adulta e de suas funções sócio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc), a criança modelano jogo as relações entre as pessoas (Elkonin, 1987, p. 118)

Nas explicações de Elkonin, o jogo permite que as crianças realizem atividades sociais significativas para elas, que se tornam a preparação para a aprendizagem escolar. Facci (2024) também destaca que o jogo é a principal atividade da criança, uma vez que ela ainda não pode desenvolver algumas ações reais de objetos socialmente construídos pelos homens e, por intermédio dos jogos de papéis sociais, ela reproduz pequenas ações imaginárias como dirigir um carro, cozinhar etc.

Ainda na infância, a criança entra no período escolar denominado de atividade de estudo, ou seja, o período que ela ingressa no primeiro ano do ensino fundamental. Elkonin (1987) retoma a premissa escrita por Vigotski que somente o bom ensino desenvolve. E o que

seria o bom ensino? O ensino que, sistematicamente organizado, possibilita o desenvolvimento intelectual das crianças, promovendo neoformações psíquicas. “O estudo, ou seja aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade dominante neste período” (Elkonin, 1987, p. 119). O autor enfatiza que a função principal da atividade de estudo é mediar todo sistema de relações da criança com o adulto e, aqui, entendemos que essa função cabe ao professor, incluindo as relações de comunicação com a família. No período escolar, a criança passa por uma das suas maiores transições da vida social, é quando começa a ter deveres para cumprir, o que traz a ela a sensação de estar, de fato, realizando uma atividade importante.

O último período aqui apresentado que governa o desenvolvimento psíquico é a adolescência que está dividido em dois momentos, sendo o primeiro denominado de comunicação íntima pessoal e o segundo de atividade profissional de estudo. Para Elkonin (1987), esse é um período que apresenta grandes dificuldades porque, para o adolescente, a atividade principal ainda são os estudos escolares. Questões como alterações sexuais, crescimento físico, mudança de grupos sociais e a comparação entre ele (adolescente) e o adulto geram momentos de conflitos e fracassos na aprendizagem escolar. “Com a passagem dessa idade, nas condições atuais do ensino, tampouco ocorrem mudanças substanciais no aspecto externo” (Elkonin, 1987, p. 119).

Também Facci (2014) ressalta que essa é a fase mais crítica do desenvolvimento, pois é nela que o adolescente tenta estabelecer relações pessoais íntimas com outros adolescentes, baseando-se nas suas relações com os adultos. Ainda nessa fase a atividade de estudo ganha destaque para o desenvolvimento do adolescente. Outro ponto é o avanço no desenvolvimento intelectual, o que desencadeia na formação de conceitos, assim, a assimilação de diversos conhecimentos torna-se mais completa e correta.

Quanto à atividade profissional de estudo, o adolescente comunica-se com outros iguais a si e acaba por desenvolver novos pontos de vista gerais sobre o mundo, com isso, novas ideias sobre o seu futuro vão surgindo transformando, assim, a atividade de estudo em atividade profissional de estudo, na qual o indivíduo passa a se orientar e preparar para sua vida profissional. Facci (2014) destaca que a fase final do desenvolvimento ocorre quando o indivíduo se torna trabalhador.

As atividades são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força. Após os períodos em que tem lugar o desenvolvimento preponderante na esfera motivacional e

de necessidades, seguem períodos com preponderância de formação de possibilidades operacionais técnicas. (Facci, 2004, p. 72)

Considerando as atividades dominantes, é preciso compreender qual é a principal atividade das crianças em idade escolar, buscando sistematizar como se deve desenvolver o trabalho em sala de aula, como fundamentá-lo a fim de garantir o desenvolvimento humano do indivíduo. Baseados na Teoria Histórico-Cultural, discorreremos, a seguir, sobre a Atividade de Estudo, seguindo os princípios do estudioso Vasily Vasilovich Davidov.

2.2 Atividade de Estudo

A Teoria da Atividade abriu espaços para novos estudos na área da educação, a exemplo da periodização elaborada por Elkonin (1987). Com o conhecimento das atividades dominantes, cada uma delas passou a ser objeto de estudos de alguns pesquisadores, como Vasily Vasilovich Davidov (1930-1998). Esse psicólogo russo destacou-se por suas pesquisas em torno da Atividade de Estudo, como atividade dominante do ensino fundamental, na qual o aluno precisará apropriar-se de conceitos, ou seja, precisará desenvolver conhecimento científico para além do conhecimento empírico.

O ingresso na escola permite à criança sair dos limites do período infantil, assumir uma nova posição social na vida e passar a realizar a Atividade de Estudo, socialmente importante, que fornece um rico material para satisfazer seus interesses cognitivos. Esses interesses atuam como premissas psicológicas para que surja a necessidade de assimilar o conhecimento teórico. (Davidov, 2019, p. 220)

No citado trecho, Davidov (2019, p. 219) defende que, durante a formação da Atividade de Estudo, as crianças desenvolvem algumas funções psicológicas como resultado da assimilação do conhecimento científico. “[...] os alunos desenvolvem uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teórico, bem como as ações materiais a elas associadas (reflexão, análise e planejamento)”. A Atividade de Estudo, não se forma de maneira natural na criança, é preciso que seja realizado todo um trabalho pedagógico para que isso aconteça, uma vez que a criança, ao iniciar essa nova etapa da sua vida, ainda não se desenvolveu o suficiente para compreender algumas situações, até mesmo o fato de estar na escola, de estudar determinados conteúdos: “A formação da atividade de estudo é necessária

para que a criança possa assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária” (Asbahr, 2016, p. 174).

Na Atividade de Estudo, a sua necessidade é o conhecimento teórico, uma vez que é o conteúdo principal dessa atividade. Assim, faz-se necessário que os alunos realizem ações dentro dos motivos. Com isso, conseguirão assimilar o conteúdo proposto pelo professor e, conseqüentemente, terão assimilado o conhecimento científico, saindo do conhecimento empírico. Porém, o conhecimento empírico e o conhecimento científico são indissociáveis, isso porque a criança chega à escola com o conhecimento empírico, e cabe ao professor dar as condições necessárias para que tal conhecimento se transforme ao nível do conhecimento científico.

Na perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo, os componentes que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento científico são representados pela necessidade, motivos, tarefas de estudo, ações de estudo e operações que podem ser assim representadas:

Figura 2 - Componentes principais da Atividade de Estudo

ATIVIDADE DE ESTUDO				
Necessidades	Motivos	Tarefa de Estudo	Ações de estudo	Operações
Necessidade de aprender ao ingressar na escola. Surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização da tarefa de estudo	Impulsionam os estudantes a assimilarem os conhecimentos teóricos que lhes é ensinado por meio das tarefas de estudo.	Desenvolvida por meio de “ações de estudo” que promovem as transformações objetivas e mentais realizadas pelo estudante.	São desenvolvidas por “tarefas particulares” objetivadas em operações de estudo correspondentes às condições dadas	Evidenciam o pensamento teórico, a capacidade de análise e síntese, a generalização que são constituídas pelas neoformações psicológicas e sustentam as estruturas intelectuais da criança.

Fonte: Castilhos (2023, p. 65)

A partir de tal entendimento, analisamos, em Davidov (2019, p. 221), como o professor deve propor a tarefa de estudo por meio de três etapas:

- 1) a análise do material objetal com o objetivo de descobrir nele alguma relação geral que tenha uma conexão com várias manifestações desse material, ou seja, a construção de abstração da generalização substancial do conteúdo.

- 2) a dedução, sobre a base da abstração e a generalização, das relações particulares do material dado e sua unificação (síntese) em certo objeto integral, isto é, construção de uma “célula” e o objeto mental concreto;
- 3) o domínio, neste processo analítico-sintético, do modo generalizado de construção do objeto estudado.

Para a realização das tarefas nas etapas elencadas acima, Davidov (2019, p. 223) nomeia seis ações que os alunos devem realizar:

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

Podemos afirmar que cada uma dessas ações está interligada uma à outra por um movimento de rotação, ou seja, nenhuma dessas ações é realizada sozinha, e nenhuma apresenta mais importância que a outra, o que acontece é um movimento dialético e dinâmico, assim como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 3 - Estrutura da Atividade de Estudo



Fonte: Castilhos (2023, p. 74).

Nessa estrutura percebe-se a rotação e a interligação entre cada ação presente na Atividade de Estudo, mas destacamos a Modelação ou Teoria da Modelagem (Rosa; Moura; Damazio, 2019), assim como vem se concretizando entre os estudiosos da atividade pedagógica sob a luz da Teoria Histórico-Cultural.

É preciso esclarecer que a modelagem, como uma das ações da estrutura da Atividade de Estudo tem sua importância na organização do ensino ao promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. A fim de compreender como isso é possível, pontuamos que, na educação escolar, existem dois tipos diferentes de conhecimentos: empíricos e teóricos. A educação tradicional está centrada na lógica formal, tem o ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento empírico (para que este se desenvolva em conhecimento científico) que estabelece nos alunos pensamento externos ao objeto ou fenômeno estudado, resolvendo tarefas que se limitam a classificar,

- 1) à comparação dos dados sensoriais concretos com a finalidade de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação; 2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com a finalidade de sua inclusão em uma ou outra classe” (Davydov, 1988, p. 108).

Essa concepção de ensino não permite que o aluno separe as particularidades do objeto ou do fenômeno com sua conexão interna, ou seja, entre as propriedades externas – a aparência e sua essência, formando, assim, somente o pensamento empírico.

Para Davídov (1988), a principal tarefa de um sistema educacional é possibilitar que os alunos desenvolvam o pensamento teórico que requer um ensino organizado e sistematizado com atividades de estudo que promovam a aprendizagem de conceitos. O ensino orientado para o pensamento empírico “não pode ser eficaz em formar nos alunos uma atitude basicamente criativa em relação à ciência” (Davídov, 1988, p. 178). Para romper com esse modelo de ensino, as ações propostas por Davídov indicam que é possível uma proposta de ensino que promoverá nos alunos o desenvolvimento do conhecimento científico.

Sem dúvida, uma das ações de aprendizagem é a ação da modelagem. A Teoria da Modelagem tem-se consolidado como um processo revelador da gênese, ou seja, um processo que revela o surgimento de alguns conceitos existentes na humanidade. Com isso, a modelagem vem ganhando espaço para ser utilizada como uma forma de organização do ensino ao possibilitar condições para a abstração e generalização do conteúdo científico.

Na compreensão de Davídov (1982), enquanto a generalização empírica é resultado de comparação e classificação, a generalização teórica, indissociavelmente ligada à abstração, traça as interconexões entre a essência revelada nos objetos ou fenômenos. Por exemplo, se um aluno atribui significado a uma determinada palavra, podemos afirmar que ele desenvolveu um conceito teórico como ferramenta do seu pensamento. No caso desta pesquisa, destinada a analisar como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para a organização do processo do ensino da acentuação gráfica nos anos iniciais do ensino fundamental, muitas palavras da língua portuguesa são escritas da mesma forma, mas tem seu significado alterado com o uso do acento, pode-se dizer que o aluno que domina esse conhecimento saberá os significados tanto na leitura como na escrita das palavras. Entre inúmeros exemplos, podemos citar palavras como: pais e país, maio e maiô, carne e carnê, forro e forró.

Se a princípio usar ou não o acento pode não ter problemas para os alunos, na verdade, a falta do acento gráfico acarreta problemas na comunicação. No momento da escrita, saber usar o acento torna-se uma situação que exige o pensamento abstrato das regras gráficas e sonoras de quem escreve.

Nesse contexto, organizar as ações de estudo utilizando a teoria da modelagem, indissociável das demais ações, significa produzir modelos de forma objetual, gráficas ou com

letras para os alunos observarem como se faz e depois apresentarem os resultados das tarefas realizadas na forma verbal ou escrita.

Davídov (1988) revela que, quando os alunos conseguem transformar o modelo oferecido pelo professor, demonstram que compreenderam as propriedades gerais do objeto ou do fenômeno estudado.

O que as crianças assimilam, o conteúdo e as consequências desta ação, tem uma grande importância para a sua familiarização com o mundo dos números e constitui um traço característico da solução da tarefa de aprendizagem, em que certas propriedades gerais dos números são estudadas antes de conhecerem a multiplicidade de suas manifestações. (Davídov, 1988, p. 179)

Na citação acima, o autor está se referindo ao exemplo de uma operação aritmética que ele apresenta na obra, mas podemos considerá-lo em relação à língua escrita. Quando um aluno é colocado em situação de aprendizagem sistematicamente organizada, sendo a modelagem uma das ações realizadas, ele pode assimilar o conteúdo para além de um pensamento empírico.

No caso específico do acento gráfico, quando o aluno, em um conjunto de atividades, somente observa e compara diferentes acentos em diferentes palavras, ele realiza uma abstração e generalização empírica e é capaz de reproduzir imitando o que lhe foi proposto. No entanto, ao ser posto em ações de aprendizagem, a modelagem lhe permitirá constituir novos modelos, pensar e conhecer as regras de acentuação gráfica a ponto de dominá-las em qualquer situação de aprendizagem. Ao acompanhar o modelo, a criança “[...] cria uma visão prévia a respeito de como executar essa ação. Com base nisso, acontece a assimilação que resultana reprodução da ação. Sem reprodução, a assimilação da ação seria impossível” (Elkonin, 2019, p. 155). O autor afirma que, nessa situação, o principal é que a criança recorra ao modelo para criar novas tarefas de estudo. Mesmo que a decomposição dela não esteja correta, a criança utilizou a base orientadora do modelo. Também para Davídov (1988, p. 182, tradução nossa), “Os modelos de estudo constituem um elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação”.

Ainda para o autor, em um primeiro momento, os modelos representam o modo geral e essencial do objeto observado:

Os modelos e as representações a elas vinculadas constituem produtos de uma complexa atividade cognitiva em que se inclui, antes de tudo, a elaboração mental de material sensorial inicial, sua ‘depuração’ de momentos causais etc.

Os modelos são, ao mesmo tempo, os produtos e o meio de realização desta atividade (Daviđov, 1988, p. 135, tradução nossa).

É preciso esclarecer que nem todo modelo é o melhor exemplo para a aprendizagem, o que significa que um bom “modelo deve estabelecer a relação universal do objeto, de maneira que ele possa ser analisado em sua essência” (Castilhos, 2023, p. 71). Isso pressupõe que um bom modelo tende a promover no aluno o desenvolvimento do domínio dos procedimentos gerais que estão contemplados no objeto estudado, estabelecendo um elo interno que promove a assimilação dos conhecimentos teóricos. Assim, ocorre um processo mental de generalização.

Pode-se dizer, nessa perspectiva, que um professor organiza bem o ensino quando ele proporciona ações de estudo que possibilitem aos alunos fazer generalizações, transferi-las para situações reais da vida cotidiana e, com isso, chegar à sistematização dos conceitos. Assim, a generalização aparece no sistema conceitual de Daviđov como um caminho para a adequada organização do ensino visando à formação do pensamento teórico. (Libâneo, Freitas, 2019, p. 225)

Os resultados desse movimento definem que, ao generalizar o aluno, apropria-se de princípios universais de maneira que possibilitam aplicá-los em situações particulares, pois assimilou a essência do assunto estudado, abstraindo o conceito.

Diante dos propósitos desta pesquisa, de desenvolver um estudo em torno da acentuação gráfica, sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural e considerando os pressupostos aqui apresentados, faremos um estudo sobre o estado da arte, buscando localizar trabalhos acadêmicos que discorram sobre o ensino da acentuação gráfica nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, a próxima seção apresentará trabalhos que falam sobre o ensino nos quais almejamos encontrar contribuições dos referenciais que discutimos nesta primeira seção.

3 ESTADO DA ARTE: ACENTUAÇÃO GRÁFICA SOB O ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, será apresentada uma revisão abrangente da literatura relacionada ao estado da arte sobre a acentuação gráfica com enfoque na Teoria Histórico-Cultural. O objetivo é destacar as principais contribuições, métodos e descobertas relevantes, bem como identificar lacunas na pesquisa existente que justificam a necessidade deste estudo.

Inicialmente, serão discutidos os principais conceitos e definições associados à acentuação gráfica na língua portuguesa. Em seguida, a seção abordará as metodologias utilizadas em estudos anteriores, enfatizando suas forças e limitações. Por fim, será feita uma análise crítica das descobertas relevantes, evidenciando áreas que ainda requerem investigação adicional.

A revisão da literatura permitirá um entendimento mais profundo do contexto atual e contribuirá para a fundamentação teórica deste trabalho, estabelecendo as bases para as discussões subsequentes.

3.1 A necessidade da acentuação gráfica na língua portuguesa

Este tópico tem por objetivo sistematizar sobre o desenvolvimento da linguagem seguindo os pressupostos de Vigotski (2000) para, assim, posteriormente, discorrer sobre a língua portuguesa e a necessidade do uso de acentos gráficos em sua forma escrita e falada, buscando já relacionar com a próxima seção.

Francioli (2012) evidencia que Vigotski, por meio de seus estudos, analisou diversos dados e com eles percebeu que a maioria das pesquisas atribuíam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a questões biológicas, porém, o pesquisador russo não acreditava apenas nisso, mas defendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores acontecia pelo desenvolvimento histórico e social da humanidade.

[...] o desenvolvimento cultural se produz simultaneamente com o processo de maturação orgânica, mas o supera a partir da apropriação da cultura pela criança. Para exemplificar esse processo Vigotski cita o emprego de ferramentas, isto é, objetos pela criança no final do primeiro ano de vida. A criança ainda está se desenvolvendo biologicamente, suas capacidades ainda estão se formando e ela já começa a usar instrumentos. Isso diferencia a ontogênese da filogênese, pois nesta primeira o ser humano teve que alcançar um certo nível de desenvolvimento biológico para então começar a produzir e empregar as ferramentas. (Francioli, 2012, p. 159)

As funções psíquicas superiores (FPS) são desenvolvidas por meio do desenvolvimento histórico, ou seja, conforme o homem foi modificando sua natureza (de biológica para social), as FPS foram se desenvolvendo, isto porque os homens foram se relacionando entre si e criando artefatos para garantir a sua sobrevivência.

O aparecimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) está subordinado às incitações do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento. Assim, as funções psicológicas passam de natural a cultural quando mediadas. O sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade (Souza; Andrada, 2013, p. 357)

É por meio de signos e instrumentos que as funções psíquicas superiores vão se aperfeiçoando, a exemplo da linguagem, um dos principais signos que contribuí no desenvolvimento humano. Para confirmar esse posicionamento, trazemos o pensamento de Vygotski e Luria (2007, p. 50, tradução nossa):

Reconhecer essa importância fundamental do uso de signos no desenvolvimento de funções psíquicas superiores tem uma consequência lógica: devemos incluir no sistema de categorias psicológicas aquelas formas psicológicas externas de atividade como discurso, leitura, escrita, cálculo ou desenho - que até agora tinham sido considerado alienígena e complementar em relação aos processos psíquicos internos; do ponto de vista que estamos defendendo, é necessário incluí-los no mesmo sistema de funções psíquicas superiores com o mesmo direito que o resto dos processos mentais superiores.

Esse pensamento nos revela que instrumentos e signos são os mediadores fundamentais que possibilitam neoformações psíquicas quando se encontram diante de um bom ensino promotor de aprendizagem organizado e mediado pelo professor, pois é compreensível que “[...] a atividade da linguagem escrita, na qual são empregados ferramentas e signos, produzirá transformações das funções psicológicas da criança” (Francioli, 2012, p.194).

Isso posto, passaremos agora à apresentação histórica da língua portuguesa, sendo objeto desta pesquisa e por considerá-la como signo essencial do desenvolvimento da linguagem e do pensamento dos estudantes. O próximo tópico está organizado com breves considerações a respeito do surgimento dos acentos gráficos, historicidade da língua portuguesa, suas regras e necessidades.

3.2 A historicidade da língua portuguesa e a necessidade de acentuação

O uso dos acentos gráficos na língua portuguesa é necessário por diversos motivos. Contudo, a língua portuguesa não é a única a utilizar a acentuação gráfica em sua escrita.

Em João de Barros, encontramos, segundo a filóloga, o primeiro sistema de acentos de ortografia portuguesa, que era usado para representar o timbre aberto das vogais. Contudo, ao longo da história, a colocação dos acentos gráficos apresentou critérios que oscilaram em função da ideologia predominante, ora sendo motivada por questões etimológicas, ora por questões fonéticas. (Pacheco; Oliveira, 2021, p. 920)

De acordo com Marra (2012), o surgimento dos acentos gráficos deu-se por conta do processo de povoação e invasão na Península Ibérica:

[...] a perda da oposição de quantidade nas vogais (as breves se tornaram abertas e as longas se tornaram fechadas), a palatalização de consoantes, a queda do n antes de s, e o vozeamento de consoantes surdas intervocálicas (caput > cabo). Mesmo com várias invasões, a língua latina prevaleceu na península ibérica. A forma escrita se manteve intacta, ao passo que a forma oral se diversificou, formando outras línguas românicas como, por exemplo, o português, espanhol e francês. (Marra, 2012, p. 17)

No entanto, é preciso destacar que, mesmo com o surgimento de novas línguas nas quais é necessário o uso da acentuação, a língua portuguesa tem suas próprias regras, além de ter também sua própria necessidade para utilizar esse sinal gráfico. Para entender essa questão, é preciso compreender um pouco mais sobre a historicidade dessa língua, compreendendo que, durante o século XIII, surgiram os primeiros textos portugueses e, à época, o português tinha uma grande semelhança com a língua galega.

A separação do português e do galego acontece, de fato, por volta século XVI, quando deixa de ser cultivado como língua literária, assim como destaca Teyssier (2001, p. 34):

Mas a partir do século XVI o galego deixa de ser cultivado como língua literária e só sobrevive no uso oral. Sofre, além disso, uma série de evoluções fonéticas que vão afastá-lo cada vez mais do português: ensurdecimento das fricativas sonoras escritas z, -s- e j (ex.: cozer, coser, já), que se confundem com ç, -ss- e x; pronúncia interdental do antigo ç; transformação, em toda a parte ocidental da Galícia, de g oclusivo em uma fricativa velar surda idêntica ao jota do espanhol contemporâneo (trata-se do fenômeno chamado geadá), etc.

Discorrer sobre a história da língua portuguesa não é uma tarefa fácil, assim como aponta Mattos (2006, p. 25) ao destacar que a maioria dos estudos realizados nessa temática não foram realizados com o objetivo de esclarecer sobre a historicidade do período arcaico ao

moderno. Entretanto, é preciso compreender que a gênese da língua portuguesa não apresenta a mesma forma que atualmente. Assim como destaca Castilhos (2023, p. 30), para ser tal como é, alguns processos foram necessários, como os processos históricos, sociais, culturais, entre outros.

Alguns documentos e instituições norteiam a língua portuguesa, como a Academia Brasileira de Letras (ABL), responsável por discutir e estabelecer normas e regras dentro do idioma português, além de realizar publicações, preservar acervos, editar obras, entre outros. Além desta, temos um marco histórico que muda drasticamente nossa língua, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

No ano de 1990, foi aprovado o “Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”, em Lisboa, documento este que traz normatizações e esclarecimentos da língua portuguesa e que trata de assuntos como: alfabeto, nomes próprios estrangeiros e seus derivados, letra h inicial e final, homofonia de certos grafemas consonânticos, sequências consonânticas, vogais átonas, vogais nasais, ditongos, acentuação gráfica das palavras oxítonas, acentuação gráfica das palavras paroxítonas, acentuação das vogais tônicas/tônicas grafadas i e u das palavras oxítonas e paroxítonas, acentuação gráfica das palavras proparoxítonas, emprego do acento grave, supressão dos acentos em palavras derivadas, trema, hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares, entre outros. (Castilhos, 2023, p. 30)

É a partir desse momento que, de maneira mais intensificada, novas mudanças ocorreram em um curto prazo de tempo, tais mudanças que ocorrem até os dias atuais. Isso nos mostra que a linguagem é passível de mudança constantemente devido as mudanças sociais, culturais, mais propriamente mudanças históricas. A partir do Acordo Ortográfico, novas palavras foram surgindo dentro do nosso idioma apontando, assim, mudanças históricas.

No Brasil, existem diversas variações linguísticas que se diferenciam dependendo da região; sendo assim, existem diálogos informais brasileiros que, em determinadas situações, parecem se referir a coisas distintas, quando, na verdade, tratam do mesmo assunto. Com isso, é necessário que exista a norma padrão para a escrita de textos formais, apesar de ser pouco utilizada na linguagem oral.

Nesse sentido, entende-se que, no âmbito escolar, especialmente, no ensino das normas linguísticas, deve-se possibilitar aos alunos a apropriação da linguagem formal e o conhecimento da norma padrão. Para que isso aconteça, de acordo com os princípios teóricos da Teoria Histórico-Cultural, é necessário que os alunos sejam colocados em uma atividade coletiva na busca de soluções e de conceitos (no caso deste trabalho, o conceito de acentuação gráfica) que permeia esse processo.

A norma padrão é utilizada, em sua maioria, pela classe social que possui maior nível de escolaridade, e, na sociedade, essa classe é a burguesia, ou seja, a estirpe dominante e detentora de meios de produção. Nesse quesito linguístico, ela é detentora do “título” de classe culta: “A variedade da língua utilizada pelas pessoas deste nível social, linguisticamente, não é superior aos outros dialetos, porém é o que tem maior prestígio, pois corresponde à importância que se dá à classe social do falante.” (Costa, 2010, n. p.). Com isso, entende-se que, no âmbito escolar, especialmente, no ensino das normas linguísticas, deve-se possibilitar aos alunos a apropriação da linguagem formal e o conhecimento da norma padrão.

Consideram-se os signos que compõem a acentuação importantes para a escrita-padrão na língua portuguesa. Sendo assim, a falta de acentuação na escrita pode gerar problemas na sociedade, inclusive, em algumas situações.

A acentuação é considerada um dos conteúdos mais importantes para a escrita-padrão dos vocábulos e seu ensino é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) para todas as séries do ensino fundamental e médio. (Cezar; Calsa; Romualdo, 2008, p. 97)

Sendo considerado um dos conteúdos mais importantes para a escrita-padrão, entende-se a necessidade de se compreender seu conceito lógico-histórico ao trabalhá-lo em sala de aula. Compreender a historicidade de determinado conceito, nesta pesquisa, mais propriamente sobre a língua portuguesa, remete-nos à realização do movimento lógico-histórico, enquanto perspectiva didática para o ensino da língua portuguesa, movimento essencial para o desenvolvimento do conceito científico, que é inerente ao trabalho docente almejando o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos em seus alunos.

Todo procedimento didático encaminhando pelo professor que se propõe a conduzir o aluno a assimilar o conceito científico e culminar com o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas realiza-se nas atividades de estudo planejada e orientada pelo professor.

Nesse movimento, o pensamento dos alunos tende a buscar formas que possibilitem a transformação do objeto estudado. Dessa forma, entender o lógico-histórico da vida significa:

O percurso de apropriação da cultura humana pelos sujeitos segue a lógica histórica de produção dos conceitos, uma vez que a atividade humana foi constituída por sujeitos particulares, porém, consolidou-se na perspectiva da totalidade, ou seja, o ensino como caráter problematizador no movimento lógico histórico do conceito, que potencializa o desenvolvimento dos processos psíquicos, é um princípio que possibilita reconstituir com a criança a síntese dos processos de produção dos conceitos. (Ferro, 2023, p. 66)

Com isso, buscamos compreender o surgimento histórico da acentuação gráfica na língua portuguesa e porque seu uso se faz necessário até os dias atuais. Pacheco e Oliveira (2021, p. 920) destacam:

Os acentos gráficos foram usados para a distinção das palavras homógrafas, como em Duarte Nunes de Leão. Assim, sua função era distintiva e visava desfazer casos de ambiguidades que nem mesmo o contexto era capaz de esclarecer. Ou ainda, era usado para marcar supressão de consoantes mudas, além do uso prosódico para indicar uma sílaba que deveria ser falada com mais força [...]

Assim, compreendemos que a acentuação gráfica na língua portuguesa, durante o seu surgimento, não tinha um único objetivo e nem uma única função, mas, de fato, distinguir as palavras homógrafas parecia ser sua principal função.

Segundo Gadelha e Toassi (2021), as palavras homógrafas são de origem grega e tendem por significado “igual escrito”, ou seja, são palavras que têm a mesma grafia, a mesma escrita, porém não possuem o mesmo significado. Exemplo: bebê/bebe.

Nessa direção, no próximo tópico discutimos o estado da arte relacionado à acentuação gráfica com enfoque na Teoria Histórico-Cultural, com o intuito de revisar as principais contribuições teóricas que fundamentam este estudo. Serão abordadas as pesquisas mais relevantes dentro do que utilizamos como palavras-chave, os métodos utilizados, permitindo identificar as lacunas e oportunidades que justificam a realização desta investigação. Além disso, será feita uma análise crítica das abordagens adotadas na literatura, destacando suas implicações para o desenvolvimento do presente trabalho e, em alguns momentos, analisando diferentes perspectivas de ensino.

3.3 Revisão Bibliográfica

A acentuação gráfica, enquanto componente essencial da ortografia, desempenha um papel fundamental na construção da linguagem escrita e oral, e na organização do sistema linguístico. Para entender plenamente seu desenvolvimento e apropriação, é necessário considerar não apenas as regras que a regem, mas também os fatores históricos e culturais de sua constituição, bem como as considerações já apresentadas no tópico anterior.

Segundo Vygotsky (2005) a linguagem e seus significados estáveis apontará o caminho da generalização infantil. Porém, o pensamento da criança percorre de acordo com seu

desenvolvimento intelectual, ou seja, o adulto não pode transmitir seu jeito de pensar para a criança.

A aquisição pela criança da linguagem dos adultos explica de fato a consonância entre os complexos da primeira e os conceitos da segunda – por outras palavras, a emergência de conceitos complexos ou pseudo-conceitos. As nossas experiências, em que o pensamento das crianças não é entramelado pelo significado das palavras demonstra que, se não existissem os pseudo-conceitos, os complexos da criança seguiriam uma evolução diferente dos conceitos dos adultos e a comunicação verbal entre as crianças e os adultos seria impossível (Vygotsky, 2005, n. p.).

Assim, o processo de aquisição de novos conceitos demonstra a importância da mediação cultural no desenvolvimento da linguagem infantil, como defendido pela Teoria Histórico-Cultural. Esses conceitos possibilitam uma comunicação mais significativa, o que posteriormente favorecerá a construção de conceitos cada vez mais complexos que, mais tarde, tornar-se-ão conceitos científicos. Com isso, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na infância revela-se profundamente ligado à interação social e ao cultural historicamente construído pela humanidade.

Nesse contexto, o estudo da acentuação gráfica requer uma análise que leve em consideração os processos de mediação cultural e social, bem como as influências históricas que determinaram as regras que regem a linguística atualmente. Para isso, foi realizado um estudo do estado da arte buscando localizar trabalhos acadêmicos sobre acentuação gráfica nos anos iniciais do ensino fundamental com enfoque na Teoria Histórico-Cultural.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (Romanowski; Ens, 2006, p. 39)

Assim como Evangelista (2024), realizamos nossas pesquisas em três bancos de dados no período entre 2009 e 2024: Capes - Teses e Dissertações; Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Google Acadêmico*. Para realizarmos a investigação nesses bancos de dados, utilizamos algumas palavras-chave, tais como: Acentuação gráfica nos anos iniciais;

Acentuação gráfica no ensino fundamental; Acentuação gráfica e psicologia histórico-cultural; Alfabetização e psicologia histórico-cultural; Alfabetização e acentuação gráfica.

Durante a pesquisa, foram localizados aproximadamente 20 trabalhos acadêmicos correspondentes a essas palavras-chaves, mas cabe ressaltar que muitos trabalhos não tinham seus estudos direcionados para os anos iniciais do ensino fundamental, alguns estavam voltados para a educação infantil e outros para o ensino médio.

No decorrer da pesquisa, tivemos dificuldade em localizar trabalhos que discutissem a acentuação gráfica sob a luz da Teoria Histórico-Cultural. Sendo assim, nesta etapa dos estudos, já podemos concluir que a escrita de trabalho nessa temática é escassa, quase rara, se assim podemos afirmar.

Diante do exposto escolhemos 8 trabalhos para analisarmos. 7 deles têm como fundamentação teórica os princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e, separamos apenas uma pesquisa, com base teórica nas teorias que defendem a ideia de que o sujeito é responsável pela construção do seu próprio conhecimento, sendo papel do professor organizar os espaços físicos e os recursos didáticos de modo a facilitar os processos de aprendizagem dos alunos.

Não corroboramos esse ideário neste estudo, mas decidimos incluí-lo por acreditarmos ser importante apresentar os esforços científicos na produção de meios para melhorar o ensino da acentuação gráfica, mesmo que na direção da formação do sujeito adaptável e flexível diante das condições sociais da qual faz parte.

Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos localizados

ANO	AUTOR	TÍTULO	BANCO
2012	Luanda Alvariza Gomes Ney	Acentuação gráfica na escrita de crianças de séries iniciais	<i>Google</i> acadêmico
2023	Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de Castilhos	Contribuições da aprendizagem desenvolvimental para a organização da acentuação gráfica nos anos iniciais do ensino fundamental	Catálogo de teses e dissertações (CAPES)
2012	Amarildo Viana Marra	Acentuação gráfica no português brasileiro: desafios para a escrita infantil	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações

2009	Kelly Priscilla Lóddo Cezar	Acentolândia: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
2017	Érica Fernanda Zavadovski Kalinovski	Acentuação gráfica na escrita inicial: a circulação da criança por práticas de letramento e de oralidade	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
2018	Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro	Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
2016	Izac Trindade Coelho	Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
2018	Marivane Pereira Klippel	Formação continuada de docentes dos anos iniciais: o processo de alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural em causa	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

As dissertações selecionadas para esta pesquisa foram analisadas com um olhar crítico, levando em consideração as metodologias, conceitos e concepções sobre a acentuação gráfica. O objetivo é identificar como esses elementos se articulam dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Ao investigar as abordagens utilizadas pelos autores, buscaremos compreender como a acentuação gráfica é discutida e desenvolvida no contexto educacional, destacando a relevância das práticas pedagógicas e das interações sociais no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira dissertação analisada foi a *Acentuação Gráfica na Escrita de Crianças de Séries Iniciais*, de Luanda Alvariza Gomes Ney (2012). O estudo descrito apresenta uma contribuição significativa para a compreensão de como as crianças inseridas nas séries iniciais do ensino fundamental se apropriam das regras de acentuação gráfica, com base nas contribuições de Bisol (1992, 1994). O estudo foi realizado em uma escola pública e em uma escola privada de Pelotas, RS. A partir da análise de textos espontâneos, a pesquisa indica a relação entre a prosódia da língua e o uso do acento gráfico, sinalizando que as hipóteses

formuladas pelas crianças ao grafar palavras refletem seu conhecimento fonético. O uso adequado do acento gráfico em palavras oxítonas e monossílabos tônicos demonstra uma compreensão parcial das regras, enquanto os erros, em especial as omissões, sugerem que as crianças ainda estão em processo de construção de conhecimento ortográfico.

A escolha metodológica de analisar textos produzidos em contextos escolares distintos – escola pública e privada – destaca a influência da escolarização na aquisição das regras de acentuação, apontando para disparidades entre os contextos educacionais. Os resultados, que mostram uma predominância de erros de omissão, apontam um possível desafio no ensino da acentuação gráfica, especialmente em contextos nos quais o acesso a práticas pedagógicas específicas possa ser limitado. Além disso, a pesquisa destaca que os acentos indevidos são coerentes com as hipóteses fonológicas das crianças, destacando um processo ativo de tentativa e erro, orientado pelo conhecimento prévio e pela experiência linguística individual de cada um.

Esse aspecto reforça a importância de estratégias didáticas que valorizem o uso consciente e contextualizado da acentuação, promovendo a reflexão sobre a prosódia da língua e suas normas escritas. “Os dados atestam ainda que o avanço na escolarização constitui um fator importante para a apropriação das regras de utilização do acento gráfico pelas crianças, sobretudo, na escola particular.” (Ney, 2012, n. p.)

Na sequência, a dissertação intitulada *Contribuições da aprendizagem desenvolvimental para a organização da acentuação gráfica nos anos iniciais do ensino fundamental*, de Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos (2023), tem como objetivo “[...] analisar o ensino do acento gráfico, no quarto ano do Ensino Fundamental, a fim de apontar possibilidades na organização da atividade de ensino no âmbito da formação do pensamento teórico dos estudantes” (Castilhos, 2023, n. p.).

O estudo levanta uma questão central: como organizar o processo didático da acentuação gráfica para superar a formação do pensamento empírico? Para responder a essa problemática, a metodologia adotada combina uma abordagem crítico-dialética, com pesquisa qualitativa de caráter teórico, documental e bibliográfico, além de pesquisa de campo. Os objetivos específicos permitem uma análise ampla: desde a contextualização histórica da língua portuguesa no currículo escolar, passando pela fundamentação teórica sobre Aprendizagem Desenvolvimental, até a análise prática de como a acentuação gráfica é ensinada no quarto ano dos Anos Iniciais.

Os resultados indicam que o ensino atual da acentuação gráfica se dá de forma superficial, não promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que se ignora a função simbólica do acento nas palavras e seu papel no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa apoia-se em uma base teórica sólida, incluindo referências como Vigotski, Davidov e Leontiev, para argumentar que a Aprendizagem Desenvolvimental, por meio da Atividade de Estudo, pode transformar o ensino da acentuação em um processo que favoreça o desenvolvimento de novas formações psíquicas nos estudantes.

A próxima dissertação analisada foi *Acentuação gráfica no português brasileiro: desafios para a escrita infantil*, de Amarildo Viana Marra (2012). Esse estudo fornece uma análise da acentuação gráfica no português brasileiro em redações de crianças e pré-adolescentes de 6 a 12 anos em Belo Horizonte/MG, utilizando princípios da Linguística, seguindo os pressupostos dos seguintes autores (Berber Sardinha, 2003; Bernardini; Stewart; Zanettin, 2003).

A dissertação analisa como as preferências naturais de tonicidade no português influenciam a aplicação ou omissão de acentos gráficos, destacando que a maioria das palavras do idioma não é graficamente acentuada. No entanto, quando uma palavra foge desse padrão preferencial, a acentuação ocorre para marcar a tonicidade ou para diferenciar palavras homônimas. A pesquisa conclui que poucas regras são responsáveis pela maioria das correções de acentuação gráfica, o que reforça a eficiência do ensino focalizado em regras essenciais.

A quarta dissertação analisada foi *Acentolândia: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental*, de Kelly Priscilla Lóddo Cezar (2009). A análise dos dados obtidos durante as três aplicações do jogo Acentolândia demonstrou que a utilização de metodologias ativas, como o jogo de regras, pode ser eficaz na melhoria do desempenho dos alunos em conteúdos complexos, como a acentuação gráfica.

Metodologia Ativa é um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo ele o centro do processo de construção do conhecimento ancorado na ideia de autonomia e no pensamento crítico-reflexivo. Nesse contexto o estudante é ativo no que se refere a sua aprendizagem e o termo “metodologia ativa” pode ser substituído por aprendizagem ativa, como se utiliza em outros países, a exemplo de active learning, nos EUA. (Cunha *et al*, 2024, p. 11)

Cabe ressaltar que as metodologias ativas não são da mesma perspectiva teórica da Teoria Histórico-Cultural, como já apontamos no início deste tópico, porém, reiteramos que

decidimos analisar esse trabalho com o intuito de mostrar uma diferente abordagem no que tange à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente com o conteúdo de acentuação gráfica. Isso significa que, independente da perspectiva teórica que embasam as práticas pedagógicas, há uma preocupação entre os pesquisadores com a aquisição da língua materna pelas crianças desde tenra idade.

A diferença consiste na direção que seguem os processos de formação humana das crianças. Quando as ações do professor se pautam em perspectivas filosóficas, psicológicas e pedagógicas neoliberais, como as metodologias ativas, tem como foco os quatro pilares da educação (Delors, 1998) - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser - formando os sujeitos para se adaptar aos ditames do capital, ser competitivo, competente e flexível.

Ao contrário desse ideário, quando buscamos nas perspectivas críticas da educação (Vigotski, 2000; Davidov, 2019; Sforzi, 2019) princípios teóricos para a organização da prática pedagógica, estamos mirando a formação humano genérica dos alunos, ou seja, em suas múltiplas determinações para ser um sujeito atuante e transformador da realidade circundante; desenvolvedor do trabalho criativo que tem como objetivo a coletividade e não apenas os interesses particulares.

Segundo a autora (Cezar, 2009), ao longo das intervenções pedagógicas, percebeu-se que os alunos, ao interagir de maneira lúdica e dinâmica, passaram a compreender melhor as regras de acentuação, não apenas no nível mecânico, mas também no nível conceitual, sendo capazes de justificar suas escolhas ortográficas de maneira mais fundamentada e eficaz. Concordamos que os elementos lúdicos devem orientar o ensino, especialmente na educação básica, as regras de acentuação e seu uso serem incorporados pelos alunos. Porém, ressaltamos que essas aquisições, por si mesmas, não garantem que as crianças se relacionem com os diferentes fenômenos, ou seja, é insuficiente pensar a formação integral dos alunos se os conceitos por eles não forem generalizados, neste estudo, para além de acentuar palavras, mas pensar essa apropriação em movimento com outros conceitos.

O diagnóstico inicial revelou dificuldades significativas entre os alunos no reconhecimento e aplicação das regras de acentuação. Porém, após as intervenções, foi possível verificar um progresso considerável, tanto na realização das atividades de escrita quanto na capacidade de explicação das regras ortográficas envolvidas. Esse avanço foi observado por meio da comparação dos resultados obtidos nos pré e pós-testes, com uma melhoria notável no desempenho quantitativo, refletindo uma maior precisão na acentuação de vocábulos isolados.

Além disso, foram realizadas entrevistas clínicas antes e após as intervenções, mostrando um bom desempenho dos alunos no que tange à aplicação das regras do jogo, como também na compreensão do conteúdo.

Enfatizamos que “aplicar as regras do jogo” é uma ação que direciona o ato de jogar e os desdobramentos do jogo, mas não revela o movimento das funções psíquicas dos alunos. Para além da aplicação de regras, é preciso criar nos alunos a necessidade de uso das regras e para qual fim. Analisar essa pesquisa reafirmou para nós que as perspectivas teóricas fundamentadas nas teorias do “aprender a aprender” (Duarte, 2006) dificultam e/ou impedem os processos de formação omnilateral dos alunos.

A dissertação *Acentuação gráfica na escrita inicial: a circulação da criança por práticas de letramento e de oralidade*, de Érica Fernanda Zavadovski Kalinovski (2017), está fundamentada em uma concepção heterogênea, associando-se a investigações que exploram a escrita infantil e as relações que as crianças estabelecem com a acentuação gráfica durante o processo de aquisição da escrita.

Dessa forma, o objetivo principal da referida pesquisa foi analisar registros de acentuação, convencionais e não convencionais, a fim de compreender como crianças ingressas nas séries dos anos iniciais do ensino fundamental transitam entre práticas de oralidade e letramento. O estudo utilizou 861 enunciados contendo 3.243 palavras, categorizadas em dois grupos de análise, com ênfase em variáveis como tipo e posição do acento gráfico, além do número de sílabas.

A análise quantitativa destacou tendências importantes, como o maior número de registros convencionais de acento agudo em verbos e não verbos oxítonos, e maior incidência de registros não convencionais com acento circunflexo e grave em verbos e não verbos, respectivamente. No grupo de palavras que não preveem acentuação gráfica, as crianças tenderam a aplicar acentos seguindo padrões fonológicos recorrentes em sua língua, indicando uma ligação com suas vivências sócio-históricas e experiências de linguagem.

De forma qualitativa, os resultados demonstraram que os registros das crianças refletem não apenas um domínio incipiente, mas um diálogo constante entre os usos do acento gráfico e os aspectos fonológicos que elas internalizam. Quando as palavras são acentuadas de forma não convencional, indicam conflitos entre o que as crianças conhecem informalmente e o que ainda não foi sistematizado para elas em termos de regras.

Assim, os dados evidenciam que os diferentes usos do acento gráfico apontam mais do que erros ou acertos: são expressões do processo de apropriação da escrita em suas dimensões

social e histórica, mostrando que a aprendizagem infantil envolve uma complexa interação entre fala, leitura e contexto.

Dando continuidade às análises das dissertações, *Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização*, de Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro (2018), é uma pesquisa que descreve e analisa o processo de desenvolvimento da escrita na criança ao longo da alfabetização.

Nesse estudo, a autora buscou identificar os momentos de transformação da escrita, caracterizando estágios específicos e os expedientes que impulsionam a transição entre esses estágios, sob a luz da perspectiva vigotskiana. As produções das crianças foram documentadas em vídeo e transcritas, sendo analisadas sob diversas dimensões linguísticas (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e discursivas), evidenciando o percurso da escrita em direção à apropriação cultural e social da língua materna.

Metodologicamente, a pesquisa seguiu um delineamento experimental, utilizando os núcleos de generalização do pensamento por complexos como base para identificar os estágios formativos. Os achados revelam que, no processo de alfabetização, as crianças empregam múltiplos sistemas de escrita além do alfabético e valem-se de expedientes como forma, cor e desenho, que adquirem novos significados ao longo do desenvolvimento. Os fenômenos linguísticos, como a estrutura silábica das palavras, também desempenham um papel fundamental, influenciando o avanço e as reconfigurações da escrita.

Nessa direção, o referente estudo culminou na definição de estágios da escrita cultural e dos expedientes que marcam sua transformação, além da elaboração de um instrumento avaliativo destinado a registrar e auxiliar o processo de formação da escrita na criança, promovendo uma abordagem que transcende classificações estáticas ao considerar a historicidade dialética da escrita. Essa perspectiva reforça o papel do educador em atuar junto à zona de desenvolvimento iminente, acompanhando o movimento contínuo da apropriação da escrita pelas crianças.

Izac Trindade Coelho (2016) escreveu a dissertação intitulada *Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita*. Essa pesquisa busca discutir a alfabetização a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo surge da percepção da falta de produção acadêmica que explore a alfabetização sob esta perspectiva teórica, buscando evidenciar alternativas pedagógicas que integrem concepções críticas, em contraste com abordagens contemporâneas, como as metodologias ativas que são fundamentadas nas teorias do aprender a aprender (Duarte, 2006).

Ao longo da pesquisa, o diálogo com essas correntes possibilitou estabelecer os fundamentos teóricos e práticos de cada vertente em relação à alfabetização, destacando suas divergências e convergências com a Pedagogia Histórico-Crítica. A análise do objeto de estudo – a linguagem escrita – baseou-se nas formulações psicológicas de Vigotski e nas proposições pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando como os princípios pedagógicos desta última materializam a concepção de desenvolvimento cultural defendida pelo primeiro. O trabalho sustenta a hipótese de que a palavra é um instrumento central no ensino-aprendizagem e que, para uma alfabetização efetiva, é necessário superar a separação entre suas faces fonética e semântica. Apenas uma abordagem que integre essas dimensões pode propiciar uma alfabetização que contemple a complexidade simbólica e conceitual da linguagem escrita.

Como conclusão, a pesquisa apresenta diretrizes para uma alfabetização orientada pelos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, com um foco na humanização dos indivíduos, reafirmando o compromisso de uma educação que valorize a formação integral e crítica do ser humano.

Por fim, a dissertação intitulada *Formação continuada de docentes dos anos iniciais: o processo de alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural em causa*, de Marivane Pereira Klippel (2018), está centrada na formação de professores alfabetizadores, a partir da discussão do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética nos/para os usos sociais da escrita em anos iniciais do ensino fundamental.

Seguindo nessa esteira, a pesquisa objetiva contribuir para práticas docentes mais convergentes com a perspectiva histórico-cultural, defendida nos documentos parametrizadores de ensino (DCNs, 2013; PC/RS, 2014), por meio de um curso de formação continuada, organizado com vistas à ressignificação dessas práticas. Esse estudo está inscrito teoricamente na base histórico-cultural, tendo sido levado a termo por meio de uma pesquisa-ação, fundamentada em autores como Vigotski (2007 [1984]), Saviani (2012 [1983]), Serrão (2006) e Smolka (2012). Além disso, os estudos de Klippel (2018) buscaram analisar como um curso de formação continuada pode contribuir para melhorar as práticas de ensino de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como resultado das análises empreendidas nesse estudo, identificamos, como especificidades de uma formação continuada *in loco*, a aproximação do pesquisador para com os docentes que atuam numa instituição específica, visto que esse processo parece oferecer subsídios para discussões acerca das dificuldades e/ou complexidades vividas pelos docentes com os alunos de uma determinada comunidade.

Ainda como resultado da análise proposta por esse estudo, reiteramos indícios de reverberações no que compete ao estabelecimento de relações entre teoria e prática por parte dos professores voluntários participantes do curso de formação continuada em tela. O presente estudo apontou, diante das discussões evidenciadas no curso em questão, que o professor alfabetizador não pode comprometer-se com uma formação humana integral se ele não tem, em si, formação na mesma dimensão.

Diante das análises expostas, percebe-se a escassez de trabalhos acadêmicos no que tange à acentuação gráfica com enfoque na Teoria Histórico-Cultural. Porém, é preciso destacar que, por meio das dissertações analisadas, foi possível identificar os mais diversos enfoques, ou seja, foi possível perceber a diversidade de objetivos, metodologias, entre outros. No entanto, é necessário fazer uma reflexão crítica, apontando a necessidade de aprofundar os estudos nessa temática. Assim, posteriormente será possível visualizar um acervo maior de trabalhos sobre acentuação seguindo dos pressupostos do referencial da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, faremos uma breve contextualização sobre a organização do ensino na Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de contribuir com a organização do ensino dos acentos gráficos.

4. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: COMO TRABALHAR A ACENTUAÇÃO GRÁFICA SOB A LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A análise de diferentes dissertações sobre acentuação gráfica revelou a riqueza e diversidade de abordagens teóricas e metodologias. Cada uma das pesquisas examinadas apresentou contribuições significativas para compreender os desafios e possibilidades do ensino da língua escrita, abordando questões que vão desde os aspectos fonológicos e gramaticais da escrita, como no caso da análise da acentuação gráfica, até reflexões sobre a formação docente e a ressignificação de práticas pedagógicas.

Com base nessa análise, percebe-se a necessidade de direcionar a investigação para os fundamentos metodológicos que possam nortear uma organização didática com os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Essa perspectiva tem como foco central o desenvolvimento integral do sujeito por meio da mediação cultural e da promoção do pensamento teórico, destacando a importância do papel do professor como mediador nesse processo.

A partir desse contexto, esta seção busca abordar a organização do ensino fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, considerando como essa abordagem pode contribuir para a superação do ensino empírico e fragmentado que ainda predomina em muitas práticas escolares. Assim, o objetivo é estabelecer um diálogo entre os aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural e as demandas concretas da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de propor caminhos possíveis para a formação de professores alfabetizadores e para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo Amorim e Júnior (2013), muitas pessoas têm dificuldade em se expressar utilizando a linguagem escrita, e uma das dificuldades refere-se à acentuação gráfica. Buscando investigar como o ensino do conceito de acentos gráficos está sendo realizado, este conteúdo foi escolhido, não único e exclusivo para esta pesquisa, mas para outra pesquisa já realizada por esta pesquisadora juntamente com sua orientadora, como já citado anteriormente, mas além de fundamentar teoricamente este presente estudo, também é necessário respaldá-lo em documentos que regem a educação brasileira atualmente.

Ressaltamos que este trabalho de dissertação não busca discutir a contextualização e as controvérsias de determinados documentos, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná. Faremos menção a esses documentos buscando expor a existência do conteúdo de acentuação gráfica no componente curricular de Língua Portuguesa.

Na BNCC, a Língua Portuguesa faz parte da área de linguagens juntamente com outros componentes curriculares, como Artes e Educação Física, isso no que tange os anos iniciais do ensino fundamental.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2018, p. 63)

O componente de Língua Portuguesa faz menção às mais diversas formas de diversidade cultural, dentre elas, a diversidade digital e as diversas línguas faladas em nosso país. Com isso, considera-se necessária uma ramificação de conteúdos em torno da oralidade e escrita. Assim, esse componente tem seus eixos de integração divididos em: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018).

Destacamos aqui o eixo de Análise Linguística/Semiótica no qual o foco é o ensino de coerência oral e escrita de textos. Dentro desse eixo, são citados os elementos notáveis da escrita, tais como pontuação e a acentuação gráfica.

Figura 4 - Elementos notacionais da escrita

<p>Elementos notacionais da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.
------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Brasil (2018)

O Referencial Curricular do Paraná é o documento que reorganiza o ensino (currículo) no estado do Paraná seguindo os pressupostos da BNCC. Considerando o componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, necessariamente o eixo de Análise Linguística/Semióticas disponibilizado nesse documento, encontramos a seguinte menção ao ensino de acentuação gráfica no 2º ano do ensino fundamental.

Figura 5 - Contéudos do componente de Língua Portuguesa

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto (Categorização gráfica)/Acentuação.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva. Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva, mantendo a acentuação das palavras, para que apresente domínio da categorização gráfica.
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos. Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos, a fim de superar a hiposegmentação ou a hipersegmentação de palavras, percebendo a nomenclatura para o número de sílabas.
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Pontuação	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Identificar e usar, com a mediação do professor, adequadamente, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, além de outros sinais de pontuação, a fim de compreender, gradativamente, o efeito de sentido que eles conferem as frases e ao texto, bem como faça tentativas de uso em suas produções.
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação.	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-. Identificar, com a mediação do professor, sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-, para que gradativamente amplie o campo lexical.
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Morfologia (grau do substantivo).	(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho. Usar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho, a partir dos gêneros abordados em sala de aula, a fim de perceber os efeitos de sentidos provocados pelos seus usos nos enunciados.

Fonte: Paraná (2021)

Buscando compreender a necessidade da acentuação gráfica na Língua Portuguesa, foram considerados os fatos aqui apresentados, como a dificuldade das pessoas em se expressar utilizando os acentos gráficos.

4.1 Compreendendo o papel da escola

A educação, assim como outros setores da sociedade, sofre impactos por conta de diversas questões socioculturais da sociedade contemporânea. Tal fator desdobra-se na educação nos seus mais diversos campos (ensino, gestão, organização etc.), expressos na citação a seguir:

Intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais trazem junto a complexidade das práticas socioculturais em meio às contradições entre globalização e individuação, atuando fortemente nos processos educativos e comunicacionais. A globalização carrega consigo forte tendência homogeneizadora no que se refere a produtos, trocas, formas de consumo, padrões culturais e à disseminação das tecnologias digitais. Dentro de interesses mercadológicos em nome do desenvolvimento econômico, os organismos multilaterais influenciam reformas educativas e, no caso dos países emergentes, políticas de proteção social à pobreza e de reconhecimento da diversidade social, de modo a tornar os pobres mais produtivos. Os processos de individuação realçam a diversidade e põem peso no papel das práticas socioculturais nas aprendizagens, ao se constituírem, também, como elementos do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, junto com a homogeneidade global, acentua-se a diversidade sociocultural em que emergem múltiplas culturas e múltiplos sujeitos, trazendo desafios aos agentes dos processos educativos, especialmente, no de ensino-aprendizagem. (Libâneo, s.d, p. 1)

Considerando tais questões sociais da contemporaneidade, Libâneo (s.d) analisa as práticas dos especialistas em Pedagogia, afirmando que eles ainda não estão conseguindo associar práticas pedagógicas com práticas socioculturais. O autor afirma que, quando as práticas socioculturais são levadas em consideração, aparecem como atividades extracurriculares, criando, assim, uma divisão errônea entre o conteúdo e as práticas sociais e culturais.

Nesse caminho, para abordar o papel da escola, é preciso levar em consideração essas questões socioculturais, e analisar como os órgãos regentes da sociedade “buscam solucionar” tais problemas. Com isso, Libâneo (s.d, p. 3) aponta três orientações encontradas em produções acadêmicas: a) a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para um currículo de resultados imediatistas, associado a uma escola de integração social; b) a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural; c) a orientação sócio-histórico-cultural que busca articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais.

Essas orientações trazem consigo alguns pontos a serem analisados, a primeira é de caráter dominante no ensino, visto que está inserida em documentos e acontece por meio de subordinação das políticas públicas regentes nacionalmente e internacionalmente. Tal subordinação gera dois currículos.

O primeiro é o currículo instrumental, ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho

e emprego, na verdade um “kit” de habilidades de sobrevivência para redução da pobreza e adequar os indivíduos às exigências do desenvolvimento econômico. O segundo é modelo de currículo de convívio e acolhimento social focado na experiência corrente dos alunos, na inclusão social, nos ritmos individuais de aprendizagem, frequentemente reduzido ao provimento na escola de vivências de integração e socialização social visando formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. (Libâneo, s.d, p. 4)

As outras orientações podem ser definidas como defensoras da educação pública, uma vez que estão comprometidas com a educação pública e gratuita para todos.

A orientação sociológica/intercultural defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (acolhimento da diversidade social e cultural, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas). (Libâneo, s.d, p. 5)

Mesmo não estando inseridas oficialmente em políticas públicas, as outras duas orientações também se fazem presentes e foram incorporadas em algumas políticas e diretrizes, a exemplo do Ministério da Educação (MEC), mas, certamente, essa varia de governo para governo.

Tais fatos aqui brevemente apresentados fazem-se necessários para se compreender a estruturação dos currículos que regem os conteúdos estudados nas escolas, e os enfoques nos quais estão inseridos. Cada orientação apresentada neste tópico acaba por se tornar responsável por definir os referenciais de qualidade do ensino, isto é, são responsáveis por nortear todo o ensino, ou seja, são responsáveis por nortear toda a didática. Pensando nisso, consideramos importante buscar como o ensino pode ser organizado a partir da Teoria Histórico-Cultural.

4.2 Organização do ensino

A educação brasileira não apresenta um desempenho satisfatório, assim como defende Sforzi (2019), e um dos motivos para tal é o esvaziamento dos conhecimentos científicos. Pensando na Teoria Histórico-Cultural, devemos reforçar o ensino de conceitos já abordados anteriormente, buscando desenvolver o pensamento do aluno, para que tenha capacidade de analisar, generalizar, raciocinar, ou seja, tenha todas as suas faculdades mentais desenvolvidas.

Esse potencial formativo, portanto, é o que deve ser visado no trabalho com os conceitos e não apenas que eles estejam presentes em situações de ensino.

Assim, é necessário questionar se a forma como os conceitos são trabalhados na escola proporcionam o desenvolvimento do pensamento dos estudantes e se conduzem à capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade. (Sforni, 2019, p. 20)

É importante destacar que o baixo desempenho da educação brasileira não deve ser analisado apenas pelas avaliações realizadas nas instituições de ensino, mas também no desenvolvimento integral do ser humano, isso porque devemos pensar se estamos desenvolvendo todas as faculdades mentais dos alunos, garantindo, assim, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos, uma vez que a aprendizagem se faz presente na vida do ser humano desde o nascimento, mas os conhecimentos científicos fazem parte da educação escolar, o que garantirá uma formação ampla, e também o progresso de novas formações, como a tomada consciência.

A aprendizagem de conhecimentos científicos também garante o desenvolvimento do pensamento teórico, assim como defende Sforni (2019, p. 22):

[...] o desenvolvimento do pensamento teórico apoia-se na lógica dialética e está vinculado a um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, leva à aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, de modo que a realidade objetiva ganhe inteligibilidade. Isso pressupõe o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. (Sforni, 2019, p. 23)

Considerando tais afirmações, Sforni (2017) elaborou uma organização didática objetivando novas ações para organização do ensino favorecendo o desenvolvimento da criança.

Figura 6 - Princípios didáticos e ações de ensino

Princípios Didáticos	Ações docentes decorrentes
1. Princípio do ensino que desenvolve	<p>a. Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado</p> <p>b. Uso de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores</p> <p>c. Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos)</p>
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	<p>a. Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito</p> <p>b. Previsão de momentos em que os estudantes dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias</p> <p>c. Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes</p>
3. Princípio do caráter consciente da atividade	<p>a. Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito</p> <p>b. Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes</p> <p>c. Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral</p>
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal	<p>a. Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita)</p> <p>b. Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento</p>

Princípios Didáticos	Ações docentes decorrentes
5. Princípio da ação mediada pelo conceito:	<p>a. Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito</p> <p>b. Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito</p> <p>c. Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os estudantes operam mentalmente com o conceito</p>

A autora, além de criar essas ações de ensino, buscou sistematizá-las ainda mais para auxiliar os professores, não só mostrando as ações de ensino, mas buscando organizá-las sequencialmente considerando as etapas de um planejamento.

Figura 7 - Ações para o planejamento de ensino

<p>1. Ponto de partida Pensar no sujeito- no objeto e nos processos afetivos/cognitivos</p>	<p>1a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito – Análise do conceito a ser ensinado 1b) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado – Análise do sujeito da aprendizagem 1c) Escolha de tarefas de estudo dos conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores – Análise dos processos cognitivos</p>
<p>2. Planejando as ações Das ações externas às internas: o plano material ou materializado (ilustrativo), a linguagem verbal (oral e escrita) e o plano mental.</p>	<p>2a) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...) 2b) Previsão de momentos em que os estudantes dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem – reflexão e análise) 2c) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento (linguagem científica) 2d) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes (união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica)</p>
<p>3. Avaliação</p>	<p>3a) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os estudantes operam mentalmente com o conceito (ação no plano mental – uso do conceito como mediador – generalização)</p>

Fonte: Sforzi (2019, p. 31)

Conforme Sforzi (2017) cada uma dessas etapas de organização do ensino é fundamental para desenvolver os conhecimentos científicos nas crianças. Porém, é preciso compreender cada uma delas, almejando a análise dos seus objetivos. Nesse sentido, o ponto de partida deve considerar três elementos: 1) objeto de ensino; 2) sujeito de aprendizagem; 3) processos cognitivos. De maneira mais clara o ponto de partida deve levar em consideração o conteúdo, o sujeito e a forma.

A análise do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem, nos oferecem pistas para pensar a forma de ensino, que apoiada no método materialista

histórico-dialético, contempla o movimento concreto-abstrato-concreto. Para desenvolver o processo de cognição, a articulação entre o concreto e o abstrato deve ocorrer no processo de ensino. (Sforni, 2019, p. 32)

Ainda nessa etapa de organização do ensino, é preciso pensar no objetivo geral e no objetivo específico. Considerando a hegemonia do conceito estudado, o objetivo geral deve estar em consonância com o desenrolar do estudo referido.

A segunda etapa da organização do ensino é o planejamento das ações, que é o momento para decidir os procedimentos metodológicos, porém, é preciso destacar que esses devem estar sempre em harmonia com o conteúdo, sempre com uma intencionalidade.

A terceira é uma etapa de organização do ensino é a avaliação, e deve analisar a compreensão do estudante. De maneira mais direta, o objetivo deve ser o de analisar o uso que o aluno fará do conceito trabalhado.

Baseando-se nas contribuições de organização de ensino de Sforni (2015) e (2017), Mendonça (2018) discorre sobre a organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador sob a luz da Teoria Histórico-Cultural. O autor apresenta o seu trabalho colocando em questão um ambiente terapêutico, almejando um ambiente mais calmo para compreender sobre a apropriação da linguagem escrita em crianças e adultos: “Ao afirmar que o ensino da linguagem escrita requer do professor e aluno um grande esforço, este autor esclarece que tanto o aluno quanto o professor devem estar envolvidos na atividade de ensino e aprendizagem”. (Mendonça, 2018, p. 28)

Com enfoque da Teoria Histórico-Cultural, Mendonça (2018) elabora a organização de uma prática terapêutica, em que trabalha sobre a linguagem escrita em atendimentos também de pessoas portadoras de afasia.⁹

⁹ Lesões cerebrais.

Figura 8 - Princípios didáticos e as práticas terapêuticas

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DOCENTES	AÇÕES TERAPÊUTICAS
Princípio do ensino que desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado; b) Uso de atividades com conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores; c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando; 	<ul style="list-style-type: none"> i. Contato pessoal com os alunos verificando sua inserção na sociedade local, atividades frequentes, interesses culturais e projetos de vida; ii. Problemática das projeções de vida e das formas possíveis sobre os meios de atingir seus projetos com as condições apresentadas; iii. Elaboração de plano para atingir seus projetos a ser materializado em forma de desenho, maquete construída com materiais por eles selecionados e os recursos mentais por eles apresentados.
Princípio do caráter ativo da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração de situações problemas que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito; b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias; c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes; 	<ul style="list-style-type: none"> i. Problematicar sobre as questões referentes aos diferentes projetos e as diferentes interpretações obtidas por seus colegas de grupo, frente as possibilidades de realização ou não, e que recursos seriam necessários para atingir a meta e de que forma ler e escrever proporcionaria maior facilidade. <p>Analisar as possibilidades de execução dos projetos sem a educação escolar e a partir de constatações obtidas, como poderiam ser enriquecidas por eles.</p>

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DOCENTES	AÇÕES TERAPÊUTICAS
Princípio do caráter consciente da atividade	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito; b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja foco da consciência dos estudantes; c) Atenção para as explicações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral; 	<ul style="list-style-type: none"> i. Sendo a escola um instrumento possível, de que forma eles poderiam superar as dificuldades apresentadas na relação deles com a escola e que necessidade era a mais relevante; ii. Questionamento sobre o papel que a alfabetização, saber ler e escrever, traria sobre as suas possibilidades;
Princípio da unidade entre o plano material e o verbal	<ul style="list-style-type: none"> a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado e a linguagem verbal; b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento; 	<ul style="list-style-type: none"> i. Elaboração de planos de trabalho com os elementos aprendidos na terapia e o registro de suas atividades mediante uso de palavras escritas. ii. Utilizar de atividades envolvidas em seus planos para problematizar a necessidade de estudo e da leitura e escrita;
Princípio da ação mediada pelo conceito.	<ul style="list-style-type: none"> a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito; b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito; c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito. 	<ul style="list-style-type: none"> i. Refletir sobre o que já se tinha obtido de aprendizagem acerca escrita e objetivar a escrita em seus projetos de vida. ii. Analisar que demanda, da parte deles, era fundamental para aprender a ler e escrever. iii. Entender como a escrita tem socialmente contribuído para comunicar e organizar a vida deles e das pessoas.

Não buscamos sistematizar essa organização de ensino, mas, por meio dela, podemos visualizar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização de ensino de um professor alfabetizador, o que nos assegura que é possível que o ensino seja organizado sobre esse referencial.

Para os propósitos específicos desta seção, na qual se intenciona abordar a organização do ensino fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, voltados para o ensino da acentuação gráfica, encontramos em outra proposta teórico-metodológica, denominada Atividade Orientadora de Ensino (AOE), pressupostos que revelam um encaminhamento didático fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. Cabe esclarecer que o faremos em um sentido amplo e geral.

A AOE foi desenvolvida por Manoel Oriosvaldo de Moura¹⁰, que criou sua base teórico-metodológico ¹¹

A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev, ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar (Moura *et al*, 2016, p, 110).

A Atividade Orientadora de Ensino é uma forma de organizar e mediar os processos de ensino e aprendizagem, isso porque ambos os sujeitos (professor e aluno) desses processos se encontram em atividade, o professor em atividade de ensino, e o aluno em atividade de aprendizagem, ou seja, professor e aluno têm suas necessidades, motivos, ações e operações.

Quadro 3 - Organização das atividades de ensino e de aprendizagem

ATIVIDADE DE ENSINO	ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM
SUJEITO: Professor	SUJEITO: Aluno
NECESSIDADE: Ensinar	NECESSIDADE: Aprender
MOTIVOS: Organizar e mediar o ensino	MOTIVOS: Assimilar o conteúdo
AÇÕES: Organização do planejamento pensando nas estratégias a serem trabalhadas e como serem trabalhadas.	AÇÕES: Assimilação e resolução dos problemas apresentados.

¹⁰ Doutor e livre-docente em Educação pela USP.

¹¹ [...] consideramos a AOE como base teórico-metodológica para a organização do ensino como atividade, cujas principais características são: a intencionalidade pedagógica; a existência de situação desencadeadora de aprendizagem; a essência do conceito como núcleo da formação do pensamento teórico; a mediação como condição fundamental para o desenvolvimento da atividade; o trabalho coletivo como contexto de produção e legitimação do conhecimento. (MORAES; MOURA, 2009, p. 102)

OPERAÇÕES: Utilização de recursos metodológicos para auxiliar no ensino: histórias virtuais, jogos, trabalhos em grupo, etc.	OPERAÇÕES: Utilização dos recursos metodológicos apresentados pelo professor, de maneira que auxilie na aprendizagem.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Silva; Francioli (2022, p. 369).

Juntos em atividade, professor e aluno adquirem novos conhecimentos científicos, isso porque a AOE é materializada por uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), esta que é elaborada pelo professor. A SDA tem como função fazer os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem resgatarem o conceito lógico-histórico do conteúdo estudado, ou seja, ela tem como objetivo que o aluno compreenda quais as necessidades que os homens tiveram diante das necessidades objetivas que lhes eram impostas diariamente no seu desenvolvimento histórico-social.

[...] o ensino defendido nos fundamentos da Atividade Orientadora de Ensino é aquele que cria as condições favoráveis para que os sujeitos na escola se apropriem dos conhecimentos científicos, de modo a desenvolver as suas funções psíquicas superiores, ou seja, produzem condição de produzir o humano no homem. Reafirmamos que, na atividade pedagógica adequada, mediada pelas internalizações do outro por mais desenvolvido (professor), as condições favoráveis são aquelas que incorporam, de forma ampla, o contexto que traduz as objetivações de vida que envolvem os sujeitos (professor, criança, família, sociedade etc.), suas realidades (social, política, econômica, histórica, cultural, escolar, educacional), os conteúdos e os conceitos a ser ensinados (das diferentes áreas científicas, entre estas, a matemática) e as formas de ensiná-lo (ações de ensino e de aprendizagem). (Ferro, 2023, p. 61)

O professor tem como função elaborar as situações desencadeadoras de aprendizagem e, no sentido da AOE, é indicado que os alunos resolvam a situação em grupos, no coletivo, o que nos remete novamente à teoria elaborada por Leontiev (1978), considerando as ideias do marxismo, nas primeiras atividades humanas realizadas no coletivo. Isso também ocorre por conta de que as SDAs precisam ter problemas-desencadeadores que apresentam um conflito coletivo e que, de fato, gerem um problema na sociedade que precisa ser solucionado com a participação de todos.

O professor, no uso das suas operações (conforme a estrutura da AOE), deve buscar recursos metodológicos para que o aluno em Situação Desencadeadora de Aprendizagem possa interagir com o outro, fazendo assim um trabalho coletivo. Três recursos são sugeridos para esta situação: os jogos, histórias virtuais do conceito e a problematização de situações emergentes do cotidiano

que desperte nos alunos a necessidade humana, de forma coletiva. (Silva; Francioli, 2022, p. 368)

Em torno de situações desencadeadoras de aprendizagem, pesquisas têm surgido com o intuito de apresentar novas propostas de ensino, principalmente no campo da matemática, já que, nessa área, as situações-problema já são comuns, mas agora vêm ganhando um novo objetivo e uma nova fundamentação teórica, e isso graças à Teoria da Atividade que possibilitou a ampliação de diversas pesquisas como as realizadas por Moraes (2008) e Ferro (2023).

Figura 9 - Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem



Fonte: Ferro (2023, p. 64)

Diante do já exposto, inserimos essa figura considerando que ela reafirma a inter-relação entre a atividade de ensino (na figura do professor) e a atividade de aprendizagem (na figura do aluno), mediadas pela Atividade Orientadora de Ensino (AOE) que, a partir dos princípios teórico-metodológicos alicerçados na Teoria Histórico-Cultural, fundamenta-se como uma proposta pedagógica.

Nas palavras de Moraes (2008, p. 92) “A atividade de ensino consiste no núcleo do trabalho do professor”, momento em que o professor se torna o mediador do conteúdo por meio da intervenção pedagógica junto ao aluno. Isto é, o professor organiza o ensino por meio da atividade de ensino. Enquanto a “Atividade de aprendizagem constitui-se na atividade principal do aluno em idade escolar” (Moraes, 2008, p. 92), possibilitando que o aluno se aproprie dos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Por isso, como uma forma de organizar o ensino que contempla as leis gerais do desenvolvimento humano (Teoria Histórico-Cultural), temos encontrado, no conceito de **Atividade** (o que constitui o ser humano) **Orientadora** (dirige intencionalmente o dever dos sujeitos desde o seu nascimento, então, da

criança) de **Ensino** (como atividade que possibilita a apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos), possibilidades de sistematização de uma atividade adequada que revele, nas ações do professor e da criança, os modos humanos de organizar o mundo (Ferro, 2023, p. 61, grifos nossos)

Portanto, se o professor é o organizador da atividade pedagógica e mediador do conceito com os alunos, cabe a ele possibilitar o desenvolvimento do conhecimento mais elaborado considerado como aquele conhecimento que permite a objetivação no interior da totalidade da prática social. Dito de outra forma, a AOE, ao se consolidar como “instrumento teórico-metodológico da organização da atividade pedagógica” (Ferro, 2023, p. 62), pressupõe um trabalho intencionalmente organizado em que a Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) se torna o ponto de partida do trabalho coletivo dos alunos na produção do conhecimento. Nessas condições “o ensino defendido nos fundamentos da Atividade Orientadora de Ensino é aquele que cria as condições favoráveis para que os sujeitos na escola se apropriem dos conhecimentos científicos” (Ferro, 2023, p. 63). Desse modo, se o professor tem a tarefa de organizar o ensino e o aluno de se apropriar do conhecimento, ambos podem partilhar o que ensinaram e o que aprenderam na transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo de desenvolver um estado da arte buscando localizar, nos trabalhos em torno da acentuação gráfica, qual a relação que os pesquisadores têm feito desse conteúdo com a Teoria Histórico-Cultural. Sendo assim, realizamos uma pesquisa minuciosa de trabalhos acadêmicos entre os anos de 2009 e 2024, objetivando a localização da relação da acentuação gráfica com a Teoria Histórico-Cultural.

Sendo a Teoria Histórico-Cultural a principal referência, podemos considerar que seus pressupostos e fundamentos possibilitaram a abstração de determinados conhecimentos que geraram novos conhecimentos, assim culminando em novas teorias que fizeram parte do aprofundamento teórico desta pesquisa.

Na continuidade e aprimoramento dessa teoria, observa-se que ela também discute as transformações que o ser humano desenvolve durante toda sua vida, passando por fases que precisam de estímulo e a imprescindível realização de uma atividade cognoscitiva, que é inerente à atividade de estudo, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico, aprimorando novos conceitos científicos.

Considerando a atividade de estudo inserida na fase escolar, tomamos esse período para estruturar este estudo, ao compreender que, nessa fase, o desenvolvimento deve ser entendido, observando o que já foi adquirido pelas crianças anteriormente no seu desenvolvimento.

No que tange ao estado da arte, foi possível compreender como diferentes autores têm estudado a temática, bem como identificar aproximações, lacunas e possibilidades no diálogo entre o ensino da acentuação gráfica e os princípios teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Os trabalhos analisados mostraram, de maneira geral, que a abordagem do ensino de acentuação gráfica, em sua maioria, é marcada por metodologias que priorizam aspectos mecânicos, com foco no desenvolvimento de habilidades específicas e no cumprimento de regras normativas da língua portuguesa. Embora algumas dessas pesquisas mencionem teorias do desenvolvimento humano, como as bases da Teoria Histórico-Cultural, poucas exploram, de maneira aprofundada, sua aplicabilidade na organização didática desse conteúdo.

A partir das análises realizadas, constatou-se que a Teoria Histórico-Cultural oferece um grande potencial para o ensino da acentuação gráfica, especialmente quando se considera o papel da mediação pedagógica, das atividades estruturantes e da formação do pensamento teórico nos estudantes. Ao promover uma abordagem que vá além da memorização de regras,

essa perspectiva permite que os alunos compreendam a acentuação gráfica como um fenômeno linguístico complexo, inserido em um contexto cultural amplo constituído pela humanidade.

Esta pesquisa também aponta a necessidade de novos estudos que articulem, de maneira mais consistente, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural com as práticas de ensino desse conteúdo específico. Observa-se, pois, a importância do trabalho do professor que, ao propiciar novas metodologias de ensino, permite que o estudante assimile conceitos teóricos essenciais para seu desenvolvimento. Espera-se, assim, promover o ensino de novas estratégias didáticas inovadoras, capazes de contribuir para uma formação humana, de forma integral e significativa, do estudante. Sendo assim, a pesquisa alcança seu objetivo ao localizar as contribuições existentes e ao propor reflexões que ampliem o debate sobre o ensino da acentuação gráfica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. É com esse propósito que este trabalho busca contribuir para o campo educacional, incentivando práticas pedagógicas que estejam em consonância com as necessidades contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Desse modo, consideramos que o ensino pode ser organizado a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, assim como aponta Sforzi (2019), ao organizar ações didáticas fundamentadas nos pressupostos dessa teoria. A autora também aponta a necessidade de aprofundar tais ações no cotidiano da escola, considerando o fracasso dos resultados obtidos atualmente na educação.

Partimos do pressuposto de que a apropriação do patrimônio cultural da humanidade é condição para o desenvolvimento de cada sujeito em particular e de que, na educação escolar, esse patrimônio está objetivado nos conteúdos curriculares de diversas áreas do conhecimento. No entanto, quando acompanhamos os resultados da escolarização, seja por meio de avaliações externas, avaliações internas ou observando o cotidiano escolar, não há como deixar de reconhecer a distância entre esse pressuposto teórico que anuncia uma perspectiva positiva para a educação escolar e uma realidade que parece apontar o contrário. (Sforzi, 2019, p. 34)

É preciso aprofundar os estudos sobre a organização do ensino sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural de forma geral, mais precisamente no que tange o ensino da acentuação gráfica, visto os resultados apresentados na pesquisa do estado da arte que foi realizada nesta dissertação.

De modo geral, podemos concluir que as abordagens do Materialismo Histórico-Dialético são fundamentais para compreender o desenvolvimento da humanidade, o que culminou posteriormente em novos estudos, a exemplo da THC, originando novas teorias, como a Teoria da Atividade, que foi fundamental para o estudo das fases do desenvolvimento

humano. Porém, é necessário pensar na aplicabilidade dessas teorias no âmbito educacional contemporâneo, almejando não apenas resultados, mas o pleno desenvolvimento do conhecimento científico no ser humano, o que posteriormente resultará no pensamento teórico.

Cabe destacar que, com as breves considerações feitas em torno da historicidade da acentuação gráfica, podemos perceber que a necessidade desse conceito na língua portuguesa torna-o um objeto de estudo complexo e necessário, uma vez que o uso dos acentos gráficos não é exclusivo da nossa língua, mas se originou por povoamento da Península Ibérica. Buscar relacionar este conteúdo com THC é fundamental para que os alunos compreendam não apenas a origem dos acentos gráficos, mas os conhecimentos historicamente construídos, almejando entender em qual contexto cultural estava inserido, e como esse conceito foi se moldando conforme as necessidades humanas.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de educação**, p. 108-118, 2005.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. (2016). In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (p.171-190). Campinas/SP: Autores Associados.

AMORIM, L. M. A; BARBOSA JÚNIOR, F. R. Complexidade do uso da acentuação gráfica na língua portuguesa. **Maiêutica**, Indaial, v. 1, n. 1, p. 47-55, 2013.

ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil: novos e renovos desafios em perspectiva**, p. 5, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARNEIRO, L. A. R. **Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

CASTILHOS, G. T. L. dos S. de. **Contribuições da aprendizagem desenvolvimental para a organização da acentuação gráfica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná. Paraná, 2023.

CEZAR, K. P. L.; CALSA, G. C.; ROMUALDO, E. C. Ortografia: contradição entre conceitos e procedimentos. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, jan./jun., 2008, v. 13, n. 1, p. 95 - 110. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/684/534>. Acesso em: 17 mar. 2024.

CEZAR, K. P. L. **Acentolândia: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Edson Carlos Romualdo. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, [S. l.], 2009.

COELHO, I. T.; **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita**. Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, [S. l.], 2016.

COSTA, G. B. da. Norma linguística e realidade sócio-histórica do português popular do Brasil. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 06, n. 12 - 1º Semestre de 2010 - ISSN 1807-5193. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigo19_XII.pdf. Acesso em 14 mar. 2024.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, v. 40, 2024.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. 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** – Livro I, 2º ed. EDUFU: Uberlândia, 2019, p. 215-233.

DAVÝDOV, V.V. **Tipos de generalización em La enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar (hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural). In: DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 75-108.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 229-301, 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em La infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987a, p. 104-124.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, 4(4). 2006, Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 64-81, 2004.

FARIA, K. T. **Periodização do desenvolvimento humano: atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos**. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná. Paraná, 2014.

FERRO, L. L. de S. **A organização do ensino na educação infantil como atividade: Um estudo a partir dos conceitos matemáticos**. 2023. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

FRANCIOLI, F. A. de S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 227f. Tese (doutorado em

educação escolar) - Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.

GADELHA, L. M. da S.; TOASSI, P. F. P. Acesso lexical de palavras homógrafas interlinguísticas português brasileiro – Inglês em uma tarefa de decisão linguística e de tradução. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n. 4, 2021. p. 56-77. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/7368.10.46230/2674-8266-13-7368>

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> . Acesso em: 29 ago. 2023.

GHINATO, P. Sistema Toyota de Produção: mais do que simplesmente just-in-time. **Production**, v. 5, p. 169-189, 1995.

GIL, Maria Luiza Evangelista. **O ensino de multiplicação com base na inter-relação entre a aritmética, a geometria e a álgebra**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

KLIPPEL, M. P.; **Formação continuada de docentes dos anos iniciais: o processo de alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural em causa**. Orientador: Rosângela Pedralli. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, [S. l.], 2018.

KALINOVSKI, É. F. Z. **Acentuação gráfica na escrita inicial: a circulação da criança por práticas de letramento e de oralidade**. 2017. 144 f. Dissertação (mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2017, Maringá, PR.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa-Portugal: Horizontes, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. Ceará: Eduece, s.d.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Uberlândia, MG: Edufu, 2019, p. 213-240.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução de: Fernando Limongeli Gurgueira. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MARRA, A. V. **Acentuação gráfica no português brasileiro: desafios para a escrita infantil**. 2012. 110 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguístico). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2. Ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica**. s.d. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MATTOS, R. V. S. **O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador: a contribuição da Teoria Histórico-Cultural**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2018. 182 p.

MORAES, S. P. G. de. **A avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2008. 260f. Tese (doutorado) - Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo -SP. Universidade de São Paulo, 2008.

MORAES, S. P. G. de; MOURA, M. O. de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática; contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Bolema, Rio Claro: São Paulo, 2009, p. 97-116.

MOURA, M. O. de *et al.* A atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O. de (org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 93-125.

MOURA, M. O. de. Formar e formar-se em espaços de significação da atividade pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_07.html

NEY, L. A. G. **Acentuação gráfica na escrita de crianças das séries iniciais**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

PACHECO, V.; OLIVEIRA, M. Algoritmo de acentuação gráfica e protocolo de parcimônia: uma proposta para otimização do ensino e uso das regras de acentuação gráfica. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 4, p. 917-942, 2021.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba, 2021.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081> . Acesso em: 20 nov. 2023.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016b, p. 69-

100. Disponível em:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

PEREIRA, M. S. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 6, n. 1, 2007.

PRESTES, Z. Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.1025-1033, set./dez, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, J. E. da; MOURA, M. O. de; DAMAZIO, A. Teoria da modelagem. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.) **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin, Davidov e Repkin** – EDUFU: Uberlândia, 2019, p. 325-355.

SFORNI, M. S. de F.; SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. (Orgs.) **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: experimentos didáticos na educação básica**. Curitiba: Editora CRV, 2019. 256 p.

SFORNI, M. S. de F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96.

SILVA, A. I. da; FRANCIOLI, F. A. de S. Contribuições da atividade orientadora de ensino para a educação escolar. In: **Anais. Jornada internacional sobre educação e ensino em momentos de transformações sociais: a história da educação face às novas tecnologias/Organizado por Conceição Solange Bution [et al].** – Paranaíba: Unespar, 2022, p. 362-377.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, p. 355-365, 2013.

TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa**. Trad. Celso Cunha. 2a ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VENDRAME, C. B. **Escrita e reescrita de texto: Concepções de professores e formação continuada em serviço**. 2021. 358f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 194 p.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (coletânea de textos). São Paulo: Ícone, 1988.